

Ana Rute Costa

DIÁLOGOS E PERSPETIVAS DE JOVENS SOBRE O AMBIENTE CONSTRUÍDO DA ESCOLA
Uma etnografia da relação dos jovens com os espaços educativos

Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
para a obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação

ORIENTADORES

Sofia Marques da Silva – FPCEUP
Francisco Barata Fernandes – FAUP

“Eu agora já conheço bem a escola, como se fosse a minha casa, conheço os cantos todos.”
Diogo - ESD110601

Agradecimentos

Aos jovens da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, por terem partilhado comigo parte das suas vidas e me deixarem fazer parte das deles.

A todos os entrevistados que se disponibilizaram para refletir acerca das suas vivências e perceções sobre o ambiente construído da escola.

À Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas pela autorização da realização desta investigação e a todos os professores e AAE envolvidos, pela sua disponibilidade e cooperação.

À Sofia Marques da Silva, minha orientadora, pela dedicação e motivação ao longo destes cinco anos.

Ao Francisco Barata Fernandes, meu orientador, pela confiança depositada em mim.

Ao Harry Smith pela disponibilidade em me acompanhar e acolher na *Heriot-Watt University* em Edimburgo.

À Pamela Woolner e aos membros do *Research Centre for Learning and Teaching – Newcastle University*, por me acompanharem na fase final da investigação.

Aos meus amigos e colegas de doutoramento, que me acompanharam e me ajudaram, sem eles o caminho não teria o mesmo sentido.

Ao Luís, por ter partilhado comigo a paixão e o sentido da investigação. Obrigada por tudo.

À minha família, pela paciência, compreensão e carinho, em particular aos meus pais, pelo exemplo de vida que são para mim.

Aos meus pais



Bolsa de Investigação com a referência SFRH/BD/69985/2010, financiada pelo POPH – QREN – Tipologia 4.1. – Formação Avançada, participado pelo Fundo Social Europeu e por fundos do MEC.

Diálogos e perspectivas de jovens sobre o ambiente construído da escola, uma etnografia da relação dos jovens com os espaços educativos – Resumo

Esta investigação resulta de um estudo de caso etnográfico realizado entre 2009 e 2011 na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas com jovens entre os 13 e os 15 anos. O nosso estudo foi motivado pela conclusão da renovação desta escola em 2008, na fase piloto do Programa de Modernização das Escolas de Ensino Secundário. O nosso objetivo foi avaliar o espaço da escola numa fase pós-ocupação e compreender o impacto das obras de requalificação na comunidade escolar. Para isso, investigámos os diálogos e perspectivas dos jovens sobre o ambiente construído e de modo complementar, as perspectivas do arquiteto responsável pelo projeto de reabilitação, professores e funcionários. A etnografia contemplou o uso de técnicas de investigação complementares à observação-participante: entrevistas semi-diretivas, grupos de discussão focalizada e *walk-through*.

A comunidade escolar revelou estar satisfeita com a renovação da escola e reconheceu melhorias estéticas e técnicas. O novo espaço alterou as dinâmicas socioeducativas e as relações interpessoais. Contudo, a renovação não contribuiu para melhorar as dinâmicas educativas, devido à falta de concretização de alguns dos objetivos do projeto de renovação.

A relação entre o espaço construído da escola e os jovens processou-se através de diferentes fases que materializam o ambiente construído da escola. Essas fases eram: conceção, ocupação, vivência, apropriação, perceção e interpretação. Os jovens consideravam que o espaço construído não tinha influência direta no seu percurso educativo. Porém, a reflexão promovida ao longo da investigação levou-os olhar para o espaço construído de uma forma mais crítica.

Concluímos que a maior parte dos espaços da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas são apenas ocupados. No final deste estudo, não foram detetadas marcas reveladoras de apropriação efetiva do ambiente construído desta escola por parte dos jovens. Os espaços eram apropriados de forma subversiva e passiva. Os jovens sugeriram modificações básicas da gestão, equipamento e decoração do espaço construído que visavam a melhoria do ambiente construído da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas.

Dialogues and perspectives of young people about the school built environment, ethnography about the relationship between young people and learning spaces – Abstract

This research results from an ethnographic case study carried out between 2009 and 2011 in the Secondary School Rodrigues de Freitas, with young people between 13 and 15 years. The study was motivated by the conclusion of the renovation of this school in 2008, as part of the pilot phase of the Programme of Modernisation for Secondary Education Schools. My aim was to evaluate the built environment in a post-occupation phase and to understand the impact of the rehabilitation in the school community. In this sense, we focused our research on the dialogues and perspectives of young people about the built environment. In a complementary approach, we collected the perspectives of the architect responsible for the school refurbishment and school staff. The ethnography used research techniques that were complementary to the participant observation: semi-structured interviews, focus groups discussion and walk-through.

The school community recognized aesthetic and technical improvements generated by the school rehabilitation. The new built space has changed the social dynamics and interpersonal relationships. However, the rehabilitation did not improve the educational dynamics due to the fact that some objectives of the project were not achieved during the occupation phase.

The relationship between the school built space and young people took place through several different phases that materialize the school built environment. These phases are: design, occupancy, lived experience, appropriation, perception and interpretation. Young people consider that the built environment did not have a direct influence on their education. However, the reflection promoted throughout the investigation led them to look at the built space in a more critical way.

I concluded that most of the areas of Secondary School Rodrigues de Freitas were only occupied. Young people carried out subversive and passive appropriation of the school built environment. However, no marks of effective appropriation could be detected at the school by the end of our investigation. Yet, the young people were able to suggest basic changes in management, equipment, decoration and personalization that aim to improve the built environment of the Secondary School Rodrigues de Freitas.

Dialogues et points de vue de jeunes à propos de l'ambiance construite de l'école : une ethnographie des relations des jeunes avec les espaces éducatifs – Résumé

Cette recherche est le résultat d'une étude de cas ethnographique réalisée entre 2009 et 2011 au Collège/Lycée Rodrigues de Freitas de Porto auprès de jeunes âgés de 13 à 15 ans. C'est la rénovation de cet établissement en 2008, dans le cadre de la phase pilote du Programme de Modernisation des Écoles de l'Enseignement Secondaire, qui a motivé l'entreprise de cette étude. Notre principal objectif a consisté à évaluer l'espace au cours de la phase de post-occupation et à mieux comprendre l'impact des travaux de requalification sur la communauté scolaire. Nous avons pour cela étudié les dialogues et les points de vue des jeunes au sujet de l'ambiance construite de l'école, et de façon complémentaire, les points de vue de l'architecte, de professeurs et de fonctionnaires.

La communauté scolaire s'est montrée plutôt satisfaite de la rénovation de l'école et celle-ci reconnaît une amélioration au niveau esthétique et technique. Le nouvel espace a modifié les dynamiques socio-éducatives et les relations interpersonnelles. Cependant, la rénovation de l'établissement scolaire n'a pas permis d'améliorer les dynamiques éducatives parce que certains objectifs du projet de rénovation n'ont pas vu le jour.

La relation entre l'espace construit de l'école et les jeunes répond à un processus en plusieurs phases qui matérialisent l'ambiance construite de l'école. Ces phases sont : la conception, l'occupation, la vie dans l'espace, l'appropriation, la perception et l'interprétation. Les jeunes considèrent que l'espace construit n'a pas d'influence directe sur leur parcours éducatif. Cependant, la réflexion mise en place au cours de notre recherche les a amenés à porter un regard plus critique sur l'espace construit.

Nous avons conclu que la plupart des espaces de l'établissement Rodrigues de Freitas ne sont que des espaces occupés. A la fin de notre étude, l'occupation effective par les jeunes de l'ambiance construite de cette école n'a pas été mise en place. Les jeunes ne s'approprient les espaces que de façon subversive et passive. Les jeunes suggèrent des modifications élémentaires quant à la gestion, aux équipements et à la décoration de l'espace, des modifications visant à améliorer l'ambiance construite du Collège/Lycée Rodrigues de Freitas.

Diálogos y perspectivas de los jóvenes en el ambiente construido de la escuela, etnografía de la relación de los jóvenes con los espacios educativos – Resumen

Esta investigación es el resultado de un estudio de caso etnográfico llevado a cabo entre 2009 y 2011 en la Escuela Básica y Secundaria Rodrigues de Freitas, en Oporto, Portugal, con jóvenes con edades comprendidas entre los 13 y los 15 años. Nuestro estudio fue motivado por la finalización de la renovación de esta escuela en el año 2008, en la fase experimental del Programa de Modernización de las Escuelas de Educación Secundaria, en Portugal. Nuestros objetivos fueron evaluar el espacio construido en una fase posterior a la ocupación y comprender el impacto de las obras de rehabilitación en la comunidad escolar. Para ello, hemos investigado los diálogos y las perspectivas de los jóvenes en el ambiente construido y de manera complementaria, las perspectivas del arquitecto responsable por la rehabilitación, profesores y personal. Nuestra etnografía contempló el uso de técnicas complementarias de investigación a la observación participante: entrevistas semi-directivas, grupos de discusión focalizados y *walk-through*.

La comunidad escolar se encuentra satisfecha con la renovación de la escuela y reconoce mejoras estéticas y técnicas. El nuevo espacio ha cambiado las dinámicas sociales y las relaciones interpersonales. Sin embargo, la renovación no mejoró la dinámica educativa, debido al hecho de que no se cumplieron algunos de los objetivos del proyecto de renovación. La relación entre el espacio construido de la escuela y los jóvenes se llevaba a cabo a través de distintas fases que materializan el ambiente construido de la escuela. Estas fases son: el diseño, la ocupación, la experiencia, la apropiación, la percepción y la interpretación. Los jóvenes consideraban que el espacio construido no tiene influencia directa en su recorrido educativo. Sin embargo, la reflexión promovida al largo de la investigación les ha motivado a interpretar el espacio construido de una manera más crítica.

Podemos concluir que la mayoría del espacio construido de la Escuela Básica y Secundaria Rodrigues de Freitas es tan sólo ocupado. Al final de este estudio, hemos comprendido que los espacios son apropiados tan solo de forma subversiva y de forma pasiva, ya que no hemos detectado señales de la apropiación efectiva del ambiente construido de la escuela por los jóvenes. Los jóvenes propusieron cambios básicos en la gestión, equipamiento, decoración y personalización para mejorar el ambiente construido de la Escuela Básica y Secundaria Rodrigues de Freitas.

Índice

Índice.....	xix
Índice de Figuras	xxv
Índice de Tabelas	xxvii
Lista de abreviaturas e siglas	xxix
1. Introdução.....	31
2. Leituras sobre o ambiente construído da escola.....	39
2.1. O Património Escolar	40
2.2. O espaço construído da escola: preocupações e perceções	41
2.3. Os processos participativos na conceção do ambiente construído da escola	43
2.4. A escola ideal	46

2.5. A ocupação da escola	47
2.6. Os ambientes educativos e as práticas pedagógicas	49
2.7. O impacto do espaço construído na escola	52
2.8. Os jovens e o ambiente construído da escola.....	53
3. O ambiente construído da escola: contexto português.....	57
3.1. O Programa de Modernização das Escolas de Ensino Secundário e a Parque Escolar	59
3.2. A avaliação do Programa de Modernização das Escolas de Ensino Secundário.....	62
3.3. O Liceu Rodrigues de Freitas	64
4. Como analisar e avaliar o ambiente construído da escola a partir das perspetivas dos jovens?	69
4.1. A abordagem qualitativa	69
4.1.1. O ambiente construído na etnografia	70
4.1.2. A avaliação pós-ocupação	71
4.1.3. A etnografia e o ambiente construído.....	72
4.2. O estudo de caso etnográfico	73
4.2.1. Desenvolvimento da etnografia	75
4.3. À procura de um lugar no ambiente construído da escola.....	86
4.3.1. O nosso posicionamento perante a comunidade escolar	88
4.3.2. A relação com os Auxiliares de Ação Educativa durante a etnografia	92
4.3.3. A relação com os jovens durante a etnografia	94
4.4. Enquadramento do espaço construído da EBSRF	100
Capítulo 4 – Síntese	102
5. Do espaço concebido ao espaço ocupado: a requalificação do ambiente construído da escola.....	105
5.1. O processo de requalificação da escola	106

5.1.1. Enquadramento da requalificação da escola.....	108
5.1.2. À procura de um tipo de escola	109
5.1.3. A estratégia de intervenção adotada.....	110
5.1.4. Do projeto à ocupação da EBSRF	113
5.1.5. O uso do espaço renovado.....	114
5.2. A “nova escola”	115
5.2.1. A relação entre a Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas e o Conservatório de Música do Porto	117
5.2.2. As perspetivas dos jovens sobre a requalificação do espaço da escola	122
5.2.3. A relação da escola com a comunidade.....	128
5.2.4. O impacto da requalificação do ambiente construído da escola	130
Capítulo 5 – Síntese.....	133
6. Do espaço ocupado ao espaço vivido: fatores que condicionam a ocupação do ambiente construído da escola.....	135
6.1. Os fatores organizativos de ocupação do espaço e suas implicações.....	136
6.1.1. O tempo e os horários.....	137
6.1.2. As rotinas e percursos	142
6.1.3. A distribuição funcional e as hierarquias	143
6.1.4. As atividades desenvolvidas.....	146
6.1.5. O controlo do espaço: vigilância, privacidade, acessibilidade, poder	152
6.1.6. Os serviços de restauração disponíveis na escola	162
6.2. Os fatores físicos de ocupação do espaço e suas implicações	164
6.2.1. A dimensão da escola e as suas fronteiras.....	165
6.2.3. A disposição do espaço, mobiliário e equipamentos.....	168
Capítulo 6 - Síntese.....	171

7. Do espaço vivido ao espaço percecionado: os ambientes construídos dos jovens	173
7.1. A importância dos sentidos na perceção do ambiente construído	174
7.1.1. Percecionar sem ver: a ausência da visão na perceção do espaço	176
7.2. A perceção e caracterização os espaços	177
7.2.1. As memórias e o valor simbólico dos espaços	185
7.3. Marcas de apropriação do espaço	187
7.3.1. A apropriação subversiva dos espaços	189
7.3.2. A apropriação passiva do espaço	193
7.3.3. Apropriação passiva e subversiva: os jovens do canto	195
Capítulo 7 – Síntese	196
8. Do espaço percecionado ao espaço interpretado: aquilo que os jovens gostariam de mudar no ambiente construído da escola	197
8.1. A interpretação do ambiente construído da escola.....	197
8.1.1. O espaço da entrada: “um bocado enjoativo”	198
8.1.2. As salas de aula e os corredores: “devíamos ter um espaço zen”	199
8.1.3. Os cacifos: “poderiam ser personalizados por fora e por dentro”	201
8.1.4. A sala de convívio: “devia ter televisão, computadores e um sofá”	202
8.1.5. Os pátios interiores: diferentes perspetivas sobre o mesmo espaço.....	203
8.1.6. Os campos desportivos: “podia haver...”	205
8.1.7. O refeitório e o CRE: propostas dos jovens para alterar os espaços	207
8.1.8. O acesso à escola: “para mim era mais fixe de bicicleta”	209
8.2. Sentido de responsabilidade e participação no ambiente construído	209
8.1.1. A participação no ambiente construído da escola	211
8.1.2. A participação dos jovens no ambiente construído da cidade	212
Capítulo 8 – Síntese	214

9. Diálogos e perspectivas de jovens sobre o ambiente construído da escola: discussão de resultados	215
9.1. Da concepção à ocupação do ambiente construído da escola.....	218
9.2. Da ocupação à vivência do ambiente construído da escola.....	225
9.3. Da vivência à percepção do ambiente construído da escola.....	233
9.4. Da percepção à interpretação do ambiente construído da escola	238
9.5. Da interpretação à concepção do ambiente construído da escola	241
10. Conclusão	243
11. Referências Bibliográficas	247
12. Anexos.....	267
Anexo 1 - Planta de implantação da EBSRF	269
Anexo 2 – Planta dos pisos -1 e -2 da EBSRF	273
Anexo 3 – Planta do piso 0 da EBSRF.....	277
Anexo 4 – Planta dos pisos 1, 2, e 3 da EBSR.....	281
13. Apêndices.....	285
Appendix 10 - Dialogues and perspectives of young people about the school built environment: ethnography about the relationship between young people and learning spaces (enlarged abstract)	287

Índice de Figuras

Figura 1 - Enquadramento, implantação e relação da EBSRF com a cidade do Porto	66
Figura 2 - A EBSRF (Figura 2a - Fachada principal da EBSRF, Figura 2b - Implantação da EBSRF)	100
Figura 3 - Acesso à EBSRF (Figura 3a - Acesso a partir de Cedofeita, Figura 3b - Acesso a partir da Boavista)	101
Figura 4 - Acesso à EBSRF a partir da estação de metro Carolina Michaëlis	102
Figura 5 - Intervenientes na génese do ambiente construído da escola	106
Figura 6 - Espaços de circulação da EBSRF antes da intervenção do PMEES	109
Figura 7 - Ocupação da EBSRF durante as diferentes fases (antes, durante e depois da obras de remodelação)	116
Figura 8 - Portas entre o CM e a EBSRF (Figura 8a - Vista da EBSRF para o corredor do CM, Figura 8b - Acesso do CM à sala de convívio)	122
Figura 9 - Corredores de acesso às salas de aula (Figura 9a - Antes da renovação da escola, Figura 9b - Depois da renovação da escola)	125
Figura 10 - Salas de aula (Figura 10a - Antes da renovação da escola, Figura 10b - Depois da renovação da escola)	126
Figura 11 - O espaço do auditório/CRE (Figura 11a – Auditório, antes da renovação da escola, 11b – CRE, depois da renovação da escola	127
Figura 12 - Sala de convívio (Figura 12a - Lado poente, Figura 12b - Junto às escadas de acesso)	138
Figura 13 - Corredores, (Figura 13a - Toque de saída, Figura 13b - Toque de entrada) ..	139
Figura 14 - Imagens do GDF110225	151
Figura 15 - Ocupação da sala de aula durante a sessão de GDF110311	152

Figura 16 - Campos desportivos e montes relvados (Figura 16a – Campos desportivos, Figura 16b – Montes relvados ocupados pelos jovens).....	157
Figura 17 - Mapa de preferências espaciais dos jovens na EBSRF, elaborado a partir dos resultados do WT101203.....	158
Figura 18 – Veado (Figura 18a – Veado embalsamado, Figura 18b – O espaço do “Veado”, lado esquerdo: janela onde está o veado, lado direito: janelas voltadas para o pátio, Figura 18c – Pátio e as quatro janelas inferiores correspondentes ao corredor do Veado).....	161
Figura 19 - Corredores de acesso ao Veado	161
Figura 20 - Máquina de venda de comida	162
Figura 21 - Pátio interior nascente (Figura 21a – vista do pátio interior nascente, Figura 21b – Vista do pátio interior nascente, enquadrando o telheiro entre o bar, o CRE e o pátio interior poente).....	167
Figura 22 - O que os jovens aprendem na EBSRF.	181
Figura 23 - Instalações sanitárias	183
Figura 24 - Espelho do corredor, junto ao refeitório.....	184
Figura 25 - Placares para afixação de trabalhos na EBSRF.....	188
Figura 26 - Marcas de apropriação da escola por parte dos jovens.....	188
Figura 27 - Caixa de escadas junto aos corredores das salas de aulas.....	190
Figura 28 - Entrada da EBSRF (Figura 28a - Vista das escadas para a entrada, Figura 28b – Vista das escadas)	199
Figura 29 - Pátio interior da EBSRF, vista do piso 0	203
Figura 30 - Propostas de alteração dos espaços da escola, (30a – Proposta de alteração do refeitório, 30b - Proposta de alteração do CRE).....	208
Figura 31 - Bancos e sofás nas zonas de circulação da EBSRF	210
Figura 32 - Ciclo do ambiente construído da escola.....	218

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Material empírico recolhido durante a etnografia.....	81
Tabela 2 - Intervenientes nas diferentes fases de renovação da EBSRF.....	107

Lista de abreviaturas e siglas

AAE - Auxiliar/Auxiliares da Ação Educativa

AE - Associação de Estudantes

APO - Avaliação Pós-Ocupação

AR - Ana Rute

BSF - *Building Schools for the Future*

CM - Conservatório de Música do Porto

DE - Direção Executiva

EBSRF - Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas

ESD - Entrevistas Semi-Diretivas

ET - Expressões e Tecnologias

GDF - Grupos de Discussão Focalizada

JAEEES - Junta Administrativa do Empréstimo para o Ensino Secundário

JCETS - Junta das Construções para o Ensino Técnico e Secundário

MFS - Arquiteto Manuel Fernandes de Sá

OCDE - *Organisation for Economic Co-operation and Development*

OP - Observação-Participante

PE - Parque Escolar, EPE

PMEES - Programa de Modernização das Escolas de Ensino Secundário

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

1. Introdução

“Acordo de manhã no meu quarto. Caminho até à casa de banho, preparo o pequeno-almoço na cozinha, sento-me na sala a comer e a ver as notícias da manhã. Vou até ao escritório, pego no computador e numas folhas que deixei a imprimir. Saio de casa meio a correr e sigo em passo acelerado até ao metro. Quando chego à faculdade tomo um café no bar e vou para a biblioteca. Escolho um lugar diferente dos outros dias, vou para o piso de cima e fico a trabalhar lá durante a manhã. Ao almoço vou ao restaurante com uma amiga e ficamos a conversar um pouco no jardim e no final regresso à biblioteca. Ao anoitecer, dou uma corrida pela marginal e preparo-me para ir jantar a casa de uns amigos. Ao final do dia estou finalmente em casa, deitada no meu quarto e pronta para dormir. Vinte e quatro horas do meu dia foram passadas em diferentes ambientes construídos, de casa para a rua, do metro para a faculdade, da biblioteca para o restaurante. Todos estes ambientes fazem parte do meu dia e do meu quotidiano e nem por um segundo parei para olhar e para os questionar.”NT110628

Os nossos dias são invariavelmente assim, percorremos ambientes construídos sucessivos, de casa para o trabalho, do trabalho para a escola. O nosso corpo está em permanente relação com o ambiente construído. Mas que ambiente construído é esse? As nossas ações são condicionadas ou ajustadas conforme os espaços que percorremos? Qual é o nosso grau de consciência espacial? Como analisamos o ambiente construído que habitamos? O ambiente construído responde às nossas necessidades e contribui para a melhoria das nossas condições de vida?

A necessidade de compreender o espaço construído, de refletir sobre as nossas perceções, de conhecer as perceções dos outros, de discernir como poderemos ter ambientes construídos mais eficazes e capazes de dar resposta às necessidades dos seus utilizadores, foram algumas das inquietudes que nos levaram a realizar esta investigação.

Pretendemos compreender o ambiente construído desde a perspectiva de quem o habita. Não nos referimos apenas à componente física, mas a todas as dimensões culturais e sociais que nele estão contidas e que o materializam, analisando-o de forma transversal. Assim, quando nos referimos ao ambiente construído incluímos todos os aspetos físicos, sociais e culturais que lhe são associados.

O interesse em compreender a relação entre o ambiente construído e os comportamentos humanos não é novo. Após a primeira edição do livro intitulado “O significado do ambiente construído”, de Amos Rapoport, em 1982, o ambiente construído começou a receber particular atenção da comunidade científica. Neste livro, o autor aborda o ambiente construído desde uma perspetiva comportamental (ambiente-comportamento)¹, encarada como uma área de investigação entre as Humanidades e a Ciência, e que visa desenvolver uma teoria sobre as relações ambiente-comportamento². Rapoport dava importância à relação entre os comportamentos humanos e o espaço e reclamava atenção para os significados da interação entre os utilizadores e ambiente construído. Decorridos mais de quarenta anos sobre este estudo pioneiro, o número de estudos sobre o ambiente e o comportamento humano aumentou de maneira considerável. Porém, segundo Rapoport (2008), não existe ainda uma teoria global que descreva adequadamente a relação ambiente-comportamento. Os estudos existentes encontram-se dispersos por diferentes áreas de conhecimento, o que revela a dificuldade para articular diferentes disciplinas para a produção de conhecimento sobre um objeto de estudo comum.

Ao longo das últimas décadas, no campo da antropologia, o número de estudos sobre a cultura material, e em particular, sobre o estudo da arquitetura, tem aumentado (Vellinga, 2007, p. 756). Porém, “a antropologia da arquitetura, que se foca na análise dos processos simbólicos, sociais e arquitetónicos parece não ter emergido ainda” (Vellinga, 2007, p. 756), permanece pouco desenvolvida (Ingold, 2013) e parece haver ainda um longo caminho a percorrer nesta área de investigação. “Os discursos da casa enquanto produção de arquitetura e a casa enquanto grupo social existem lado a lado, não em ignorância, mas completamente separados” (Vellinga, 2007, p. 757). Ramadier (2004) aponta também a

¹ Environment-behaviour studies (EBS)

² Environment-behaviour relations (ERR)

necessidade de estudar o ambiente construído de maneira transdisciplinar, e conciliar diferentes construções teóricas sobre o mesmo objeto de estudo.

Segundo Lefebvre (1991), a relação entre o espaço e a sociedade é constituída por três tipos de práticas:

- práticas espaciais da sociedade localizadas no tempo e no espaço e inseridas nas rotinas diárias (espaço vivido);
- práticas espaciais relacionadas com as representações do espaço, como mapas, planos, modelos, desenhos (espaço concebido);
- o espaço na ótica dos habitantes e utilizadores, os posicionamentos individuais em relação a práticas espaciais e sociais específicas e aos espaços nos quais essas práticas se desenvolvem (espaço percebido).

“A tríade percebido - concebido - vivido (em termos espaciais corresponde à prática espacial, representação espacial e espaço representativo) perde toda a sua força se for tratada como um modelo abstrato” (Lefebvre, 1991, p. 40). Os domínios do espaço vivido, concebido e percebido estão interligados, pois há continuidade na relação criada entre o espaço e a sociedade.

Na mesma linha de Lefebvre, Rapoport aponta que “nenhuma consideração sobre o ambiente construído deve ter em conta apenas o *“hardware”* mas também as pessoas, as suas atividades, desejos, necessidades, valores, estilos de vida e outros aspetos culturais” (Rapoport, 2005, p. 461). Também Vischer (2008) considera “a experiência do utilizador enquanto medida dos efeitos e efetividade do ambiente construído e sua centralidade enquanto consumidor e agente ativo do ambiente construído”. Este autor propõe o uso de dois conceitos-chave: a construção da experiência dos utilizadores e a relação entre os utilizadores e o ambiente construído, para melhorar o entendimento do impacto do ambiente construído no utilizador.

Durante a nossa investigação procurámos compreender o ambiente construído da escola a partir de uma abordagem transdisciplinar. Identificámos os diálogos e as perspetivas dos

jovens sobre o ambiente construído da escola. Escolhemos uma escola como local de investigação pelas seguintes razões:

- Constitui objeto de estudo de diferentes disciplinas, com abordagens complementares;
- É o principal espaço de socialização dos jovens;
- Permite compreender os diálogos e perspectivas dos jovens sobre o ambiente construído e investigar comportamentos em contextos formais e informais;
- Representa vários espaços de forma simultânea (espaço de saber, espaço de crescimento e espaço de cidadania).

Finalmente, a Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas (EBSRF) foi escolhida para esta investigação por quatro razões:

- Integrou o PMEES na fase piloto da Parque Escolar (PE) e é uma referência para a sua implementação posterior;
- Permitiu estudar as alterações das práticas pedagógicas motivadas pela intervenção do PMEES;
- Inclui ensino básico e secundário;
- Proximidade geográfica e facilidade de acesso.

Para “conhecer a perceção dos atores sociais acerca dos espaços depois da sua ocupação é essencial para promover ajustamentos” (Velo, Sebastião, Duarte & Marques, 2013, p. 226). As principais motivações da nossa investigação foram conhecer as perceções dos jovens acerca do espaço construído da escola e saber como o ambiente construído pode ir ao encontro das suas necessidades educativas.

Assim, os objetivos desta investigação são:

- Compreender o impacto das modificações do ambiente construído nos jovens;

- Conhecer os diálogos e percepções dos jovens sobre o ambiente construído da escola;
- Identificar os tipos de uso, ocupação, apropriação e interpretação que os jovens fazem do espaço construído da escola.

O ambiente construído da escola engloba a dimensão física, social e cultural do espaço (Rapoport, 1990). Nesse sentido, quando nos referimos ao **espaço construído** remetemos apenas para a dimensão física do ambiente construído. Quando nos referimos ao **ambiente construído** remetemos para a relação dos jovens com o espaço construído, na qual estão implícitas as dimensões físicas, culturais e sociais (Martin, 2004).

A tese intitulada “Diálogos e perspetivas de jovens sobre o ambiente construído da escola. Uma etnografia da relação dos jovens com os espaços educativos” encontra-se organizada em dez capítulos:

Capítulo 1. *Introdução*

Procurámos identificar as motivações iniciais e contextualizar a investigação realizada.

Capítulo 2. *Leituras sobre o ambiente construído da escola*

Apresentamos vários estudos realizados sobre o ambiente construído da escola. A informação disponível sobre a percepção dos jovens acerca do ambiente construído da escola e sobre as implicações no seu desenvolvimento é parca e inconclusiva. A exploração dos impactos e mudanças do espaço físico nos processos cognitivos e afetivos devem ser baseadas na compreensão da complexidade das escolas, nas quais interagem vários fatores. Ao estudar o ambiente construído da escola devemos ter em conta essa complexidade de interações e a forma como elas se cruzam e influenciam.

Capítulo 3. *O ambiente construído da escola: contexto português*

Consideramos as especificidades do contexto português relativamente ao património escolar arquitetónico e o seu enquadramento educativo. Explicamos a origem do Programa de Modernização das Escolas de Ensino Secundário (PMEES) e os seus principais objetivos.

Por fim, clarificamos a seleção da escola na qual realizámos a nossa investigação e o seu enquadramento na ação da PE.

Capítulo 4. *Como analisar e avaliar o ambiente construído da escola a partir das perspectivas dos jovens?*

Procuramos compreender as especificidades da nossa investigação e descrever a metodologia mais adequada para caracterizar a relação entre os jovens e o ambiente construído. Consideramos a nossa investigação no campo da avaliação pós-ocupação. Justificamos o uso de uma metodologia de investigação qualitativa: um caso de estudo etnográfico com recurso a várias técnicas de investigação auxiliares à observação-participante (grupos de discussão focalizada (GDF), entrevistas semi-diretivas (ESD) e *walkthrough* (WT)). Explicamos o desenvolvimento da etnografia no terreno, a recolha e a análise do material recolhido. Por fim partilhamos os desafios inerentes à etnografia e ao seu contexto.

Os capítulos 5, 6, 7 e 8 correspondem aos resultados da investigação. Estão divididos em quatro partes correspondentes aos diferentes níveis de relação entre os jovens e o ambiente construído da escola.

Capítulo 5. *Do espaço concebido ao espaço ocupado, a requalificação do ambiente construído da escola*

Analisamos o desenvolvimento do projeto de remodelação da EBSRF desde a fase de conceção até à fase de ocupação. Na primeira parte, enquadrámos o PMEES e as estratégias adotadas. Na segunda parte procuramos analisar a ocupação da EBSRF foi ocupada e as reações dos jovens relativamente às mudanças ocorridas.

Capítulo 6. *Do espaço ocupado ao espaço vivido, fatores que condicionam a ocupação do ambiente construído da escola*

Focamo-nos no processo de ocupação do espaço da escola e identificamos os fatores organizativos, físicos e sociais que condicionam a ocupação do espaço por parte dos jovens.

Capítulo 7. *Do espaço vivido ao espaço percebido, os ambientes construídos dos jovens*

Estabelecemos a relação entre o espaço vivido e o espaço percebido. Na primeira parte, compreendemos a importância dos sentidos na apreensão do espaço e caracterizamos a apropriação e percepção do espaço construído da escola pelos jovens. Na segunda parte, identificamos as marcas de apropriação do espaço construído pelos jovens e caracterizamos os processos de apropriação subversivos e passivos.

Capítulo 8. *Do espaço percebido ao espaço interpretado, aquilo que os jovens gostariam de mudar no ambiente construído da escola.*

Abordamos a transição entre o espaço percebido e o espaço interpretado. Identificamos as mudanças que os jovens gostariam de realizar na EBSRF e compreendemos a sua capacidade para propor mudanças e alterações ao ambiente construído da escola.

Capítulo 9. *Diálogos e perspectivas de jovens sobre o ambiente construído da escola: discussão de resultados*

Discutimos os resultados obtidos durante a nossa investigação nos estudos sobre o ambiente construído da escola e apresentamos o ciclo do ambiente construído da escola.

Capítulo 10. *Conclusão*

Apresentamos uma breve conclusão dos resultados da investigação.

2. Leituras sobre o ambiente construído da escola

“Onde aprendemos pode determinar como e o que aprendemos.” (Cohen, 2010)

Neste capítulo faremos uma pequena revisão dos estudos sobre o ambiente construído da escola e apresentaremos as perspetivas privilegiadas em cada um deles. Com base nas leituras realizadas dividimos este capítulo em sete pontos: o património escolar (ponto 2.1.), o espaço físico da escola (ponto 2.2.), os processos participativos (ponto 2.3.), a escola ideal (ponto 2.4.), a ocupação da escola (ponto 2.5.), os ambientes educativos e as práticas pedagógicas (ponto 2.6.), o impacto do ambiente construído da escola (ponto 2.7.) e a relação entre os jovens e o ambiente construído da escola (ponto 2.8.).

No contexto internacional, a problemática do ambiente construído da escola tem sido alvo de reflexão ao longo da história. Na década de 60, a UNESCO criou a secção de arquitetura para a educação e o *School Buildings and Facilities Programme* e em 1962 organizou a *International Conference on Educational Building*. Posteriormente, em 1972, a *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OCDE) criou o *Programme on Educational Building* que mais tarde deu origem a um centro especializado em espaços escolares, o *Centre for Effective Learning Environments* (Velooso et al., 2013). A nível nacional, vários países implantaram programas e bases de dados dedicados ao ambiente construído da escola, nomeadamente o *Building Schools for the Future*³ (BSF) em Inglaterra, o *Building our future: Scotland's School Estate*⁴ na Escócia, o *Building the Education Revolution*⁵ na

³ <http://www.education.gov.uk/schools/adminandfinance/schoolscapital/funding/bsf>

⁴ <http://www.scotland.gov.uk>

⁵ <http://www.deewr.gov.au>

Austrália; o *National Clearinghouse for Educational Facilities*⁶ nos EUA; o projeto de investigação *Inno Schools*⁷ na Finlândia e em Portugal, o Programa de Modernização da Escolas com Ensino Secundário (PMEES).

“Nos diferentes programas, as escolas são cada vez mais projetadas enquanto plataformas multifacetadas para uma aprendizagem ativa, flexível e ao longo da vida, de onde emergem noções como a descentralização do ensino do espaço da sala de aula para uma maior valorização dos contextos informais ou da abertura da escola à comunidade.” (Velo et al., 2013, p. 92).

As experiências desenvolvidas nestes países contribuem para uma melhor contextualização teórica do ambiente construído da escola que pretendemos estudar.

2.1. O Património Escolar

Os estudos existentes sobre o património escolar versam normalmente sobre o estudo do espaço construído e procuram identificar os princípios programáticos e a organização de ensino que se encontra na base da sua conceção espacial. Exemplo disso é a investigação realizada por Alegre que caracterizou o “ (...) conjunto dos edifícios liceu, projetados e construídos entre os anos de 1882 e de 1978, em Portugal, sob a responsabilidade do Estado e inseridos na rede escolar pública.” (Alegre, 2009, p. 8). A PE, responsável pelo PMEES, realizou também um estudo sobre os edifícios escolares da rede pública em Portugal, procurando sistematizar a informação e contribuir “para uma maior sensibilização do valor e significado do edifício escolar enquanto artefacto construído e portador de uma identidade arquitetónica própria que o diferencia dos demais edifícios públicos.” (Heitor, 2010, p. 9). Ambos os trabalhos estabeleceram paralelismos entre a escola e os modelos educativos vigentes no momento da sua construção. “Por se tratar de um edifício destinado ao ensino-aprendizagem, a sua conceção arquitetónica materializa modelos pedagógicos, a nível da

⁶ <http://www.ncef.org> (Repositório nacional de informação construído com o propósito de apoiar as autoridades locais responsáveis pela gestão de escolas).

⁷ <http://innoschool.tkk.fi/>

organização escolar e métodos de ensino, com reflexos a nível programático, espacial e tipológico no edifício escolar.” (Alegre, 2009, p. 12). Identificam também os fatores que se encontram na génese da construção dos edifícios escolares e que influenciam sua construção e a sua evolução tipológica (Alegre, 2009). Em Portugal, “O processo de construção dos edifícios destinados ao ensino secundário é um processo paralelo ao da construção do sistema político português e da construção da própria pedagogia.” (Moniz, 2009, p. 28). Tal paralelismo pode ser abordado tanto a partir da arquitetura, desenvolvendo o discurso a partir do espaço físico (Moniz, 2007), como da educação, desenvolvendo o discurso a partir do espaço e práticas educativas (Nóvoa, 2003, 2005).

Como já vimos, os espaços físicos da escola refletem a evolução do contexto político e tecnológico da sociedade (McGregor, 2004) e enquadram-se no seu contexto (McDonald, 2010). Algumas investigações apontam que os edifícios escolares e o seu desenho no século XXI serão radicalmente diferentes, e requerem uma mudança de paradigma (Gaffney, 2008). Os ambientes educativos devem ser pois reconfigurados para apoiar as mudanças da sociedade e da educação.

O património escolar tem implicações e repercussões muito para além da sua materialidade. O desenho do espaço construído da escola afeta muitas decisões organizacionais e de gestão (Woolner et al., 2010) e está na origem de ambientes educativos multifacetados e com padrões de utilização relacionados com os seus utilizadores.

2.2. O espaço construído da escola: preocupações e perceções

Os estudos existentes sobre o espaço construído da escola tendem a dar relevância às componentes técnicas mensuráveis relacionadas com o conforto térmico, acústico e visual, que estabelecem padrões transversais a todas as escolas e que são facilmente perceptíveis (Higgings, Hall, Wall, Woolner, & McCaughey, 2005). As componentes técnicas são habitualmente a principal prioridade ao realizar uma obra de requalificação e constituem a parte visível da degradação dos edifícios. As anomalias construtivas, a desqualificação física, ambiental e funcional, a par da reduzida eficiência energética evidenciam a necessidade da

intervenção no espaço escolar (Heitor & Pinto, 2012; Pires, 2010). Porém, quando as componentes técnicas proporcionam os mínimos de conforto exigidos, torna-se menos significativo promover mudanças no espaço construído da escola (Gislason, 2010).

Com o intuito de caracterizar as áreas do espaço construído da escola nas quais os decisores podem concentrar os seus esforços, Woolner, Hall, Higgins, McCaughey, e Wall, (2007) identificam outros elementos do espaço construído que têm impacto nos espaços educativos. Esses elementos são: barulho/ruído, organização espacial, cores, materiais, mobília, equipamentos, contexto urbano, segurança. Porém, as soluções devem ser pensadas e adequadas a cada ambiente educativo e variam de escola para escola. O envolvimento dos utilizadores na resolução de problemas de desenho do espaço escolar pode ajudar a adaptar as soluções construtivas à realidade e necessidades locais (Woolner, Hall, Higgins, & Wall, 2007).

O ambiente construído da escola é determinante para a educação dos jovens, no qual, a sua abordagem integrada entre a teoria e a prática pode contribuir para criar ambientes educativos mais inovadores e sustentáveis. Para estudar essa abordagem, Lippman sugere avaliar, “ (...) Por um lado, como o ambiente educativo condiciona o educando e, por outro lado, como o educando influencia o ambiente educativo?” (Lippman, 2010, p. 1). A abordagem de Lippman implica compreender a relação entre os jovens e o espaço construído da escola e identificar as suas perspetivas.

Para além disso, “o processo de desenho do espaço escolar deveria focar-se também no papel do ambiente social e saber como o ambiente físico pode estruturar e apoiar a educação e auxiliar os professores e alunos no seu trabalho.” (Lippman, 2010, p. 4). Assim, a investigação deve analisar o ambiente construído, compreender o seu funcionamento e identificar os padrões sociais que emergem das atividades que nele ocorrem.

Segundo Kuuskorpi e González (2011) a comunidade escolar considera que as mudanças significativas no espaço construído podem dar resposta efetiva às necessidades dos seus utilizadores. No entanto, as estruturas pedagógicas e físicas devem ser remodeladas em paralelo para responder às mudanças culturais da escola. Deste modo, em vários países, nomeadamente no Reino Unido, Portugal e Austrália (ver ponto 2.1.), nos quais se implementaram programas de renovação do património escolar, têm sido realizados

processos participativos com o envolvimento da comunidade escolar na fase de concepção do projeto da escola e existem resultados importantes a reter destas experiências.

2.3. Os processos participativos na concepção do ambiente construído da escola

De uma forma geral, os edifícios devem parecer bem (estética), funcionar bem (tecnologia, ambiente e estrutura) e proporcionar espaços adequados aos utilizadores. No entanto, os edifícios são parte do seu ambiente construído e cultural (Jenkins, 2005). Por isso, os projetos de arquitetura devem ter em conta os aspetos socioculturais, envolvendo a sociedade e os utilizadores. Quando os projetos se desenvolvem de forma integrada (Leiringer & Cardellino, 2011; Rieh, Kim, & Yu, 2011; Walker Technology College, 2014), os resultados revelam-se vantajosos, quer para os utilizadores, que podem refletir sobre as suas necessidades no ambiente construído, quer para os arquitetos, que podem adequar o desenho do espaço às necessidades dos seus utilizadores. Segundo Robinson & Robinson (2009), só um esforço conjunto entre arquitetos, utilizadores e todos os envolvidos desde a fase inicial do projeto até à sua concretização pode permitir a criação de um ambiente educativo efetivo.

A realização de consultas participativas durante a fase de desenho da escola, envolvendo todos os intervenientes do ambiente construído da escola (arquitetos e respetivas equipas técnicas, políticos, professores, alunos, auxiliares da ação educativa (AAE), pais e a comunidade em geral), parece ser um dado adquirido e indiscutível. No entanto, outras questões parecem gerar menos consenso: como se desenvolve esse processo? Qual o nível de participação e envolvimento de cada interveniente? Que tipo de impacto tem a participação no resultado final? Segundo vários estudos realizados sobre processos participativos (Besten, Horton, & Kraftl, 2008; Cook-Sather, 2002; Kuuskorpi & González, 2011), não há uma forma única de realizar estas consultas e cada uma delas deve ser integrada no seu contexto específico.

O desenho de uma escola será mais bem-sucedido se na fase de concepção e consulta o projeto for plenamente compreendido por todos os intervenientes. Para que isso ocorra, é necessário que se estabeleça uma relação próxima e colaborativa entre o arquiteto e os envolvidos no processo, desde a fase inicial até ao fim do projeto (Robinson & Robinson, 2009). Porém, o entendimento comum não é simples. Ao investigar tendências nos processos consultivos com participação de arquitetos e educadores, consideram-se frequentemente perspectivas contrárias. “Diferentes assunções defendidas entre dois grupos de profissionais podem conduzir a conflitos e indefinição de objetivos para os edifícios escolares, mesmo quando há determinação em realizar uma comunicação efetiva e encontrar um entendimento comum.” (Woolner, Hall, Wall, & Dennison, 2007, p. 233). No passado, os processos participativos sobre os edifícios escolares centraram-se nos professores (Woolner et al., 2007). No entanto, e com o aumento da convicção que os jovens deveriam participar nesses processos decisivos (Clark H. , 2002) temos assistido ao aumento do seu envolvimento. As metodologias adotadas no processo de consulta e os seus participantes afetam os resultados obtidos. Além disso, os processos participativos não devem ser apenas um somatório de perspectivas. Deve haver troca de informação e validação das concepções de ambiente construído a partir das diferentes perspectivas (Woolner et al., 2007). Professores, AAE e alunos têm por vezes perspectivas opostas que podem ser articuladas e transmitir com maior precisão o ambiente construído da escola (Cleveland B. W., 2011; Mawhinney, 2012; Woolner, McCarter, Wall, & Higgins, 2012).

Com o objetivo de responsabilizar a comunidade escolar pelas opções de desenho das novas escolas, Dimmick (2010) propõe o uso de uma grelha de avaliação baseada em dez critérios que emergiram de estudos sobre a eficácia das escolas e sobre as melhorias de desenho e de gestão. Tais critérios permitem definir as características dos programas educativos das escolas, a sua liderança e implementação, abordando o processo desde a concepção à ocupação, de uma forma integrada. Estas práticas invertem a motivação geralmente do topo para as bases, ou seja do governo e políticas educativas para a comunidade escolar para uma abordagem das bases para o topo, em que é a própria escola é convidada a refletir sobre as suas necessidades, assumir a responsabilidade de delinear uma estratégia futura e desenvolver as suas competências ambientais. O uso deste tipo

estratégias ajuda a que os processos de participação posteriores sejam mais refletidos, fundamentados e concretos.

Os processos de consulta que envolvem a comunidade escolar nem sempre são bem-sucedidos, são normalmente processos complexos, levam algum tempo a ser desenvolvidos e podem originar frustrações e sensações de perda de tempo por parte dos envolvidos (Woolner et al., 2007). Por um lado, a maior parte dos utilizadores revela falta de competências para desenhar e entender o espaço construído, o que dificulta uma compreensão mútua. Por outro lado, os arquitetos e outros técnicos de construção sentem dificuldades em colaborar com a comunidade escolar e não veem no processo uma vantagem para o seu trabalho (Heitor & Pinto, 2012). Neste sentido, os processos participativos devem:

- Ser flexíveis e adaptáveis às realidades locais;
- Ter em conta a complexidade e diversidade dos contextos (Besten et al., 2008);
- Procurar obter soluções que integrem perspetivas dos diferentes intervenientes e uma comunicação efetiva (Heitor & Pinto, 2012);
- Promover uma abordagem pluridisciplinar.

Quando há colaboração efetiva entre projetistas e a comunidade escolar, conseguem-se soluções arquitetónicas inovadoras que contribuem para mudanças sociais e culturais nessas escolas (Cleveland, 2011, p. 240). Por isso, a participação dos utilizadores revela-se fundamental para obter uma escola bem desenhada e eficaz (Higgins et al., 2005). “A inclusão de professores e alunos nos processos participativos é especialmente importante.” (Cleveland, 2011, p. 253). Quando o trabalho desenvolvido por arquitetos, professores e alunos é feito de forma colaborativa, as soluções de projeto podem ser bastante inovadoras e adequadas aos novos programas educativos que se pretendem implementar.

Os processos de consulta não se devem restringir apenas ao projeto propriamente dito. As discussões devem ser feitas de forma ampla e transversal, englobando todas as dimensões do ambiente construído da escola. O caso de estudo apresentado por Gislason

“sugere que o desenho da escola deveria ser visto como parte de uma rede de elementos que moldam juntos o ambiente educativo.” (2010, p. 16), que trabalham em conjunto para o ambiente construído da escola ideal.

2.4. A escola ideal

A escola ideal deve conciliar o espaço construído e as necessidades educativas e sociais de modo a originar um ambiente construído da escola integrado e complementar.

De acordo com o exposto no projeto “*Building Futures*”⁸ em Inglaterra, os ambientes educativos de qualidade do futuro seriam flexíveis, inspiradores, apoiantes e envolventes. Espaços flexíveis na medida em que proporcionam diferentes áreas com diferentes escalas, adequados a grupos ou indivíduos, com estadias de curta e longa duração. Espaços inspiradores para aqueles que estudam, trabalham e visitam a escola, promovendo a criatividade e a cultura do saber, criando uma plataforma para desenvolvimento da cidadania e sustentabilidade. Espaços de apoio na medida em que suportam o ensino e a educação de uma forma eficaz, acomodando várias atividades e tipos de aprendizagens: intelectuais, físicas, práticas, sociais, emocionais, espirituais e culturais. Espaços envolventes na medida em que estabelecem ligações com a comunidade em geral e com outros espaços educativos e culturais (Ultralab, 2004).

O estudo realizado pelo *Walker Technology College* vai ao encontro dos objetivos definidos pelo programa nacional. O projeto *Our New School* (Walker Technology College, 2014), foi um trabalho realizado por toda a comunidade escolar e que envolveu pais, políticos e a comunidade em geral. Concluiu que o bem-estar da comunidade escolar deveria ser o princípio orientador do desenho. O projeto dotou também os utilizadores de “ (...) ferramentas e competências que lhe permitem enfrentar os novos desafios para além da renovação da escola.” (Walker Technology College, 2014, p. 3), assegurando que o investimento terá retorno.

⁸ <http://www.buildingfutures.org.uk>

Os jovens, entusiasmados pelas novas potencialidades do espaço construído, compreendem as vantagens de uma nova abordagem educativa. “Estamos a desenvolver horários muito mais variados e flexíveis. A semana na escola já não pode estar condicionada pelos horários rígidos das aulas. Em vez disso, as sessões educativas devem durar uma hora ou um dia de acordo com cada atividade educativa e variar de acordo com a altura do ano.” (Walker Technology College, p. 9). Os momentos educativos não estariam assim condicionados ao espaço de sala de aula mas aconteceriam em todo o lado e a qualquer hora, criando parcerias com a comunidade e maximizando as ofertas educativas disponíveis. Um trabalho desenvolvido na Califórnia (IDEO, 2009) considerou que as escolas do futuro deviam apelar a ambientes estimulantes, capazes de promover a criatividade e desenvolver competências, adaptados às necessidades individuais e do grupo. Espaços que promovessem o trabalho em equipa, a apropriação pelos seus utilizadores e o sentido de pertença ao ambiente construído da escola.

Quando se definem novos objetivos educativos, estes têm normalmente implicação na forma como se pensa e ocupa o espaço. Por exemplo, “Cultivar uma relação com a comunidade local e ambiente implica pensar sobre novas formas de utilizar o espaço, de modo a expandir e melhorar as experiências educativas dos jovens.” (Cohen, 2010, p. 3). Nesse sentido, a reflexão sobre a utilização do espaço pode contribuir para a construção da escola ideal. Para caracterizar o ambiente construído de uma escola, é necessário compreender a sua ocupação.

2.5. A ocupação da escola

A escola é uma infraestrutura complexa que deve ser ocupada e apropriada (Clark H. , 2002). Os processos de avaliação pós-ocupação (APO) permitem-nos conhecer as perspetivas dos seus utilizadores e caracterizar o ambiente construído da escola.

A APO permite avaliar a performance de um edifício, envolvendo os seus utilizadores (Khan & Kotharkar, 2012). Uma das primeiras disciplinas a desenvolver a APO do espaço construído foi a psicologia ambiental (Hadjri & Crozier, 2009). A avaliação do espaço

construído da escola numa fase pós-ocupação deve analisar os processos de ocupação do espaço e a sua adequação às necessidades dos utilizadores e identificar soluções de melhoria. Porém, “As estratégias de APO guiam-se geralmente pelas perspectivas de construção e gestão de projeto em vez de se focarem nos aspetos organizacionais e de comportamento dos seus utilizadores.” (Newton et al., 2012, p. 196). A APO das escolas deve ser por isso mais transdisciplinar, capaz de reconhecer todas as *nuances* do ambiente construído e de identificar o impacto de um espaço bem desenhado no desenvolvimento do potencial humano (Zimmerman & Martin, 2010). Segundo Prieser, Rabinowitz, e White (1988) a APO deve ser abordada a partir de três campos: técnico, funcional e comportamental, analisando o ambiente construído como uma realidade na qual as várias dimensões do espaço/sociedade (Lefebvre, 1991) estão presentes. Nos últimos anos, devido ao número de escolas intervencionadas pelos programas nacionais de reabilitação do património escolar houve um aumento da necessidade de realizar APO nos espaços escolares (Cleveland & Fisher, 2013).

O resultado das APO realizadas em algumas escolas revela inadequação por parte dos utilizadores relativamente aos novos espaços (Cleveland, 2011; Woolner et al., 2007). Os educadores reconhecem a importância do ambiente físico da escola como contexto do processo educativo (Martin, 2006; Weinstein, 1981) mas nem sempre o vêem como parte ativa (Zimmerman & Martin, 2010) do mesmo.

Lackney aponta que “as competências ambientais dos professores e a habilidade para compreender e usar o espaço físico como uma vantagem pedagógica continuam a receber atenção limitada em educação.” (2008, p. 133). O autor sugere que para alcançar competências ambientais, os educadores deveriam, no contexto das reformas educativas, abordar o tema aprendizagem centrada no ambiente.

Leiringer e Cardellino (2011) afirmam que a formação providenciada aos professores sobre o uso da nova escola ajudou a fortalecer as ligações entre os espaços e os seus utilizadores, potenciando as infraestruturas existentes. O uso do ambiente construído da escola está por isso relacionado com as conceções culturais dos seus utilizadores e as “considerações ambientais deveriam ser integradas na educação dos professores e na formação de gestão da escola, de modo que os elementos importantes não sejam negligenciados para o ruído de fundo do discurso educativo. (Higgins et al., 2005, p. 37). Para

obtermos uma gestão e administração do espaço mais eficazes, não basta reabilitar e renovar os espaços educativos. É necessário que os seus utilizadores potenciem as mudanças no ambiente construído (Cleveland, 2011) e que o tornem efetivo.

Nos objetivos apresentados pelo PMEES em Portugal (Parque Escolar EPE, 2009), no programa “*Building Futures*” em Inglaterra (Futures, 2004) e no programa BER na Austrália (Cleveland, 2011), sugere-se que o uso de soluções flexíveis, com diferentes escalas e capazes de se adaptar às necessidades educativas. É fundamental que na fase de ocupação, os utilizadores reconheçam a flexibilidade espacial e a potenciem.

Cleveland (2011) sugere que são necessários ambientes educativos reflexivos (e não flexíveis) pois a utilidade dos espaços flexíveis é limitada pelas competências espaciais dos utilizadores. A flexibilidade sugere que os espaços devem responder às necessidades dos seus habitantes. No entanto, é omissa sobre o papel que o espaço pode ter na forma como se implementam algumas atividades educativas. Nos espaços reflexivos, os utilizadores participam nas atividades educativas e ajustam os ambientes educativos às suas necessidades pedagógicas. O mesmo acontece nos ambientes educativos inovadores, nos quais os jovens são capazes de conduzir a sua aprendizagem, trabalhar com autonomia e interagir direta e indiretamente com os seus pares, professores, tecnologias e com o ambiente físico construído (Cleveland, 2011).

Apesar de haver intencionalidade no desenho concebido, as vivências e formas de ocupação são distintas, assim como as perceções individuais. Importa também identificar como se processa a relação entre os ambientes educativos e as práticas pedagógicas.

2.6. Os ambientes educativos e as práticas pedagógicas

Os arquitetos devem procurar criar composições morfológicas que deem resposta a diferentes teorias de ensino e formas de aprendizagem (Guney & Al, 2012). Porém, tal como já vimos, o espaço físico da escola não é apenas parte integrante da aprendizagem, “ (...) o desenho físico da escola pode contribuir para a qualidade dos ambientes educativos, assim

como fatores não arquitetônicos que determinam a adequabilidade da infraestrutura escolar às suas funções de ensino e educação.” (Gislason, 2010, p. 127).

O espaço concebido tem implicações muito para além da sua materialidade. “O processo de aprendizagem ocorre segundo a exploração individual do sujeito, discutindo com os seus pares ou visitando outros lugares. Desta forma, entende-se que o processo de aprendizagem deve abranger um maior número de modelos de aprendizagem.” (OECD, 2013). A eficácia dos ambientes educativos resulta da relação entre o ambiente e as pedagogias específicas, currículo, práticas e fatores sociais (Cleveland, 2011). No entanto, a relação entre o espaço construído e o programa educativo nem sempre é considerada. Alguns estudos realizados sobre o ambiente educativo não abordam aspetos físicos mas apenas as relações estabelecidas entre os alunos e os professores. É o caso do estudo desenvolvido por Kock, Slegers e Voeten (2004) sobre as novas formas de educação e a classificação dos ambientes educativos.

Por vezes, promove-se um processo descentralizado de aprendizagem, no qual a educação não está apenas confinada ao espaço e tempo da sala de aula (Parque Escolar EPE, 2009). Os edifícios escolares, para além de proporcionar espaços para atividades de aprendizagem, devem permitir que a aprendizagem ocorra de maneira não prevista e potenciar processos de aprendizagem espontâneos (OECD, 2013). Tem havido interesse crescente pelos espaços informais e espaços de aprendizagem sociais, em detrimento dos espaços formais. Podemos discutir não só os aspetos educativos, mas alternativas sociais e práticas espaciais que podem ser parte da responsabilidade do desenho/projeto (Boys, 2011). A escola é pensada principalmente em função das necessidades dos espaços formais de aprendizagem - as salas de aula. No entanto, os espaços informais de convívio e encontro são cada vez mais importantes para proporcionar outro tipo de aprendizagens (Parque Escolar EPE, 2009). Uma escola bem-sucedida é aquela que permite aos alunos e professores envolver-se no ambiente educativo e ensinar bem. O ambiente construído da escola deve promover uma atmosfera criativa, positiva e harmoniosa (Children in Scotland, 2010). Neste sentido, o desenho do espaço construído da escola vai para além dos elementos fixos. Os elementos amovíveis e a decoração adquirem uma importância fundamental na apropriação do espaço e são uma forma simples de provocar mudanças substanciais.

Em algumas escolas, foi proposto mobiliário totalmente amovível com secretárias e cadeiras com rodas, para que os utilizadores pudessem organizar o espaço de acordo com as suas necessidades (Leiringer & Cardellino, 2011). Diferentes tipos de ensino e aprendizagem requerem ambientes distintos: espaços estimulantes, reflexivos, cooperativos ou individuais e privados. Cada espaço pode também ser pensado com diferentes recursos: materiais, cores e escalas (Children in Scotland, 2010). As escalas dos espaços são importantes, e podem adequar-se ao projeto educativo da escola, prevendo diferentes zonas de trabalho diversas, como nichos nos quais os alunos possam encontrar o sossego necessário para trabalhar ou ambientes calmos de descanso e relaxamento (Leiringer & Cardellino, 2011). Por isso, a escola pode ser um ambiente educativo no qual os alunos descubrem e exploram o seu percurso educativo no tempo e no espaço.

A relação dos ambientes educativos com as novas tecnologias e os espaços virtuais são um tema pouco estudado. Segundo Schuck & Aubusson (2010), a escola deve ser revista para se evolver na inovação digital. Do mesmo modo, Kenn Fisher (2010) defende que o espaço construído deve ser repensado para acolher as novas tecnologias e sistemas de informação virtual, promover novas formas de aprendizagem e de interação entre os utilizadores e tornar os ambientes educativos da escola mais eficazes e interativos. Ainda segundo Fisher, a sala de aula tradicional parece não ser capaz de dar resposta a estas necessidades. Por isso, as novas salas de aula devem promover a aprendizagem ativa, em ambientes educativos novos e diversificados. Finalmente, o estudo do ambiente construído da escola deve ter em conta a necessidade de acesso à internet a partir de diferentes dispositivos, as mudanças nas formas de contacto, comunicação e de acesso à informação.

Para além da dimensão virtual, os ambientes educativos podem ser abordados na sua dimensão sensorial. A dimensão sensorial compreende a análise dos fundamentos (neuro) biológicos para refletir sobre os ambientes educativos, o clima social vivido e o seu impacto nos utilizadores. “Características sensoriais específicas influenciam os processos cognitivos das perceções acústicas e visuais (...) os aspetos dos ambientes educativos modificam também as relações entre os alunos e entre alunos e professores.” (Arndt, 2012, p. 41). Neste sentido, a relação entre o ambiente educativo e as práticas pedagógicas confirmam a necessidade de uma intervenção integrada no espaço construído da escola.

2.7. O impacto do espaço construído na escola

O espaço construído da escola pode influenciar diretamente o desenvolvimento (Evans, 2006) e as competências cognitivas, sociais, emocionais e comportamentais dos jovens (Kopko, 2008). São relações espaciais e relações temporais (Holland, Gordon, & Lahelma, 2007) onde o espaço construído da escola não é apenas o cenário onde acontecem as atividades escolares, mas modela os processos e ações. Por isso, o impacto do ambiente construído da escola nos seus utilizadores deve ser medido, para poder ser controlado e melhorado.

Sabemos, por exemplo, que a qualidade das infraestruturas da escola tem um efeito significativo na assiduidade e desistência dos alunos (Hallam & Rogers, 2008). Em alguns estudos, os estudantes manifestam desagrado por frequentar escolas que apresentam degradação estrutural ou que usam estruturas temporárias. (Branham, 2004; Clark, 2002). Embora não seja possível determinar claramente uma relação causa-efeito entre a qualidade do espaço físico da escola e os resultados obtidos pelos estudantes (Tanner, 2008) há indícios que demonstram que a qualidade do espaço construído, em conjunto com outros fatores, contribui para a melhoria do aproveitamento escolar.

A literatura sobre o impacto do ambiente construído da escola sugere normalmente melhorias para o ambiente educativo. No entanto, estes estudos não nos informam sobre o impacto individual dos elementos que compõem o ambiente físico da escola, nem sobre as modificações do desenho da escola para possíveis melhorias do aproveitamento escolar dos jovens. Contudo, “a natureza das melhorias feitas na escola não está apenas relacionada com elementos físicos escolhidos mas sim com a forma como o processo de melhoria é gerido.” (Higgins et al., 2005, p. 6).

As condições técnicas do espaço construído referidas no ponto 2.2. parecem ser as mais frequentemente usadas como referência para medir o impacto do ambiente construído nos seus utilizadores. Estas condições afetam os processos de aprendizagem, o bem-estar e o conforto dos utilizadores do ambiente construído da escola (Earthman, 2004; Gislason, 2009; Higgins et al., 2005; Schneider, 2002). Em alguns casos, o desenho básico do espaço, com diferenciação espacial limitada e escasso conforto acústico, limita o desenvolvimento de novas práticas educativas, o movimento e o estado emocional dos professores (Holland et

al., 2007). Pelo contrário, quando os espaços se encontram interligados e com boa qualidade acústica, proporcionam maior variedade de ambientes educativos e a adoção de novas práticas pedagógicas (Cleveland, 2011).

Ao estudar o impacto dos ambientes escolares, Higgins et al. (2005) organizaram o seu estudo de revisão em quatro capítulos: sistemas e processos (relações e comportamentos), ambiente construído (variáveis físicas), ambiente físico da sala de aula e produtos e serviços (alimentação e relação com a comunidade). Neste estudo, o impacto do ambiente construído era medido de acordo com cinco categorias: realização, envolvimento, afetividade, assiduidade e bem-estar.

O conforto acústico é frequentemente apontado como um fator com grande impacto na aprendizagem. Para além disso, os resultados demonstram também que uma sala de aula com boas condições acústicas promove também o bem-estar dos professores (Kristiansen, Persson, Lund, Shibuya, & Nielsen, 2013). Existem no entanto outras características associadas ao espaço construído que afetam os comportamentos dos jovens e os processos de aprendizagem, sobre as quais é mais difícil obter conclusões (Higgins et al., 2005). O espaço físico é apenas parte visível da identidade e história da escola, memórias e vivências individuais. Por isso, torna-se difícil estudar o impacto do ambiente do construído na promoção de oportunidades educativas e na produção de conhecimento e identidade (Edwards & Clarke, 2002). Os espaços, quando apropriados e interpretados podem também “(re)produzir e promover significados orientadores de “bom trabalho”, do “bom-estudante”, de “bom professor” e de “boa escola”. (Thomson, Hall, & Russell, 2007, p. 381). Neste estudo etnográfico, os autores analisaram a contribuição do espaço construído da escola para aumentar o sentido de pertença e identidade da comunidade escolar.

2.8. Os jovens e o ambiente construído da escola

A escola é um local de encontro dos jovens e é nela, ou a partir dela que desenvolvem diversas atividades. A escola reúne jovens com diferentes experiências espaciais e percursos de vida, congrega-os durante um importante período da sua vida e é um espaço de

referência comum para todos eles. O ambiente construído da escola é fundador e agregador de relações sociais e são as percepções dos jovens que nos permitem avaliar o impacto do ambiente construído da escola sobre eles e sobre as suas relações sociais. A identidade com o lugar permite que cada jovem alcance o sentido de pertença e o propósito na sua vida, porque as suas relações sociais estão também relacionadas ao lugar (Cicognani, Menezes, & Nata, 2010). Os jovens passam grande parte do seu tempo no ambiente construído da escola que tem um papel determinante nas suas vidas (Hume, Salmon, & Ball, 2005). A configuração do ambiente construído da escola contribui também para a definição das atividades que os jovens podem realizar quando nele se integram (Cleveland & Fisher, 2013; Holland et al., 2007). A avaliação da experiência dos alunos permite conhecer as particularidades dos ambientes educativos (Boys, 2011). No entanto, a investigação existente não permite esclarecer as percepções desses espaços por parte dos jovens e o impacto delas no ambiente construído da escola (Cleveland & Fisher, 2013; Higgins et al., 2005).

Os jovens não são apenas cidadãos a “Ser”, possuem conhecimentos e competências que lhes permitem ser cidadãos ativos e autónomos (Corsaro, 2005). São capazes de dar o seu contributo para a construção de uma sociedade mais equilibrada. Por isso, os significados que atribuem ao ambiente construído da escola e a forma como se relacionam com ele assumem especial relevância.

Os jovens são os mais afetados e os menos consultados acerca das práticas e políticas educativas. Para Cook-Sather (2002) é essencial conhecer as suas perspectivas nas discussões acerca da escola e da sua reforma. Só assim poderemos ter uma percepção clara da forma como os jovens vivem no espaço e propor soluções integradas que vão ao encontro das suas necessidades. Por isso, os jovens “ (...) devem ser reconhecidos pelo seu conhecimento essencial para desenvolver políticas e práticas educativas significativas.” (Cook-Sather, 2002, p. 12). Em qualquer processo de renovação de uma escola os jovens, devem ser estimulados a partilhar as suas perspectivas, “ (...) mudando as estruturas de participação bem como de participantes nas conversas acerca da realização de políticas e forma das práticas educativas.” (Cook-Sather, 2002, p. 12). No entanto, “Os jovens raramente reclamam pelos seus direitos, tais como serem ouvidos ou serem reconhecidos pelo valor que têm (...)”

(Macedo & Araújo, 2013, p. 345) e não percebem a necessidade do seu envolvimento nos processos de decisão sobre as reformas das escolas.

Hoskins et al. (2012) consideram que uma das formas mais efetivas para potencializar a participação dos jovens é o uso de abordagens educativas contextualizadas, com o envolvimento ativo dos jovens no processo de diálogo e discussão. Se considerarmos as implicações da relação dos jovens com o ambiente construído para a formação da sua identidade, sentido de pertença e participação (Lister, 2007), a construção de uma relação mais consciente, com maior conhecimento e reflexão sobre o espaço construído pode potencializar novas formas de cidadania. Por isso, para os jovens, a discussão sobre o ambiente construído da escola e sobre as formas de adequar às suas necessidades é também um processo educativo.

O espaço construído da escola pode também potencializar o sentido de comunidade, que inclui quatro dimensões: pertença, influência, integração, preenchimento das necessidades e ligação emocional (Cicognani et al., 2010, p. 34). O conhecimento das perspectivas dos jovens sobre o espaço construído da escola ajuda-nos a compreender a relação estabelecida entre a comunidade e o espaço físico que a funda e lhe dá sentido.

Recentemente, o Conselho da União Europeia (2008) identificou a necessidade de criar uma política educativa para o envolvimento dos cidadãos na produção do ambiente construído, “valorizando o espaço como lugar de formação cívica” (Gonçalves, 2007, p. 6). No que respeita à construção do espaço da escola, se por um lado, “é fundamental compreender que a arquitetura desempenha um papel efetivo na vida social, por força dos contributos que dá para a configuração dos espaços, também o é a necessidade de os arquitetos conhecerem as relações e lógicas sociais que caracterizam os espaços nos quais irão intervir e que irão condicionar a sua apropriação.” (Velooso et al., 2013, p. 158). Por isso, a responsabilidade de quem habita o ambiente construído da escola não pode ser ignorada.

Os jovens “ (...) precisam de oportunidades de aprender através da participação como parte da sua luta diária na construção da cidadania; este é um processo que envolve negociação regular das suas relações com a comunidade em geral e com os contextos sociais e políticos nos quais habitam e que ajudam a construir.” (Macedo & Araújo, 2013, p. 356). Na maioria dos casos, a participação formal dos jovens na organização do ambiente

construído da escola não é reconhecida. Em algumas ocasiões, porém, os jovens subvertem e apropriam o espaço. Estas formas de participação são até consideradas menores, menos dignas ou até mesmo desviantes. Por isso, usamos uma lógica “emancipatória, alargando a formação pessoal e social à promoção de conhecimentos, competências e disposições para agir” (Menezes, 2005, p. 19) no espaço.

A avaliação da relação entre os jovens e o espaço construído da escola está sujeita à subjetividade. Por subjetividade entendemos o espaço da representação de si, mas também o lugar onde o indivíduo toma consciência que existem representações (Silva, 2008). O espaço é construído pelo ser humano, mas esse mesmo espaço também o condiciona, modela (Foucault, 1988) e confere-lhe identidade espacial. Além disso, a leitura que cada indivíduo faz do espaço está também influenciada pelos seus *standpoints* (Harding, 2003). A pertença a um lugar é indissociável da identidade e da forma subjetiva como os jovens se definem. Os grupos e os indivíduos relacionam-se com o espaço, apropriando-se dele e são definidos por ele (Silva, 2008).

A apreensão e a apropriação do ambiente construído por parte dos jovens permitem-nos caracterizá-lo a partir deles, do conhecimento e gostos que revelam. O espaço adquire diferentes significados atribuídos pelos seus utilizadores, que têm “ (...) a liberdade de decidir por si mesmos como querem usar cada parte, cada espaço. A sua interpretação pessoal é infinitamente mais importante do que a abordagem estereotipada do arquiteto ao aderir de modo estrito ao seu programa de construção.” (Hertzberger, 1996, p. 170). O espaço construído, quando apropriado, adquire especificidade, dimensão, e identidade individual e partilhada.

3. O ambiente construído da escola: contexto português

Como vimos no capítulo 2, o desenho do edifício escolar tem um papel central na criação de ambientes que melhoram a educação e se adaptam às mudanças de currículo (Higgins et al., 2005; Hertzberger, 2008) .

O património escolar arquitetónico português é constituído por edifícios construídos nos séc. XIX e XX, e é símbolo da construção do sistema político português e da construção da nossa própria pedagogia (Moniz, 2007). “A escola secundária moderna nasce, em Portugal, em 1906, há mais de 100 anos, com a criação dos liceus nacionais centrais⁹ (...)” (Parque Escolar EPE, 2008, p. 6). Com a reforma de João Franco e Jaime Moniz em 1894/95 iniciou-se um novo período educativo em Portugal. A reforma de Eduardo José Coelho, em 29 de Agosto de 1905, por sua vez, impulsionou a construção de edifícios escolares para o ensino liceal, iniciando o processo idealizado por Passos Manuel (Alegre, 2009). No primeiro período deste processo, construiu-se o Liceu Passos Manuel (1882-1911) e outros liceus

“(...) construídos em Lisboa, na fase final da monarquia, Liceu Camões (1907-09) e Liceu Pedro Nunes (1908-11), seguindo-se a construção do Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho (1913-33), em Lisboa, e dois liceus do Porto, Liceu Alexandre Herculano (1914-27) e Liceu Rodrigues de Freitas (1918-33)” (Alegre, 2009, p. 8).

O segundo período educativo começou no final da década de 30 e prolongou-se ao longo das três décadas seguintes, “ (...) sob a responsabilidade do ministério das Obras Públicas,

⁹ Os Liceus Alexandre Herculano e o Rodrigues de Freitas no Porto, e os Liceus Pedro Nunes, Camões e Passos Manuel em Lisboa.

observa-se uma viragem nas estratégias adotadas na produção dos edifícios destinados ao ensino liceal e técnico, visando uma maior eficácia e controlo das fases de conceção e construção.” (Heitor, 2010, p. 10). Ainda durante a década de 30, no âmbito do concurso de arquitetura realizado pela Junta Administrativa do Empréstimos para o Ensino Secundário (JAEES) foram construídos três liceus, em Beja, Coimbra e Lamego. Entre 1938 e o final dos anos 60, assistiu-se à implantação de dois planos de construção de liceus, por parte da Junta das Construções para o Ensino Técnico e Secundário (JCETS)¹⁰. O primeiro destes planos - ‘Plano de 38’ - teve como resultado a construção de treze novos edifícios, distribuídos pelo país. O plano de construção seguinte - ‘Plano de 58’ - envolveu a construção de 16 liceus de norte a sul do país (Alegre, 2009; Parque Escolar EPE, 2010).

“A persistência de um modelo educativo de matriz expositiva, vinculado a princípios de ordem e disciplina, traduziu-se em modelos espaciais de grande rigidez funcional (...)” (Heitor, 2010, p. 10). Nestes planos, a sala de aula surgia como elemento básico da composição e organização espacial, ao redor da qual se agregavam espaços complementares.

No final da década de 60 iniciou-se um terceiro período de construção de escolas que coincidiu com a generalização do acesso ao ensino (Conselho de Ministros, 2007). Em 1968 desenvolveu-se o projeto-tipo normalizado para liceu, elaborado pela Direcção-Geral das Construções Escolares do Ministério das Obras Públicas, após a extinção da JCETS.

“O maior esforço concentrou-se no pós-25 de Abril, com a construção de 77% das escolas hoje existentes, cerca de metade das quais na década de 80. Há uma enorme diferença, no que respeita a robustez, entre as escolas construídas antes e depois do 25 de Abril, uma vez que nos últimos 30 anos o crescimento rápido só foi possível com o recurso à pré-fabricação e à construção económica.” (Parque Escolar EPE, 2008, p. 6).

Ao longo das últimas décadas observou-se a progressiva degradação das instalações escolares destinadas ao ensino secundário. Isso acontece, por um lado, devido à idade das instalações e à inexistência de ações de conservação e manutenção. Por outro lado, devido à degradação e obsolescência funcional, resultante da alteração das condições iniciais de uso e da evolução dos currículos e didáticas aplicadas (Conselho de Ministros, 2007). A situação

¹⁰ Entidade integrada no Ministério das Obras Públicas que substituiu a JAEES em 1934.

preocupante observada na conservação das instalações anteriormente referidas, e a abordagem da problemática da sua reabilitação (Conselho de Ministros, 2007), levou à realização de um diagnóstico sobre o estado de conservação das instalações escolares destinadas ao ensino secundário. Surgiu a necessidade de tomar medidas concretas e de promover uma mudança integrada que aliasse a renovação dos espaços físicos, à dos projetos e práticas educativas, permitindo uma “concretização da adaptação das escolas secundárias às novas tarefas educativas que lhes são cometidas pela recente revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo.” (Velooso et al., 2013, p. 27). Essa mudança fez-se também “procurando dar resposta a um conjunto de preocupações fundamentais em relação ao parque escolar existente, tais como a sua deterioração física, as ineficiências em termos de padrões ambientais e de segurança ou a sua desadequação funcional ao ensino/aprendizagem” (Conselho de Ministros, 2007).

Por isso, a resolução do Conselho de Ministros 1/2007 dispunha aprovar o PMEES e criar uma entidade pública empresarial que tinha por objeto principal o planeamento, a gestão, o desenvolvimento e a execução da política de modernização e manutenção da rede pública de escolas secundárias, designada posteriormente por Parque Escolar, EPE (PE).

3.1. O Programa de Modernização das Escolas de Ensino Secundário e a Parque Escolar

O património escolar português revelava alguma desatualização, quer pela ausência de manutenção sistemática, quer pela incapacidade de dar resposta às novas políticas educativas. À época, o Conselho de Ministros declarava:

“Constitui objetivo programático do XVII Governo Constitucional a superação do atraso educativo português face aos padrões europeus enquanto desafio nacional e que passa, designadamente, pela integração de todas as crianças e jovens na escola, proporcionando-lhes um ambiente de aprendizagem motivador, exigente e gratificante.” (Conselho de Ministros, 2007, p. 10).

O PMEES surgia como tentativa deliberada de reabilitar o património escolar, salientando a habitabilidade e a importância do espaço físico. O programa pretendia criar espaços atrativos que proporcionassem bem-estar e assegurassem as condições essenciais de ensino (Heitor & Freire da Silva, 2009).

O PMEES foi para além da intervenção na estrutura física das escolas e sua remodelação. Por um lado, “ (...) surge em articulação com um conjunto de transformações em curso no ensino secundário português (...) exigindo espaços adequados e capazes de fazer face às novas dinâmicas e à diversidade de públicos das escolas secundárias,(...)” (Velooso et al., 2013, p. 88). Por outro lado, foi também capaz de “ (...) induzir transformações na comunidade escolar e envolvente, nomeadamente pela valorização da escola pública e promoção de uma maior equidade na educação e pela incorporação de novos modelos de ensino-aprendizagem.” (Velooso et al., 2013, p. 88)

O programa visava repor a eficácia física e funcional do património escolar através de quatro medidas principais:

- A correção dos problemas construtivos existentes;
- A melhoria das condições de habitabilidade, de segurança e de acessibilidade;
- A adequação das condições espácio-funcionais às exigências decorrentes da organização e dos currículos do ensino secundário;
- A abertura da escola à comunidade.

No que respeita à adequação das condições espácio-funcionais, o programa (Conselho de Ministros, 2007) detalhava algumas medidas pedagógicas:

- Maior flexibilidade na organização curricular e diversidade de práticas pedagógicas;
- Acesso continuado a fontes de informação variadas;
- Reforço do ensino experimental de ciência e tecnologia (laboratórios e oficinas);
- Uso intensivo de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC);
- Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais;
- Presença continuada de docentes e alunos na escola ao longo do dia.

Se considerarmos o PMEES de forma integrada, todas as suas medidas, desde a qualificação e habitabilidade do espaço físico aos paradigmas educativos e ambientais emergentes, as medidas visavam criar espaços atrativos, flexíveis, multifuncionais, seguros e soluções duradouras (Parque Escolar EPE, 2009; Conselho de Ministros, 2007).

Para dar resposta ao programa e desenvolver novas soluções a aplicar nas escolas intervencionadas, a PE reuniu uma equipa multidisciplinar de consultores da qual faziam parte investigadores, professores e arquitetos. Não foi proposta “ (...) uma escola tipo mas um tipo de escola” (Parque Escolar EPE, 2009, p. 4) que fosse ao encontro do projeto educativo proposto por cada uma das escolas e do contexto diferenciado em que estas se inseriam. A PE elaborou um Manual de Arquitetura (Parque Escolar EPE, 2009) com informação geral e linhas estruturantes da intervenção, envolvendo as direções das escolas na apresentação de “ (...) um documento orientador da intervenção, designado por Plano Estratégico, no qual explicitam os objetivos estabelecidos no seu projeto educativo e identificam as necessidades em termos de recursos físicos daí decorrentes.” (Parque Escolar EPE, 2009, p. 4). Foi com base na intervenção nas quatro escolas integradas na fase piloto (2008/2009) que se preparou o Manual de Arquitetura e que serviu de referência às intervenções seguintes.

De acordo com os novos paradigmas educativos e ambientais, propunha-se a passagem do modelo expositivo de ensino, baseado na transmissão de conhecimento, para um modelo de práticas educativas de natureza colaborativa e exploratória, no qual era necessária maior dinâmica da relação entre o professor e o aluno. Por isso era necessária uma intervenção integrada que envolvesse toda a comunidade escolar em torno de um objetivo comum. Não bastaria apenas criar espaços adequados a este novo paradigma educativo. Era necessário o desenvolvimento de competências, como hábitos de pensar e raciocinar, o trabalho em equipa, a aprendizagem autónoma e auto-orientada, entre outras (Parque Escolar EPE, 2009, p. 11). Pretendia-se cultivar novos ambientes educativos: a descentralização do processo de ensino-aprendizagem relativamente ao tempo e ao espaço da sala de aula, o incentivo a atividades complementares às aulas, o uso intensivo das novas TIC e a abertura da escola à comunidade, de modo a promover a formação ao longo da vida e a certificação de competências.

Era necessário criar uma escola moderna, a tempo inteiro, adequada às exigências curriculares e de inovação, que proporcionasse espaços multifuncionais de trabalho e de estudo, espaços de socialização e de abertura à comunidade, bem como infraestruturas de comunicação e condições de habitabilidade. Pretendia-se que escola pudesse contribuir para o bem-estar da comunidade escolar, ajudando a criar laços entre a escola e o espaço envolvente e favorecendo a participação de todos no projeto educativo (Parque Escolar EPE, 2008).

Com base nos novos paradigmas educativos ambientais (Parque Escolar EPE, 2009) e nas intervenções levadas a cabo durante a fase piloto, foi criado um modelo conceptual de organização do espaço funcional da escola. Este modelo definia um programa funcional ideal e transversal a todas as escolas, que foi adequado às especificidades de cada uma delas.

3.2. A avaliação do Programa de Modernização das Escolas de Ensino Secundário

Com base no relatório final de avaliação do impacto da renovação dos edifícios nos processos e práticas de ensino-aprendizagem, concluiu-se “que os objetivos do PMEES foram atingidos, na medida em que as escolas têm hoje melhores condições físicas e espaciais, podendo contribuir para a prossecução do novo quadro de funções e objetivos do ensino secundário, e, ainda, para a melhoria do desempenho escolar e das práticas de ensino-aprendizagem.” (Velo et al., 2013, p. 334).

O modelo proposto (Parque Escolar EPE, 2009) visava criar espaços educativos flexíveis, multifuncionais e adaptáveis. No entanto, houve dificuldades em integrar novas práticas educativas, “ (...) prevalecendo uma lógica de ensino ainda algo centrada numa estratégia pedagógica expositiva no espaço da sala de aula, agora acompanhada do uso de alguns elementos tecnológicos.” (Velo et al., 2013, p. 328). Verificou-se ainda que “os impactos dos projetos de renovação dos edifícios escolares sobre as práticas de ensino-aprendizagem não são, de todo, diretos e a sua mensuração é extremamente complexa senão mesmo inexequível, por força da impossibilidade analítica de isolar a dimensão renovação da escola

para compreender a sua influência sobre as dinâmicas e práticas de ensino-aprendizagem.” (Veloso et al., 2013, p. 331). O uso de uma abordagem qualitativa pode ajudar a compreender a influência da renovação da escola nas dinâmicas educativas.

A avaliação do PMEES por parte dos alunos e professores das escolas intervencionadas foi claramente positiva. Os dados recolhidos sugerem uma forte associação entre a mudança para o novo ambiente e as melhorias das perspetivas dos alunos sobre a sua experiência de escola e a sua expectativa para o futuro. Não permitem porém, estabelecer umnexo causal entre a melhoria de atitudes dos alunos e a mudança para o novo edifício. “Na globalidade, os resultados dos questionários aplicados (...) indicam que as atitudes dos alunos se tornaram mais positivas depois da mudança para os novos edifícios, (...) em termos de sentimento de segurança, (...) orgulho, satisfação (...), perceção de vandalismo e *bullying* e desejo de permanência na escola.” (Veloso et al., 2013, p. 94).

Em relação à abertura da escola à comunidade, o relatório de avaliação do PMEES (Veloso et al., 2013) concluía que nos meios mais pequenos ou mais desfavorecidos, a escola assumia maior protagonismo enquanto equipamento da comunidade. Porém, nem sempre se conseguiu uma maior abertura à comunidade, por questões de segurança e logística, ou por falta de dinâmicas que incentivassem uma interação efetiva entre os alunos e a comunidade como parte do projeto educativo. “Estes espaços não estão ainda a ser utilizados na sua plenitude, quer porque as escolas não promovem junto das comunidades a abertura desses espaços e nem sempre a perspetivam como parte integrante do seu projeto educativo, quer devido ao elevado preço do aluguer dos espaços, o que desmobiliza uma parte importante de cidadãos/instituições que poderiam utilizar esses espaços.” (Veloso et al., 2013, p. 333).

O PMEES, para além de ser uma medida de política pública, contemplava a participação de vários atores sociais presentes, em diferentes momentos e com objetivos diferenciados no processo de modernização das escolas. O plano pretendia potenciar um processo participativo, “embora nem sempre seja claro em que momentos devem ou podem participar e em que modalidades de participação.” (Veloso et al., 2013, p. 218). Segundo o

relatório, “É generalizado, entre os entrevistados que todo o processo de diálogo entre direção da escola, comunidade educativa e arquitetos foi sempre mediado pela Parque Escolar” (Veloso et al., 2013, p. 221). No entanto, a dinâmica do processo participativo foi diferente em cada uma das escolas intervencionadas. A PE contactava diretamente com a Direção Executiva (DE) de cada escola. O envolvimento de alunos e AAE dependia da estratégia adotada pela direção de cada escola.

“Assim, em determinados casos limitou-se à auscultação de responsáveis por áreas disciplinares e do conselho geral; noutros alargou-se aos professores em geral, mas raramente aos alunos, com algumas exceções em que foi envolvida a associação de estudantes; noutro caso ainda houve contactos com entidades como as associações de pais, associações de antigos alunos ou Juntas de Freguesia.” (Veloso et al., 2013, p. 221).

O relatório acrescenta que a análise realizada “não permite apresentar as especificidades inerentes a cada processo (...) Tal implicaria a realização de estudos de caso aprofundados em que fossem ouvidos todos os interlocutores envolvidos.” (Veloso et al., 2013, p. 222).

3.3. O Liceu Rodrigues de Freitas

O concurso de projeto para o Liceu Rodrigues de Freitas, lançado no consulado Sidonista (1917-18), foi ganho pelo arquiteto Marques da Silva. Depois de ter completado os seus estudos de arquitetura em Paris, projetou um edifício com forte influência do modelo francês de *Lycée* (um edifício de configuração compacta, com pátios interiores, que ocupa parcial ou totalmente o quarteirão urbano). A versão final do projeto do Liceu Rodrigues de Freitas (e que viria a ser construída) é bastante diferente da que foi apresentada em 1919 (Parque Escolar EPE, 2010). Foi já no período da Ditadura Nacional que se elaborou um novo projeto, cujas obras de construção se iniciaram em 1927 (Parque Escolar EPE, 2008). A construção do Liceu Rodrigues de Freitas foi concluída em 1933. “O edifício implanta-se no centro urbano do Porto, nos terrenos da antiga Quinta do Priorado, contíguos à Igreja de Cedofeita, construindo o seu corpo principal o limite sul da atual Praça Pedro Nunes” (Alegre, 2009, p. 226).

O Liceu Rodrigues de Freitas, atualmente designado Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas (EBSRF) enquadra-se nas reformas de Jaime-Moniz (1894-95) e de Eduardo Coelho (1905) (Alegre, 2009; Moniz, 2007; Parque Escolar EPE, 2010). A reforma de 1905, “ (...) de influência positivista, irá consagrar os princípios da educação moderna, reunindo os currículos de caráter humanista e científico, tal como se irá manter até durante o século XX.” (Parque Escolar EPE, p. 17). Esta reforma mantém o regime de classes (Alegre, 2009) e promove a substituição do Curso Complementar Único pelos cursos de Letras e de Ciências. A nova organização pedagógica refletiu-se no modelo do edifício, que contemplou uma maior complexidade programática e funcional, “(...) com a introdução de novos espaços e com a inclusão de material didático e de equipamentos necessários ao ensino de diferentes saberes, em particular da Física, a Química, a Geografia e o Desenho.” (Parque Escolar EPE, 2010, p. 17). O Liceu Rodrigues de Freitas foi também alvo da reforma de 1918¹¹, na qual se procurava “ (...) conciliar o ensino humanístico com o ensino científico, prático e utilitário, contemplando também a educação artística. A nível programático, o edifício destinado ao ensino secundário, contempla uma biblioteca para professores e alunos; adaptação de uma das salas a salão cinematográfico; e, quando possível, a existência de um ginásio, balneários e piscina.” (Parque Escolar EPE, 2010, p. 20). O projeto de reforma de 1918 dava especial importância à iluminação e arejamento dos espaços interiores e à integração de espaços destinados à educação física no espaço da escola, reflexo das preocupações pedagógicas e higienistas emergentes no final do séc. XIX (Alegre, 2009; Mendonça, 2013).

A construção do edifício decorreu entre 1927 e 1933, ano em que foi inaugurado sob a designação de Liceu D. Manuel II, embora algumas obras se tenham prolongado até 1939, altura em que foi entregue ao Ministério da Educação (Parque Escolar EPE, 2008). No período da sua construção era necessário reforçar a superioridade hierárquica do ensino liceal em detrimento do ensino técnico, “que apenas se irá esbater na reforma de Veiga Simão, aquando da unificação do ensino e transformação dos liceus e escolas técnicas, primeiramente em escolas do ciclo preparatório e posteriormente, em escolas secundárias.” (Velo et al., 2013, p. 73). Os liceus eram símbolos de sabedoria e distinção, e a composição de linearidade e rigor da sua arquitetura traduzia o valor simbólico que a sociedade da época

¹¹ Decreto 4847 de 23 de Setembro de 1918

lhes atribuía. O Liceu Rodrigues de Freitas representava, na época da sua construção, um ensino setorizado, com o saber e o poder centrados no professor, baseado na transmissão de conhecimento.

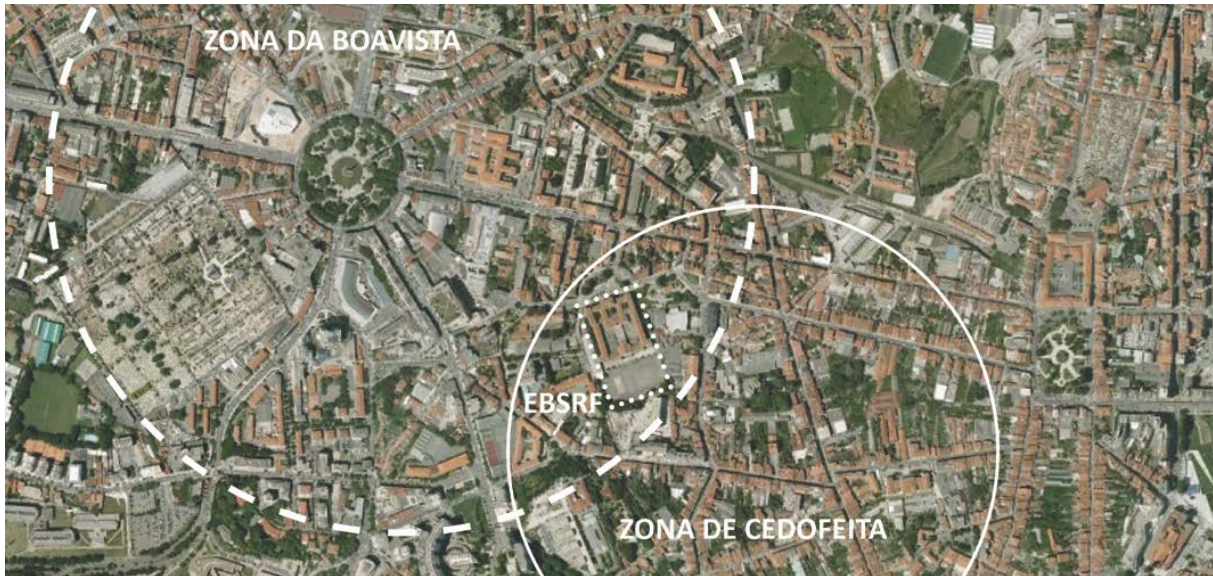


Figura 1 - Enquadramento, implantação e relação da EBSRF com a cidade do Porto

O Liceu Rodrigues de Freitas, encontra-se implantado num ponto de articulação entre a cidade do Porto “antiga” e consolidada, que se prolonga até à zona de Cedofeita e a zona “nova” da cidade, a Boavista, situadas a Este e Oeste do Edifício, respetivamente. Apesar desta separação entre os dois espaços urbanos da cidade do Porto não ser totalmente clara, a análise da perspetiva aérea e da implantação do edifício permite observar diferenças significativas de escalas e morfologia urbana (Figura 1).

O edifício inicial é composto por um corpo central sobrelevado, no qual se situa a biblioteca. Desenvolve-se através de duas alas laterais e uma ala central articuladas entre si por pátios e corredores de ligação (Parque Escolar EPE, 2014). As alas formam um pátio central principal que funciona como recreio, em contacto com os ginásios e três pátios de menor dimensão destinados aos professores e administração. Os três eixos das alas laterais e central refletem-se na composição da fachada principal, a única voltada à rua. Nas alas laterais (nascente e poente) estão localizadas as salas de aula e no remate sul, todos os equipamentos comuns do liceu: ginásios, piscina, vestiários e cantina. O edifício denotava já alguns pormenores de *art-déco*, visíveis nos relevos da fachada e no desenho das guardas das escadas e vedações em ferro (ver Figura 2).

Entre 1956 e 1958, o edifício foi alvo de ampliação e de remodelações pontuais, nomeadamente na zona de auditório e na transformação do anterior salão nobre na atual biblioteca, segundo projeto do arquiteto Fernandes de Sá. Durante os anos 70 e 80, devido ao aumento do número de alunos, houve necessidade de ampliar o espaço destinado às salas de aula e de construir três pavilhões pré-fabricados na zona central de recreio.

A inclusão deste edifício na fase-piloto do PMEES teve em conta o seu valor histórico-arquitetónico e o seu estado de conservação. O projeto de reabilitação foi da autoria do arquiteto Manuel Fernandes de Sá (MFS) e foi concluído em 2008. O projeto teve como principal objetivo a renovação e modernização do edifício existente, respeitando as suas características arquitetónicas e tipológicas. Foram introduzidas infraestruturas, equipamentos e dispositivos capazes de otimizar as condições de habitabilidade e de conforto térmico, acústico e estético. Depois da intervenção do PMEES a escola passou a incluir o 2º ciclo do ensino básico na sua oferta educativa, para além do 3º ciclo e do ensino secundário.

Uma das mudanças mais significativas da reestruturação da escola foi a partilha do edifício com o Conservatório de Música do Porto (CM), com autonomia de funcionamento em relação à EBSRF. Alguns espaços foram destinados ao uso partilhado, mas foi também contemplada a construção de novos edifícios destinados a usos especiais (auditórios, salas para grupos instrumentais ou corais e salas para o 1º ciclo do ensino integrado) (Parque Escolar EPE, 2008). Para além destas mudanças, a intervenção contemplava ainda a reorganização dos espaços vocacionados para o uso pela comunidade, a construção de um novo pavilhão gimnodesportivo e o “tratamento dos espaços exteriores e de envolvência do edifício, promovendo a sua atratividade, segurança e conforto de utilização.” (Parque Escolar EPE, 2008, p. 22).

A proposta de intervenção teve em conta as especificidades arquitetónicas existentes, o programa pretendido e os projetos educativos de ambas as escolas. “Os programas de intervenção global foram discutidos e acordados com os Conselhos Executivos das duas escolas envolvidas (EBSRF e CM), tendo em consideração os currícula e as especificidades de cada uma e os condicionalismos existentes (...)” (Parque Escolar EPE, 2008, p. 22).

Finalmente, a EBSRF foi escolhida como local para a realização desta investigação por quatro razões:

- Integrou o PMEES na fase piloto da PE e é uma referência para a sua implementação posterior;
- A escolha desta escola permitia estudar as alterações das práticas pedagógicas motivadas pela intervenção do PMEES;
- Inclui ensino básico e secundário;
- Proximidade geográfica e facilidade de acesso, porque está localizada no centro da cidade do Porto, na vizinhança de dois aglomerados urbanos com características socioculturais distintas (Cedofeita e Boavista).

4. Como analisar e avaliar o ambiente construído da escola a partir das perspectivas dos jovens?

Neste capítulo descreveremos as técnicas de investigação utilizadas, o material recolhido, o processo de análise e tratamento de dados e as opções metodológicas tomadas durante a nossa investigação.

4.1. A abordagem qualitativa

Numa investigação qualitativa, os investigadores “ (...) tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente; pelo contrário, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). Os dados são recolhidos a partir dos contextos dos sujeitos, “ (...) Os investigadores introduzem-se e despendem muito tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47). O estabelecimento de uma forte relação subjetiva entre o investigador e o objeto de investigação é inevitável. Por isso, é necessário precaver erros metodológicos e evitar interpretações falaciosas do material empírico obtido.

Na atualidade, as metodologias de investigação qualitativa são utilizadas com pouca frequência para estudar o ambiente construído (Amaratunga, Baldry, Sarshar, & Newton,

2002)A investigação qualitativa privilegia “ (...) essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação. (...) Os investigadores recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

Os estudos em investigação qualitativa, “longitudinais, históricos, etnográficos, e análises de caso de mudança de contextos são necessários para compreender as trajetórias ao longo do tempo e os contextos de implementação.” (Penuel, Fishman, Cheng, & Sabelli, 2011, p. 335).

À medida que o nosso estudo foi evoluindo, confirmámos a adequação das técnicas de investigação qualitativa, especificamente, do método etnográfico, para a realização de estudos sobre o ambiente construído. O método etnográfico permitiu-nos analisar o espaço construído a partir dos seus atores e autores, que usam o espaço construído, que o apropriam e lhe conferem significados e identidade.

A escolha do método de pesquisa afeta diretamente os resultados obtidos (Hill, 2009; Hodgkinson & Macleod, 2010; Woolner et al., 2010). O caso de estudo etnográfico permitiu-nos caracterizar uma realidade particular. Ao longo desta investigação, reunimos uma série de resultados que podem ser transpostos para outros casos de estudo sobre ambientes construídos.

4.1.1. O ambiente construído na etnografia

A etnografia foi aplicada pela primeira vez como método em estudos de antropologia e foi muito importante para o desenvolvimento desta disciplina no séc. XIX. Atualmente, continua a ser usada por antropólogos para a documentação e interpretação de modos de vida diferentes. Em sociologia, a etnografia foi usada pela Escola de Chicago (1920-1950), para refletir sobre as dinâmicas sociais humana e as relações com o consumo cultural (Atkinson & Hammersley, 2007). Mais tarde, outras disciplinas tais como, educação, psicologia, saúde e geografia humana usaram esta metodologia influenciados pelos estudos anteriores. Todas estas disciplinas estão interessadas numa área particular da vida, recolhem

os dados no seu contexto natural em primeira mão (Willis & Trondman, 2000) e procuram interpretar experiências, práticas e culturas.

A etnografia estuda experiências culturais no contexto das rotinas diárias. O espaço construído é parte da abordagem etnográfica, que “envolve um contacto direto e sustentado com o ser humano no contexto diário por um longo período de tempo” (O'Reilly, 2012, p. 3). Neste sentido, podemos afirmar que o espaço construído está implícito na pesquisa etnográfica, na medida em que a materialidade influencia as relações entre os indivíduos, contudo, o espaço construído não é normalmente visto como objeto de estudo da etnografia (Lévy & Segaud, 1983; Pink, 2009). Porém, as referências ao espaço construído estão normalmente presentes nas descrições etnográficas produzidas e fazem parte do ambiente que se quer comunicar.

No entanto, consideramos uma mais-valia analisar o espaço físico e suas características pois também elas são de algum modo conformadoras da representação do lugar que a etnografia aspira traduzir.

O interesse em observar a relação dos comportamentos humanos no ambiente construído tem sido objeto de estudo ao longo dos últimos anos. Neste sentido, consideramos que a etnografia pode contribuir para ligar as diferentes áreas de conhecimento (Rapoport, 2008) que estudam o ambiente construído e os comportamentos, promovendo uma abordagem comum e conciliando as diferentes perspetivas.

Alguns estudos etnográficos consideram a relação entre o ambiente construído e o comportamento humano (Laurier, 2008; Laurier & Philo, 2006). Outros mostram como o espaço construído da escola pode ser estudado a partir de uma abordagem etnográfica (Burgess, 2010; Holland, et al., 2007; Thomson et al., 2007). Estes exemplos confirmam o potencial de usar a investigação etnográfica para ligar o comportamento humano ao espaço físico e assim melhorar o ambiente construído.

4.1.2. A avaliação pós-ocupação

Alguns dos estudos sobre o ambiente construído oferecem reflexões sobre as perspetivas dos utilizadores e desenvolvem diferentes abordagens para compreender os

seus hábitos de uso e apropriação. Em particular, nestes estudos, a avaliação pós-ocupação tem uma longa tradição em bastantes países e utiliza uma grande variedade de técnicas de investigação (Hadjri & Crozier, 2009; Jenkins & Forsyth, 2010; Leaman, et al., 2010; Zimmerman & Martin, 2010). Porém, há um “ (...) grande número de diferentes perspectivas culturais do que significa a APO e como pode ser utilizada’ (Hadjri & Crozier, 2009, p. 21), com aplicação em diferentes contextos.

A APO da escola permite avaliar conjuntamente os aspetos psico-espaciais, as necessidades da organização e as perceções dos utilizadores (Cleveland & Fisher, 2013).

Alguns estudos de APO levados a cabo em escolas “focam-se predominantemente nos aspetos físicos do espaço construído propriamente dito, em vez de avaliar a relação entre os espaços, as práticas educativas e os comportamentos” (Cleveland & Fisher, 2013, p. 25). No seu estudo, Sanoff (2001) privilegiou a observação da forma e escala do edifício da escola, classificou o ambiente da sala de aula e a acessibilidade, usando categorias de avaliação pré-definidas, Poucos estudos procuram incluir a perspectiva dos estudantes, os principais utilizadores dos ambientes educativos” (Cleveland & Fisher, 2013, p. 25).

Depois da construção de um edifício, o acompanhamento no período pós ocupação, aumenta as possibilidades de aprender com experiência (Jenkins & Forsyth, 2010) e de melhorar o espaço construído. A APO repensa as relações entre o espaço construído e a sua ocupação (Boys, 2011), permite definir se os objetivos de projeto foram alcançados e quais as perceções e avaliações que os utilizadores.

4.1.3. A etnografia e o ambiente construído

A etnografia distingue-se de outros métodos de investigação qualitativa frequentemente usados em estudos sobre o espaço construído porque não envolve um programa de investigação fixo e detalhado. O programa é construído com base nos dados empíricos, e não segue uma abordagem *standard*, nem totalmente definida (Atkinson & Hammersley, 2007). Os objetos de estudo da etnografia não são os espaços, mas antes representações de lugares, descritos e interpretados na ótica dos seus habitantes e utilizadores (Augé, 2005).

O etnógrafo interpreta os significados a partir de uma abordagem exploratória. Observa, ouve, questiona-se e regista as suas observações (O'Reilly, 2012). O tempo passado no terreno permite conseguir obter mais informação do que numa entrevista, por exemplo, e conseguir um conhecimento mais contextualizado e articulado com a realidade. A etnografia baseia-se numa investigação interativa e indutiva, contempla a revisão da sua motivação inicial e a possibilidade de redesenhar a investigação considerando os problemas menos evidentes, articulando os diferentes fatores para além do que é imediatamente observado. No sentido de compreender as perspetivas dos utilizadores na representação dos seus modos de vida é importante utilizar métodos de investigação que nos permitam reflexão e diálogo, que permitam conhecer a cultura dos utilizadores e ter uma melhor compreensão do uso e apropriação do espaço. Segundo Whitemyer (2014), a etnografia “ (...) é o melhor caminho para compreender como as pessoas se relacionam com os seus ambientes e a partir dessa compreensão os arquitetos podem desenhar espaços mais adequados.”. A etnografia pode ajudar a esclarecer quais as funções e consequências das práticas culturais humanas que estão relacionadas com o ambiente construído.

A Etnografia “ (...) tem provado ser uma metodologia útil para compreender as perspetivas dos utilizadores em diferentes escalas do ambiente construído, desde as suas casas até ao espaço público”(Southworth et al., 2012, p. 463). No entanto, há falta de exemplos que provem esta afirmação (Groat & Wang, 2013) e que considerem a várias dimensões do ambiente construído na investigação etnográfica.

Nesta investigação, ao realizar um estudo de caso etnográfico pretendemos analisar as experiências culturais dos jovens nos contextos do quotidiano da escola, considerando o espaço físico como elemento conformador das práticas sociais e fazendo a sua APO.

4.2. O estudo de caso etnográfico

A seleção de uma forma de etnografia num processo de investigação depende das circunstâncias em que esta se leve a cabo e do objetivo a que se propõe (Jeffrey & Troman,

2004). O objeto da etnografia é de pequena escala e por isso, o uso do método etnográfico permite a interpretação dos significados e da sua relação com o contexto cultural em primeira mão (Mannay & Morgan, 2014). Durante a etnografia procurámos ajustar a metodologia ao objeto de estudo. Por isso, não aplicámos previamente nenhuma técnica etnográfica específica (Koro-Ljungberg & Greckhamer, 2005).

Adotámos uma postura de etnografia sensorial segundo a qual o processo de trabalho é multissensorial e integral (Pink, 2009), tanto para os participantes na investigação como para os investigadores. Abordámos as questões do lugar, da memória e da imaginação, e reconhecemos o nosso lugar contextualizado, que faz parte de “um ambiente social, sensorial e material” (Pink, 2009, p. 23) e que se distingue das perspetivas dos jovens que estudámos. A adoção desta postura etnográfica requer uma reflexão por parte do investigador sobre a forma como as suas experiências sensoriais são produzidas e ajudam a compreender as experiências de outros indivíduos. Esta reflexão não implica analisar o mundo à semelhança dos sentidos do investigador mas sobretudo interpretar a relação causa/consequência dos mesmos.

A investigação etnográfica permitiu-nos fazer também uma avaliação pós-ocupação da EBSRF e obter informação sobre a perspetiva dos jovens que a ocupam.

O trabalho de campo decorreu durante dois períodos, nos anos letivos de 2009/2010 e 2010/2011 e recorreu a diferentes técnicas de investigação: observação-participante (OP), entrevistas semi-diretivas (ESD), grupos de discussão focalizada (GDF) e *walk-through* (WT). O uso de diferentes métodos de pesquisa permitiu-nos adquirir diversas perspetivas dos jovens no ambiente construído da escola. Se considerarmos a grande diversidade de dados obtidos, pudemos também evitar o enviesamento dos resultados. Finalmente, devemos também ter em conta que o uso de diferentes técnicas, integradas e articuladas no decorrer da investigação (Burguess, 1997), permite obter uma perspetiva global dos resultados.

Iniciámos a nossa investigação em 2009, depois de todas as obras de renovação da EBSRF estarem concluídas e a comunidade escolar instalada. Durante a etnografia centrámos a nossa presença no terreno a partir da EBSRF, definindo assim o nosso campo de investigação. As referências ao CM surgiram apenas quando os jovens ou os entrevistados o

mencionavam e quando se considerava pertinente de forma a compreender melhor o ambiente construído da escola.

4.2.1. Desenvolvimento da etnografia

A nossa presença na EBSRF iniciou-se após dar conhecimento à Direção Executiva (DE) dos objetivos e metodologia do nosso projeto de investigação.

Recolhemos as perspetivas de jovens, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos, pertencentes a uma mesma turma. A nossa investigação na EBSRF realizou-se em dois períodos, durante os quais os jovens frequentavam o 7º e o 8º ano respetivamente:

- O primeiro período, de Janeiro a Junho de 2010, durante o qual realizámos OP no espaço da escola e assistimos a aulas. Com base na análise das notas de terreno resultantes deste período programámos os GDF, os WT e as ESD;
- O segundo período, de Novembro de 2010 a Junho de 2011, durante o qual realizámos quinze sessões de GDF e WT. Realizámos também OP e quatro ESD a 2 professores e dois alunos;
- Posteriormente, em 2013, realizámos três ESD aos responsáveis pelo projeto de remodelação da EBSRF, pela PE e pelo PMEES.

Os encarregados de educação dos jovens com os quais desenvolvemos a nossa investigação foram informados dos objetivos da investigação e deram-nos consentimento (Luff & Heath, 2012) para realizá-la com os seus educandos.

Para garantir o anonimato dos jovens e evitar o uso indevido dos resultados da nossa investigação, os nomes dos jovens apresentados nesta tese são fictícios, e as fotografias apresentadas foram tratadas para evitar a identificação dos jovens (Banks, 2007).

Relativamente à EBSRF, decidimos identificar claramente o espaço no qual a nossa investigação foi realizada. Para além de podermos contextualizar melhor a investigação, esta opção permite-nos o uso de imagens e de recursos gráficos que facilitam uma melhor compreensão do ambiente construído analisado.

4.2.1.1. A observação-participante

A OP foi realizada predominantemente durante o primeiro período de permanência na EBSRF. Durante o segundo período também realizámos OP, mas dedicámos a maior parte do tempo às outras técnicas de investigação etnográficas.

Apesar do nosso foco de investigação estar direcionado para jovens dos 13 aos 15 anos, considerando a dimensão da escola e as diferentes faixas etárias (dos 10 aos 18 anos) decidimos que seria pertinente dar início à pesquisa etnográfica de uma forma global, abrangendo a escola toda e não focar apenas uma área e grupo etário específicos. Inicialmente realizámos OP em toda a EBSRF, com todos os grupos etários. A nossa opção revelou-se vantajosa, permitiu-nos ter uma leitura transversal do ambiente construído da escola e conhecer os diferentes ambientes dentro dele.

Após dois meses do início do nosso trabalho de campo, devido à grande dispersão da comunidade escolar, tivemos necessidade de encontrar uma estratégia de nos aproximarmos dos jovens. Sabendo a faixa etária com quem gostaríamos de trabalhar, procurámos realizar OP em algumas aulas das turmas do 7ºano.

Após termos enviado o pedido para assistir às aulas contactámos os diretores de turma das três turmas do 7ºano. Uma das diretoras disse-nos que se tinha esquecido (NT100426), a outra diretora disse-nos que ficou decidido que não iríamos assistir pois tratava-se de uma turma muito complicada (NT100426). Obtivemos autorização para assistir apenas às aulas de uma das turmas do 7ºano. A Diretora de turma referiu que não haveria problema em assistir às aulas (NT100423), aconselhando que começássemos pelas aulas de Expressões e Tecnologias (ET).

Durante a OP, as nossas estadias eram normalmente de 3 a 4 horas e tentávamos ocupar o maior número de intervalos de modo a observar os jovens durante mais tempo. Não utilizámos quaisquer acessórios de memória, não tirámos notas intermédias nem fizemos pausas ao longo da nossa estadia a fim de registar as notas de terreno (Burguess, 1997). Procurámos realizar as notas de terreno após cada sessão de OP (Creese, Bhatt, Bhojani, & Martin, 2008). No entanto, quando não tínhamos tempo para fazer o registo imediatamente após a estadia no terreno, tornava-se mais difícil recordar todos os dados (NT110311).

As notas de terreno iniciais, realizadas no âmbito da OP foram realizadas com alguma dificuldade, procurávamos registar os acontecimentos e ao mesmo tempo identificar algumas pistas que nos pareciam fundamentais para analisar o nosso objeto de estudo. Durante a OP, o processo de escrita foi-se tornando mais natural e fluido. Registámos os acontecimentos sem estarmos preocupados com uma posterior categorização ou análise de conteúdo, assumindo que a fase de recolha de dados era o tempo para observar o mais detalhadamente possível sem obter necessariamente respostas imediatas.

Em Abril de 2010, começámos a assistir às aulas de Expressões e Tecnologias (ET). A OP na primeira aula causou-nos estranheza, parecia que estávamos novamente a regressar à escola, mas desta vez como alunos. A professora Sofia facilitou o acesso ao terreno e a nossa aproximação aos jovens e contribuiu para a nossa integração e postura no terreno (NT100427).

Durante o segundo período de investigação na EBSRF realizámos apenas quatro sessões de OP. Durante esta dedicámos mais tempo à realização de GDF, WT e ESD.

4.2.1.2. Análise de conteúdo após o primeiro período de investigação

Depois da análise de conteúdo da primeira fase da investigação, classificámos as notas de terreno de acordo com os temas mais relevantes sobre o ambiente construído da escola¹². Os temas identificados foram os seguintes:

- A EBSRF;
- Os espaços comuns da escola;
- As salas de aula e os corredores;
- Os “nossos” espaços;
- A EBSRF e o CM – relações sócio-espaciais;
- Sentido de apropriação/alteração do espaço;
- A escola e a cidade;
- Da casa à escola;

¹² Ver Apêndice 2

- A casa;
- Os meus espaços;
- Os espaços de sonho.

Com base nesta primeira análise e nos temas identificados, elaborámos os guiões para levar a cabo os GDF e WT¹³.

4.2.1.3. Os grupos de discussão focalizada e os walk-through

No segundo período de investigação na EBSRF realizámos GDF, WT e ESD, com o objetivo de conhecer as perspetivas dos jovens sobre o ambiente construído da escola em maior detalhe. Para a realização dos GDF, a DE da EBSRF considerou adequado que acompanhássemos uma turma durante o tempo letivo de Educação Cívica. Realizámos quinze sessões de GDF e WT com os jovens dessa turma.

Dividimos a turma em dois grupos de dimensão semelhantes (10-11 alunos) com o objetivo de realizar as sessões de GDF com um número adequado de jovens (Bryman, 2004; Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Procurámos também garantir o equilíbrio de género nos dois grupos, já que a turma tinha 11 rapazes e dez raparigas. Durante as sessões de GDF com um grupo o outro realizava WT.

As sessões de GDF foram orientadas por guiões definidos por nós (Gibbs, 2009). Nos guiões identificávamos o tema de discussão e algumas possibilidades de desenvolvimento. Procurámos explicar os pressupostos destas discussões e promover a interação entre os membros dos grupos. Durante as sessões de GDF ouvimos os jovens (Woolner et al., 2007), e identificámos os tipos de leituras que possuíam dos espaços e questioná-los sobre o poder que tinham nos espaços que habitavam (Thomas, 2006; Jones, 2009). Esta reflexão foi importante, para os motivar a agir, “assumindo um papel ativo e construtivo dos alunos na promoção do seu próprio desenvolvimento e na transformação pessoal” (Menezes, 2005, p. 19).

¹³ Ver Apêndice 3

Os guiões das sessões de WT continham temas semelhantes aos de GDF e sugeriam que os jovens os explorassem, através de conversas, registos fotográficos, desenhos e entrevistas, à medida que percorriam a escola. WT é uma técnica “originária da Psicologia ambiental, pode ser definida como um percurso dialogado e complementado com fotografias, croquis gerais e gravação de áudio e vídeo, abrangendo todos os ambientes, no qual os aspetos físicos servem para articular as reações dos participantes em relação ao ambiente.” (Rheingantz, Azevedo, Brasileiro, Alcantra, & Queiroz, 2009, p. 12). Nas sessões de WT, os jovens mostravam-nos o ambiente construído da escola e descreviam os aspetos positivos e negativos dos ambientes analisados.

Durante a realização dos GDF e WT, alguns destes temas foram ajustados conforme a evolução das sessões.

A entrada gradual no terreno permitiu-nos que os equipamentos de recolha de imagens fossem introduzidos de uma forma progressiva durante as sessões de GDF e WT. Durante as sessões de GDF em que se utilizou uma câmara de filmar, considerando que a recolha de imagens está sempre associada a uma “monitorização” dos comportamentos, pela consciência de os sujeitos estarem a ser observados, implicados na investigação. Procurámos colocar a câmara numa zona da sala que permitisse obter uma visão global do grupo e captar o som sem interferir no desenvolvimento da discussão (Luff & Heath, 2012).

4.2.1.4. As entrevistas semi-diretivas

Decidimos realizar ESD de modo complementar à OP para aprofundar o nosso conhecimento das perspetivas dos diferentes atores da EBSRF sobre o processo de renovação. As ESD são mais do que uma série de perguntas e respostas (O'Reilly, 2012), são discussões semi-estruturadas de modo a encorajar a reflexão, a emissão de opinião e a manifestação de dúvidas por parte dos entrevistados.

Durante o segundo período da etnografia na EBSRF realizámos quatro ESD, com duas professoras (Helena e Luísa) e com jovens (Diogo e João). A seleção dos entrevistados foi feita com o apoio da DE. Os entrevistados foram selecionados por terem frequentado a escola antes, durante e depois das obras de remodelação.

Consideramos que não seria necessário realizar ESD com os funcionários pois tivemos oportunidade de conversar com eles durante a OP.

A professora Luísa era membro da DE e tinha acompanhado a fase final das obras de remodelação, estava a par da relação da EBSRF com a PE.

A professora Helena já era professora na escola há mais de 20 anos e partilhou connosco as suas perspetivas sobre as transformações do ambiente construído da escola ao longo desses anos.

O João e o Diogo eram alunos do 12º ano e já frequentavam a EBSRF antes das obras de remodelação, falaram-nos sobre o impacto intervenção do PMEES no ambiente construído da escola e sua opinião relativamente ao resultado final.

Posteriormente, durante a análise de conteúdo, foi necessário clarificar os fundamentos do projeto de remodelação. Para tal, entrevistámos o arquiteto Manuel Fernandes de Sá, o autor do projeto de reabilitação e ampliação da EBSRF.

Entrevistámos também a Ministra da Educação responsável pela implementação dos PMEES, Drª Maria de Lurdes Rodrigues e a arquiteta responsável pelo PMEES, Drª Teresa Heitor. Embora não tenham sido incluídas na análise do material empírico, as duas entrevistas referidas serviram para confirmar a informação obtida na EBSRF e contribuíram para enquadrar a intervenção do PMEES num contexto mais alargado.

As ESD realizadas permitiram-nos obter uma perspetiva longitudinal da EBSRF, antes, durante e depois da intervenção do PMEES e compreender o impacto da remodelação da escola na definição do ambiente construído.

4.2.1.5. Material empírico recolhido

Durante o período da etnografia recolhemos diferentes tipos de material empírico. As notas terreno obtidas nas sessões de OP, GDF e durante as ESD constituem a principal fonte de informação para a discussão de resultados na nossa investigação. Na Tabela 1 observamos a quantidade de material empírico obtido (em número de palavras e em número) em cada técnica de investigação etnográfica.

Tabela 1 - Material empírico recolhido durante a etnografia

Dados empíricos recolhidos	Notas de terreno (palavras 101725)	Desenhos	Fotografias	Gravações (Voz e imagem) 15-sessões	Gravações (Voz - 7 entrevistas)	Outros
Técnicas de investigação						
Observação Participante - OP	77209 palavras					
Grupos de Discussão Focalizada - GDF	21020 palavras			35348 palavras		
Walk-Through - WT		45	686			
Entrevistas semi-diretivas -ESD	3496 palavras				66451 palavras	

Nota: Notas de terreno e transcrições: 203524 palavras

As notas de terreno obtidas durante a OP incluem registos de observação e comentários da investigadora. O registo das aulas assistidas está incluído nas notas de terreno da OP. As notas de terreno têm três dimensões distintas:

- Observação/descrição de interações, diálogos, contextos;
- Reflexão teórica e metodológica;
- Impressões, estados de espírito e sentimentos.

Durante a realização dos GDF obtivemos:

- Notas de terreno que registávamos após as sessões;
- Gravações vídeo realizadas com uma câmara fixa num suporte ou realizadas pelos alunos durante as sessões e respetivas transcrições;
- Fotografias realizadas automaticamente pela câmara de vídeo, recorrendo ao modo de focagem e gravação automática. Este modo de captação de imagens permitiu-nos obter imagens com um enquadramento fixo, sem intervenção do observador nem dos participantes. O uso deste modo de aquisição de imagens reduz a possibilidade de modificação de comportamentos e da sensação de monitorização dos participantes nas sessões de GDF.

Durante a realização das sessões de WT, os jovens alunos produziram os seguintes materiais:

- Desenhos, nos quais registaram as suas perspetivas;
- Fotografias espontâneas ou com algumas orientações temáticas;
- Entrevistas com interlocutores presentes no espaço escolar e registadas em suporte sonoro e escrito.

Os desenhos e fotografias obtidos pelos alunos durante os WT foram posteriormente comentados durante a realização dos GDF com o objetivo de nos aproximarmos da sua perspetiva (Mason, 2005) e compreendermos o seu contexto. Salvo indicação contrária, as fotografias apresentadas ao longo desta dissertação correspondem às fotografias registadas pelos jovens durante os WT.

Durante as ESD registámos apenas notas de terreno e gravações áudio que posteriormente foram transcritas.

4.2.1.6. A análise de conteúdo após o segundo período de investigação

Na segunda análise de conteúdo analisámos todo o material recolhido durante as duas fases da etnografia¹⁴.

A transcrição das ESD e dos GDF ajudaram-nos a refletir sobre todo o material recolhido (foram reunidas com as notas de terreno da OP e dos GDF) e permitiram uma primeira análise indutivo-interpretativa (Koro-Ljungberg & Greckhamer, 2005). Para além de transcrevermos as gravações vídeo dos GDF, registámos algumas observações, relacionadas com as posturas e comportamentos dos jovens. Estas observações ajudaram-nos a compreender melhor os relacionamentos (Halkier, 2010; Pink, 2006), as narrativas e outras perspetivas dos jovens sobre o ambiente construído (Hurdley & Dicks, 2011).

¹⁴ Ver Apêndice 1

Ao realizar a análise de conteúdo e agrupar o material por categorias criámos códigos de identificação:

- NT, para as notas de terreno da OP, dos GDF e das ESD;
- GDF, para as transcrições dos grupos de discussão focalizada;
- ESD, para as transcrições das entrevistas semi-diretivas.

Associado a estes códigos colocámos a data de recolha de material (ano, mês e dia) permitindo assim identificar o seu contexto e a sua referência cronológica, por exemplo, GDF110129, refere-se a um GDF que decorreu a 29 de Janeiro de 2011. Quando utilizamos a mesma referência entre parêntesis, por exemplo, (GDF110129), referimo-nos a algo que tenha sido referido nesse GDF, mas não utilizamos nenhuma citação do mesmo.

Relativamente à análise dos dados visuais recolhidos (fotografias e desenhos), a sua categorização foi feita em paralelo à análise do texto. As fotografias produzidas durante os WT foram analisadas pelos jovens durante os GDF e posteriormente analisadas por nós. Os desenhos produzidos nas sessões de WT são objeto de reflexão teórica. Tanto as fotografias como os desenhos produzidos pelos jovens e servem para ilustrar os seus discursos e caracterizar as suas perspetivas ao longo da dissertação.

A leitura e análise de todo o material recolhido¹⁵ permitiu-nos criar quatro grandes áreas de classificação do material:

- Espaço construído¹⁶ - leituras e perceções da comunidade escolar sobre o espaço físico;
- Espaço educativo¹⁷ - material relativo às práticas educativas e de gestão da EBSRF;
- Culturas juvenis¹⁸ - questões relacionadas com as culturas juvenis e as dicotomias entre aluno/jovem/cidadão;

¹⁵ Ver Apêndice 1

¹⁶ Ver Apêndice 5

¹⁷ Ver Apêndice 6

¹⁸ Ver Apêndice 7

- Abordagem etnográfica¹⁹ - questões técnicas e metodológicas, de posicionamento e desenvolvimento do trabalho de campo.

Para realizar esta divisão lemos e comentámos o material empírico na totalidade para classificar cada excerto de texto²⁰. A partir desta primeira divisão do material empírico procurámos criar subcategorias²¹ e delinear a estrutura da tese. Esta tentativa verificou-se inconclusiva.

Como não conseguimos encontrar um princípio orientador na análise de conteúdo decidimos voltar à questão de partida. Se pretendíamos falar e conhecer o ambiente construído da escola a partir da percepção dos jovens, as dimensões do espaço construído, espaço educativo, culturas juvenis e abordagem etnográfica deveriam ser transversais ao nosso discurso ao invés de serem elas próprias organizadoras do mesmo.

A partir desta fase de análise de conteúdo e após uma revisão da literatura de alguns temas emergentes do trabalho etnográfico (Clark, 2011; Creese, Bhatt, Bhojani, & Martin, 2008; James, 2012; Kress, 2011; Pink, 2011) procurámos reestruturar a nossa análise. Tivemos em consideração a sugestão de James (2012) que apela a uma interpretação dos dados qualitativos através da imaginação analítica. Por um lado, o processo de compreensão dos dados qualitativos aspira a alguma imaginação, por outro lado, a criatividade emerge dos espaços e tempos entre “fazer investigação”, codificar e escrever. Foram esses tempos que se revelaram importantes para conseguirmos classificar o que o material empírico nos pretendia transmitir, a análise intensiva, a escrita, o afastamento/distanciamento e reflexão crítica e criativa.

Os dados qualitativos implicam ler para além dos dados propriamente ditos, implica imaginar a razoabilidade daquilo que é dito, porque é que é dito e o que é dito. Comprovámos através da experiência que, o processo de análise de dados requer mais do que o enquadramento, categorização, codificação e sistematização dos dados. “Necessita de um processo reflexivo e criativo de tratamento dos dados” (James, 2012, p. 575). Este

¹⁹ Ver Apêndice 8

²⁰ Ver Apêndice 5, 6,7 e 8

²¹ Ver Apêndice 9

processo não foi linear e necessitou de uma permanente busca e diálogo com o material recolhido de modo a discernir o fio condutor e resultados da nossa investigação.

Através de um olhar analítico, constatámos que a escola, tinha poucas marcas identitárias dos jovens na sua ausência. Foi esta observação que nos permitiu, através da análise de conteúdo, desenvolver e caracterizar a utilização do espaço. Identificámos três categorias diferentes na utilização do espaço da escola, tomando como referência a proposta de Maudlin e Vellinga (2014) sobre as categorias de consumo da arquitetura:

- Ocupação, o espaço construído é apenas ocupado e não existem marcas da presença dos jovens;
- Apropriação, o espaço construído permite-nos obter pistas sobre os jovens que o habitam;
- Interpretação, o espaço construído é interpretado, alterado, subvertido ou modificado pelos jovens.

Por outro lado, se consideramos a conceção de Lefebvre (1991) sobre a construção do espaço social e a aplicarmos ao ambiente construído, podemos assumir que o ambiente construído da EBSRF é composto por:

- Espaço concebido, relacionado com o espaço construído da EBSRF e com a intervenção do PMEES;
- Espaço vivido, relacionado com as vivências dos jovens no espaço da EBSRF;
- Espaço percebido, relacionado com as perceções dos jovens sobre o espaço da EBSRF.

Estas categorias: conceção, ocupação, vivência, apropriação, perceção e interpretação estão presentes ao longo do material empírico²² e relacionadas com os diálogos e perspectivas dos jovens.

²² Apêndices 5,6,7 e 8

4.3. À procura de um lugar no ambiente construído da escola

“(...) não tenho nenhum sítio para ir, não tenho ninguém à minha espera, mas sei que tenho de ficar por ali. Tento controlar os meus passos, não preciso de andar tão rápido como habitualmente, posso ir mais devagar, posso ir muito mais devagar...mas se ser etnógrafa ainda não é habitual para mim, quanto mais pensar no resto das coisas que já são automáticas!” NT100107

A investigadora em etnografia é normalmente vista como o mais importante instrumento da pesquisa etnográfica. Porém, a visão da investigadora é sempre a de uma determinada “verdade” do terreno que está a estudar (Landén, 2011). Quando escreve as suas notas de terreno, privilegia uma convenção interpretativa que a tornam uma singular autora dos eventos (Beach, 2005). Ainda que procure assumir uma postura neutra no contexto que observa é sempre um intermediário entre a realidade e o resultado da investigação.

Ao longo da investigação sentimos inadequação em relação ao trabalho de campo, à escrita das notas de terreno e à postura etnográfica a adotar. Deparámo-nos com vários desafios:

Eliminar a familiaridade

Há espaços que nos são em certa medida “familiares”, sem a necessidade de os termos percorrido ou habitado previamente. Há geralmente algo neles que nos transporta para um lugar, uma memória, uma referência com a qual nos identificamos. “De todas as instituições sociais, as escolas são contextos altamente familiares. Toda a gente foi à escola e pelo menos conhece estas instituições na perspetiva de aluno.” (Burguess, 1997, p. 127) . Sabendo que uma boa etnografia deve fazer usar estratégias que nos permitam eliminar essa familiaridade (Delamont, Atkinson, & Pugsley, 2010), procurámos anular as referências e comparações a outras escolas e observar a realidade sem preconceitos.

A construção da identidade

A nossa identidade de etnógrafa foi construída durante a nossa investigação, através de uma integração gradual. A forma escrever as notas de terreno está relacionada com a nossa identidade na medida em que, ao descrever uma situação, um ambiente particular, estamos

também a partilhar os nossos sentimentos e reflexões (Landén, 2011). Não é algo que se descubra mas está intimamente ligado com a prática e com a nossa forma de olhar a realidade. Sentimos condicionamento formativo na medida que, a investigadora arquiteta analisava o espaço do ponto de vista espacial e atribuía valor secundário às dimensões sociais e culturais do espaço. A postura etnográfica permitiu-nos adotar uma perspetiva mais holística sobre o ambiente construído da escola.

Reconhecer o valor de espera no terreno

No início da etnografia considerávamos que escrever nas notas de terreno todos os detalhes observados seria uma perda de tempo e dificilmente encontraríamos matéria que nos ligasse ao tema da investigação. Tivemos dificuldade em reconhecer o valor da espera no terreno (Mannay & Morgan, 2014), quase sacrificando a oportunidade de apreciar a riqueza da pesquisa etnográfica. Durante a pesquisa etnográfica compreendemos a importância de colaboração gradual com os jovens e de esperar pelas suas iniciativas para obter dados mais significativos para a nossa investigação (Mannay & Morgan, 2014). Porém, apenas no final da etnografia reconhecemos que as respostas mais reveladoras para a investigação eram obtidas sem perguntar (Fernandes, 2003). Nesta postura de estar e não perguntar, fomos definindo o nosso posicionamento metodológico e a nossa relação com os jovens.

A necessidade de refletir sobre os dados observados

Sabíamos que “Anotar as observações efetuadas constitui um requisito imprescindível para o sucesso de uma observação (...) O trabalho da escrita representa, ele próprio, uma prática reflexiva que, por isso mesmo, vai modelando as condições de envolvimento com o grupo por parte do cientista.” (Estanque, 2003, p. 75). O caminho percorrido na etnografia realizada foi um processo contínuo de aprendizagem. Através da prática e da permanência no terreno desenvolvemos e adquirimos competências que nos permitiram ter maior destreza na escrita.

A tolerância

Era necessário procurar um sentido sem o impor (Ferreira, 2004). Porém, não conseguimos alterar a nossa postura rapidamente e assumi-la com naturalidade, mudando de um olhar crítico para um olhar mais descritivo. A tolerância (Hammersley, 2005) foi essencial e despertou-nos para a realidade. Passámos a não tomar partido sobre as ações dos observados. Durante a OP, a nossa compreensão sobre os acontecimentos observados aumentou (Landén, 2011). Sentimos que o processo de aprendizagem contínuo (Pink, 2009) permitiu-nos passar de uma postura externa e desconfortável para um sentimento de pertença e família.

Nos pontos seguintes apresentaremos a forma como estes desafios influenciaram a nossa investigação.

4.3.1. O nosso posicionamento perante a comunidade escolar

Durante a nossa investigação procurámos assumir um posicionamento periférico “relativamente às dinâmicas de interação social” (Caria, 2003, p. 14) da escola. Este posicionamento significava estar dentro para compreender e saber mais, mas apenas o suficiente para não interferirmos na realidade que estávamos a observar. Exemplo disso foi o facto de não usarmos nenhum elemento identificativo durante a nossa presença no terreno:

“Professora Luísa - Qual será o seu horário? Precisava que me entregasse um horário para avisar quando estará na escola. (...) AR - Conto vir uns dias de manhã e outros de tarde (...) Professora Luísa - Pois, mas preciso de saber quando vem. Depois tem de dar o seu nome para lhe fazermos um crachá e andar identificada, pois pode haver pessoas a perguntar o que anda aqui a fazer, temos aí alunos especiais e os pais vêm cá frequentemente. (...) AR - Ao fazer o estudo interessava-me andar o mais discreta possível, e o crachá não irá ajudar.” NT100106

Mais tarde a professora Luísa encontrou-nos:

“Professora Luísa - Como está a correr? Está tudo bem? AR – Sim. Ainda não se queixaram da minha presença? - Digo eu em tom de brincadeira. (...) Professora Luísa -

Depois lembrei-me que lhe devíamos ter arranjado um crachá. AR - Deixe estar, não é preciso, mas obrigada!” NT100211.

Neste momento, a comunidade escolar já estava acostumada à nossa presença regular na escola, a identificação não iria acrescentar informação.

Reconhecemos que era complicado não sermos nós naturalmente e vestir uma “capa” ao relacionarmo-nos com os outros a fim de desenvolvermos o processo etnográfico (Atkinson, 2013). Para além disso, o nosso papel na comunidade escolar não estava definido *a priori* nem era integrável num dos habituais. Procurámos integrar-nos, observar a realidade da forma mais transversal possível, procurando estar “dentro” para compreender, mas não deixando de estar “fora” para racionalizar a experiência e construir um objeto científico legítimo (Caria, 2003).

O nosso papel na escola não se enquadrava na comunidade escolar: já não tínhamos idade para ser alunos, não eramos professores nem AAE. Também não eramos estagiários nem encarregados de educação que visitam pontualmente a escola. Este facto ainda dificultava mais a nossa integração. Todas as pessoas que estão na escola desempenham um papel específico e reconhecido pela comunidade escolar, nós, em quanto investigadores habitamos o mesmo espaço mas não desempenhamos nenhuma função específica que contribua visivelmente para o funcionamento da mesma.

Fomos pontualmente confundidos com os jovens:

“Ao abrir a porta a Marta exclama: Marta – Ah! Nem a estava a reconhecer, doutora. Parecia-me uma aluna! AR – Obrigada! Mas acho que já não passo por aluna, nem do 12º ano! E também não sou doutora (disse eu a rir) Ma - Pois, mas é licenciada? AR – Sim, mas não sou doutora. Marta – Hum... AR – Então o que é ser doutora? (“É ter o doutoramento!” - Disse a AAE que estava por perto...). AR – Então não sou, sou arquiteta. Até logo, vou andado que já deu o toque de entrada não já? Marta – Já! Até logo, doutora! AR – (Eu ri-me) Marta – Arquiteta! AR – Ana Rute! Até logo!” NT100512.

Durante a nossa estadia no terreno fomos criando o nosso lugar na comunidade escolar e passámos de uma fase de estranheza inicial para uma fase de aceitação e integração no final.

4.3.1.1. As regras e hierarquias da comunidade escolar

Cada um dos grupos sociais da escola tem normas de comportamento implícitas. Procurávamos desenvolver relações informais com toda a comunidade escolar, sem sermos afetados pelas hierarquias subjacentes à escola.

Ao procurarmos estar próximos de todos (alunos, AAE e professores) gerávamos algumas situações incoerentes. Por exemplo, ao atravessar o corredor durante o tempo de aulas, se agíssemos como adultos (professores/AAE) não haveria qualquer problema em fazê-lo, se agíssemos como alunos esse acesso deveria ser vedado. Se queríamos aproximar-nos dos alunos de forma que eles criassem confiança em nós devíamos ter os mesmos direitos e deveres que eles.

“ (...) Tenho ou não direito de atravessar os corredores durante o tempo de aulas? (...) Se os alunos não o podem fazer, então porque é que eu tenho esse privilégio? Os professores fazem-no, mas raramente, pois não andam pelos corredores durante o tempo de aulas. Os AAE fazem-no e normalmente até prejudicando as aulas e fazendo barulho. Acho que vou estar mais atenta e tentar não passar nos corredores durante o tempo de aulas, de forma a estar mais próxima dos alunos e seguir as regras que são para eles!” NT100426.

Estas preocupações acompanhavam-nos ao longo do trabalho de campo. Procurávamos refletir sobre os nossos procedimentos, de forma a ter uma postura o mais coerente possível. Por vezes distraíamo-nos mas havia sempre alguém para nos chamar à atenção:

“Alberto – Desculpe, disseram-me para a avisar que estava em cima da mesa. (...) foi a Senhora do Bar, passou-me sinal lá de dentro! Mas vá para aquele lado, fica mais à vontade!” NT100126.

Estas regras eram socialmente instituídas, não eram definidas *a priori* mas eram culturalmente aceites pela comunidade escolar. Neste caso estávamos a dar mau exemplo

aos alunos e a assumir uma postura que a lhes era vedada. Também sentíamos dificuldade em compreender quais os limites do nosso comportamento durante as aulas assistidas:

“Houve uma altura da aula em que eu disse que me podiam chamar Ana Rute, ali gerou-se algum desconforto por parte da professora (...), para ela será mais fácil que me chamem *stora*, mesmo não o sendo. Para mim, não me importava que me chamassem Ana Rute.” NT100427.

Durante as aulas assistidas, por um lado não eramos alunos e não tínhamos trabalho para fazer, por outro lado, não eramos professores e não tínhamos autoridade para intervir.

“Durante o tempo que eles iam pintando e alguns deles ainda a fazer a estrutura, senti-me tentada a dar uma ajuda ou opinião em relação ao que estavam a fazer. Por outro lado achei que não seria correto fazê-lo pois estaria a interferir (...) com o trabalho da professora. Essa seria uma forma de conversar com eles.” NT100427.

Assumíamos uma postura de compromisso, dávamos alguns contributos, procurávamos interagir com os jovens mas sem interferir demasiado. Para os jovens também tornava-se difícil identificarem o nosso papel e assumiam que era complicado tratar-nos pelo nome próprio:

“Agora? Agora vão ficar com a arquiteta. (...) Depois gerou-se a confusão de como me iam chamar. Pedi que me chamassem Ana ou Ana Rute ou Rute! Como preferissem! É claro que o André começou a rir e a dizer que no ano passado me chamavam dona Ana!” NT101126

“Eu estava próximo delas e uma perguntou-me: A *Stora* é de Coimbra? Deixe-me chamar *stora* que assim é mais fácil!” NT100427.

A forma como os jovens se dirigiam a nós ajudava-nos a especificar o nível de envolvimento e proximidade. Ao longo da etnografia esta questão foi evoluindo e no final do segundo ano alguns já nos tratavam por tu.

4.3.1.2. Os jogos de poder

Como não tínhamos um papel claro e definido na comunidade escolar proporcionavam-se alguns jogos de poder, quer por parte dos AAE:

“Houve um dos alunos que veio à porta e perguntou à AAE quem eu era e ela respondeu que eu andava a ver a escola e era “Inspetora do Tribunal de Menores” e apontou-me com o dedo. Eu não tinha percebido muito bem mas tentei disfarçar como se não fosse verdade o que estavam a dizer. Depois vieram para ao pé de mim (as AAE) todas contentes a dizer que eles se tinham calado depois de dizerem isso. Eu disse: “Oh não digam isso! Preciso de os conhecer melhor e espero desenvolver um trabalho com eles! Elas riram-se e pareceram ignorar-me e continuaram naquela diversão a repetir a brincadeira” NT100311.

Quer por parte dos alunos:

“Diana – Nós pensávamos que ia assistir às aulas de EV. AR – Em princípio não, mas depois se a professora não se importar posso ir também. Diana – Isso era fixe! A professora de EV é tão má que se fosse assistir ela ficava mais boazinha! (...) Diana – Temos aulas quinta-feira de manhã! Depois veja se aparece!” NT100427.

Como também dos professores:

“Professora - É Arquiteta? (Exclama a outra professora presente!) Então pode-nos ajudar (Ó Sofia, anda cá), então pode dar uma opinião aqui na escola, estamos muito mal de acessibilidades, pode dar as suas ideias.” NT100106.

A comunidade escolar procurava integrar-nos, aproveitar a nossa presença na escola para proveito próprio.

4.3.2. A relação com os Auxiliares de Ação Educativa durante a etnografia

“AAE – Então ainda não terminou? AR – Não, vou ficar cá até ao final do ano! AAE – Tanto! A fazer o quê? AR – A observar, como é que as pessoas ocupam os espaços.” NT100122.

Os AAE sabiam quem éramos, mas gostavam de saber o que andávamos a fazer. “o trabalho da etnógrafa é igualmente alvo de intensa esmiúça e observação por parte dos sujeitos observados.” (Ferreira, 2004, p. 59). Muitas vezes os AAE interpelavam-nos, por vezes com questões bastante objetivas. Procuravam saber quem eramos e o que andávamos a fazer na escola:

“Alberto - Então hoje veio mais tarde? AR - Estive ali daquele lado (e aponto para o lado das salas de aula). Alberto - Pois, também tem de ir a outros sítios. Mas você é... Ainda está a estudar ou é engenheira, projetista ou é arquiteta? AR - Eu sou arquiteta, já terminei há algum tempo. (...) Alberto - Então e qual é o objetivo deste estudo? É dar aulas ou é ter um gabinete? AR - Eu já tenho um atelier, neste momento estou a trabalhar por conta própria, é para desenvolver os estudos.” NT100205.

Os AAE manifestavam interesse e curiosidade pela nossa presença na escola. Durante o tempo de aulas a escola estava mais sossegada e passávamos o nosso tempo junto deles:

“AAE - Esta menina está cá a fazer um estágio? AR – Sim, estou a fazer um estudo. AAE - Está a estudar os AAE? - Disse a rir. AR - Não, não se preocupe que eu não estou a estudar ninguém! Tem a ver com as questões do espaço, como é que os alunos o ocupam, sou arquiteta.” NT100209.

Procurávamos cumprir com um determinado código linguístico, não dando a entender que estávamos a fazer investigação no âmbito do doutoramento mas apenas um estudo para um trabalho para a escola.

“Alberto – Então o seu estudo? Está a correr bem? AR – Está sim. Alberto – Mas é sobre o quê mesmo? AR - É sobre a Arquitetura e os espaços da escola. Alberto – Mas também vai fazer perguntas aos jovens? AR – Mais ou menos, se eles quiserem falar comigo eu estarei inteiramente disponível! Alberto – Oh, mas se não for ter com eles, não vale a pena ficar à espera, o melhor é ir ter com eles. AR – Tem tempo, vamos ver (digo eu sem procurar desenvolver muito).” NT100114

O contato com os AAE foi facilitador da nossa investigação. Sabiam alguma coisa sobre nós e abordavam-nos, funcionavam como pontos de abrigo durante a nossa deambulação no terreno. Havia familiaridade entre nós e eles, tínhamos o hábito de passar tempo junto

deles, a nossa presença não era normalmente questionada. Por vezes procuravam dar-nos algumas dicas que julgavam ser interessantes e pertinentes para o nosso trabalho:

“Alberto - Bom dia (disse sorridente) Isto hoje está calmo por aqui, está a haver um torneio de voleibol. AR - Ai é? AL - Sim, se for até lá talvez veja alguma coisa que lhe interesse!” NT100129.

O Sr. Alberto procurava identificar acontecimentos e ia partilhando o que acontecia na escola durante as nossas ausências.

4.3.3. A relação com os jovens durante a etnografia

“Filipe – Hum...Porque gosto *stora*. Marina – não é *stora*, é Ana!” GDF110211

Neste ponto clarificaremos como se processou a nossa relação com os jovens ao longo da etnografia e em que medida os desafios identificados no ponto 4.3.1. foram materializados.

Observação-participante no espaço construído

Nos espaços de circulação da EBSRF não havia muitas zonas para nos sentarmos. Os jovens passavam os intervalos em pé em pequenos grupos ou sentados nas escadas e nos poucos bancos existentes. Como estávamos sozinhos procurávamos um local periférico que nos permitisse ter uma visão mais abrangente do que se passava à nossa volta (NT100218). Eramos observadores-participantes mas consequentemente observados (Ferreira, 2004). No entanto, sentíamos que esta sensação de estarmos a ser observados era apenas nossa e raramente afetava a postura dos jovens.

“Parece que estou desprotegida neste lugar, não consigo observar e toda a gente me observa e depois estou longe das paredes, parece que fico sem apoio fixo (...)” NT100512.

“Tentei observar os seus movimentos mas sem dar muito nas vistas pois poderiam achar que eu estava ali a vigiá-los” NT100225.

Estas notas de terreno revelam uma inadequação à postura etnográfica. Durante o nosso tempo de observação participante, salvo raras exceções (NT100225), sentimo-nos assim, mais observadores do que participantes.

Observação-participante durante as aulas assistidas

Durante as aulas assistidas procurávamos anular a distância entre nós e os jovens. Algumas vezes os jovens procuravam fomentar essa relação, convidando-nos para nos sentarmos ao lado deles durante a aula,

“Quando me ia a dirigir para a mesa atrás a Mariana convidou-me para sentar ao lado dela, perguntei-lhe se ela estava sozinha e ela disse que sim que hoje achava que estava sozinha. Eu aceitei o convite e sentei-me ao lado dela...ao tempo que eu já não me sentava numa sala de aula na cadeira da frente, neste caso mesmo em frente à professora.” NT100512.

Ou para pedirem a nossa colaboração:

“Quando voltamos para a sala sentei-me no “meu lugar” atrás da Susana. O Miguel veio para minha mesa e pediu para se sentar, queria que eu o ajudasse a recortar as laterais da caixa e precisava de ajuda. A Sofia também veio para ao pé de nós e sentou-se na mesa de trás, tinha o trabalho enrolado numa folha de cartolina, mas não estava muito interessada em continuar a trabalhar! Perguntei-lhe se ela não ia abrir as folhas e ela respondeu apenas: “Ai, não me apetece nada...” Depois veio também a Susana e sentou-se na mesa ao lado da minha, onde costuma estar sentado o André” NT100601.

Havia reconhecimento da nossa presença por parte dos jovens :

“O André começou a fazer barulho e a distrair o Miguel. Disse-lhe para se sentar no lugar dele, pois só assim conseguia concentrar-se e acabar o trabalho. Ana - A *Stora* (AR) já nos conhece bem! AR – Mais ou menos, não tenho estado muito tempo convosco. Ana – É uma vez por semana é tanto como a *stora*, se calhar até nos conhece melhor (...)” NT100525.

As interações com os jovens eram contraditórias, se por um lado pretendíamos manter a nossa posição periférica etnográfica, por outro lado procurávamos uma relação privilegiada com o nosso objeto de estudo.

No final da primeira fase de investigação

No final da primeira fase de investigação em que tínhamos apenas feito OP e assistido a algumas aulas, combinámos com os jovens uma visita à escola. Os jovens ficaram de combinar entre si e depois enviaram-nos uma mensagem confirmar o dia e a hora da visita guiada. Ficou combinado para segunda-feira pelas 11.50, o penúltimo dia de aulas. Quando chegámos à escola nesse dia encontramos a Susana com a Vera:

“Susana - Olá! A Inês e a Sofia estão no balneário...Elas estão se todas a cortar! A Inês diz que tem de ir ao dentista e a Sofia disse que tinha de ir ao ginecologista...estão todas a inventar desculpas! – disse ela com um ar chateada... AR- Deixa lá, se não puderem não faz mal! – respondi eu! Susana - Mas é xunga! Quando foi para combinar todos vinham e agora estão-se a cortar... mas a Filipa deve vir, ela vem sempre às coisas nunca falta... AR - Eu espero então e depois vejo quem é que aparece! Também podemos dar uma volta amanhã...vai haver aula não vai? Susana – Não. AR - Não são as apresentações? Quer dizer, vocês não porque já apresentaram, mas os outros... Susana – Não, amanhã como é o ultimo dia vai haver insufláveis e coisas assim...não há aulas. AR - Ah!...Não te preocupes e obrigada na mesma!” NT10061

Passado um pouco apareceu a Filipa e disse

“Olhe! Eu estou muito chateada, elas estão todas a dizer que não podem e eu tenho de ir para casa porque a minha mãe mandou-me e tenho de ir agora. AR - Então se não podes, não há nada a fazer! Filipa - Pois mas é chato, fiquei mesmo chateada com a Sofia e com a Inês elas até podiam vir! Desculpe! Até depois.” NT100614.

No meio destas desculpas compreendemos que nenhuma das jovens estava interessada em despende tempo do último dia de aulas a mostrar a escola.

A relação com os jovens durante a segunda fase de etnografia

No segundo período de investigação, apesar de terem passado cerca de 5 meses, constatámos que os jovens se lembravam de nós: “Ainda antes de começar o Simão disse mais uma vez! Ai a minha professora preferida!” NT101210.

O impacto das gravações durante os GDF

Durante a primeira sessão de GDF e WT fizemos uma primeira apresentação do trabalho que iríamos desenvolver:

“AR – Sabem que vamos ter uma câmara de filmar? Eles fizeram um ar muito espantado, como se não soubessem. (...) Expliquei também que seria apenas para auxílio ao meu estudo e não iria divulgar os nomes deles!” NT101126.

A partir deste momento a algazarra dentro da sala aumentou, começaram a imaginar que estavam no “*big brother*” e a especular o que ia acontecer entre eles, depois começaram a sugerir nomes alternativos para não serem identificados, mas tudo num tom de grande brincadeira e agitação.

Quando começámos as sessões de GDF com as filmagens regulares, os jovens eram colaborativos. As filmagens, que poderiam intimidar os jovens e inibir os seus comportamentos, potenciavam brincadeiras:

“AR – Como é que tu te chamas? - Perguntei eu diretamente. O Raúl levantou-se para poder chegar ao mapa e nisto foi empurrando a Mariana. A Rita fazia uma trança à Ana. (...) Rita pergunta: Está a gravar? - Para de fazer a trança e baixa-se para sair do enquadramento da filmagem, depois colocavam as mãos à frente da câmara. AR – Olhem vocês não estão a desligar isso pois não? Jorge – Estamos a ver *stora!* Depois o André começou a fazer caretas com a língua de fora (...) a rir-se para a câmara e todos acompanharam a risada. A Diana virou-se para trás e disse: Está a filmar! Ah Ah! O André continuou a fazer parvoeiras e o Raúl a pedir para ele parar. O André e o Jorge continuaram a ver a filmagem e a comentar o facto de a câmara ir focando as caras das pessoas através de sucessivos quadrados.” GDF101203.

Estas atitudes dos jovens durante os GDF eram recorrentes, principalmente a partir de um grupo que fazia palhaçadas em frente à câmara e distraía o resto dos colegas. Alguns deles reagiam de forma reprovadora, outros riam-se e alinhavam um pouco com a brincadeira. Depois da terceira sessão de GDF, os jovens assumiam que já se tinham esquecido que a câmara estava a filmar, quando confrontados mostravam-se surpreendidos pois não se sentiam condicionados.

O funcionamento dos GDF e WT

“Expliquei que tinha dividido a turma em dois e que correspondia mais ou menos à divisão da sala ao meio, ou seja, à maneira como estavam sentados. No final da leitura dos nomes, alguns vieram ter comigo e pedir para trocar de grupo pois queriam ir já nesse dia lá para fora.” NT101203.

Os jovens achavam que quem fosse fazer WT nesse dia iria também durante o resto do ano. Explicámos que as atividades de GDF e WT seriam alternadas entre grupos. A partir deste dia (101203) os grupos mantiveram-se e já sabiam de antemão quem é que ficava e quem saía da sala, no entanto,

“o início de cada sessão é sempre uma algazarra e torna-se complicado fazer-me ouvir. Estão sempre todos animados, já sabem que não vão ter uma aula “normal”. Distribuem-se pela sala em diferentes grupos, são poucos os que se mantêm sentados na cadeira e voltados para a frente.” NT110204.

Sempre que nos aproximávamos da sala para fazer os GDF/WT os jovens começavam a chamar-nos do lado de dentro:

“(…) A professora ainda estava lá dentro. Passado pouco tempo eles repararam em mim e começaram os comentários. Depois veio o Joaquim, levantou os braços de contente e disse Ruutttee” NT110225.

Entre a entrada e o início dos GDF/WT

“As mochilas estão fechadas e em cima da mesa. A maior parte deles está sentado em cima das mesas à volta de uma mesa ou de alguém mais nuclear. Aqueles que normalmente são mais desestabilizadores como é o caso do Alexandre, do André e do Jorge, esses estão normalmente em pé e a falar alto e a pegar com alguém.” NT110204.

O início das sessões era atribulado: indicávamos quem ia participar no WT e no GDF, colocávamos quatro mesas juntas no centro da sala para podermos conversar e preparávamos os equipamentos (câmara e suporte) para iniciar o GDF.

“A principal preocupação deles era saber qual era o grupo que ia lá para fora, (...) Entretanto tentei acalmar os ânimos e fazer com que me ouvissem mas a verdade é que não é fácil, às vezes estão tão distraídos que acho que se eu não der um berro eles não me ouvem. Mesmo assim consegui acalmá-los um pouco (não queria ter de falar mais alto) (...) Entretanto ao pé de mim, acho que foi a Marisa que comentou que nunca me tinha ouvido gritar.” NT110129

Para ocupar os jovens no início de cada sessão pedíamos-lhes ajuda para modificar a disposição das mesas e colocar os equipamentos de registo ou para filmar o início da sessão.

“Rui – (acabado de chegar) Professora, posso ir ter com a minha namorada? AR – Não! Sentem-se nos vossos lugares. E se quiserem podem tirar daí a máquina e vão filmando (...) O Rui que estava a filmar dizia: Ei isto está a fazer zoom! Miguel – Olha, fala aí da tua adega! André – um bocadinho azeda, mas. (...)” GDF101203.

Mais do que filmar o que se estava a passar dentro da sala era uma oportunidade para fazer brincadeiras acrescidas e focarem determinados pormenores aproveitando as potencialidades da câmara de filmar. Noutras alturas aproveitavam para usar a câmara como elemento que lhes dava poder e permitia terem alguma vantagem sobre os colegas, registando o que estavam a fazer e ficarem na retaguarda.

O funcionamento dos GDF dependia muito do grupo e dos níveis de cansaço acumulados.

“Este grupo é engraçado, eles próprios tentam ouvir-se uns aos outros, às vezes quando um está a falar o outro diz “deixa ouvir”. Noutras alturas fala um para cada lado e ninguém se entende (o que também é natural) acho é que estes temas são tão vagos que se perdem um pouco.” NT110304.

Se numas alturas os jovens procuravam manter a disciplina, noutras alturas estavam sempre a interromper. Pegavam na câmara, brincavam uns com os outros e estavam pouco atentos ao que se falava. “(...) o Alexandre voltou a focar o gato lá fora que andava ao pé de um limoeiro. O André, o Jorge e o Miguel estavam os três vidrados a olhar lá para fora também.” GDF110225, mais de metade do grupo estava na brincadeira e a destabilizar os poucos que tentavam ouvir.

Durante os GDF os jovens também nos questionavam sobre os objetivos do estudo, “Ana - Oh Ana! Para que é que é isto que nos estamos a filmar? AR – É para eu saber melhor quais as ideias que vocês têm da escola.” GDF110129. Estas observações e perguntas eram recorrentes e provavelmente a nossa resposta não era totalmente conclusiva e satisfatória.

Concluimos que durante a pesquisa etnográfica a nossa relação com os jovens tornou-se mais próxima. As técnicas de investigação complementares utilizadas (GDF e WT) foram importantes para podermos dialogar diretamente com os jovens sobre o ambiente construído da escola e recolher as suas perspectivas.

4.4. Enquadramento do espaço construído da EBSRF

Durante as idas para o terreno, o acesso à EBSRF foi realizado através de diferentes acessos, de modo a enquadrar o ambiente construído da escola na cidade. A fronteira existente entre a EBSRF e o espaço urbano é ainda terreno etnográfico para nós, pela riqueza de usos que representa para o estudo.

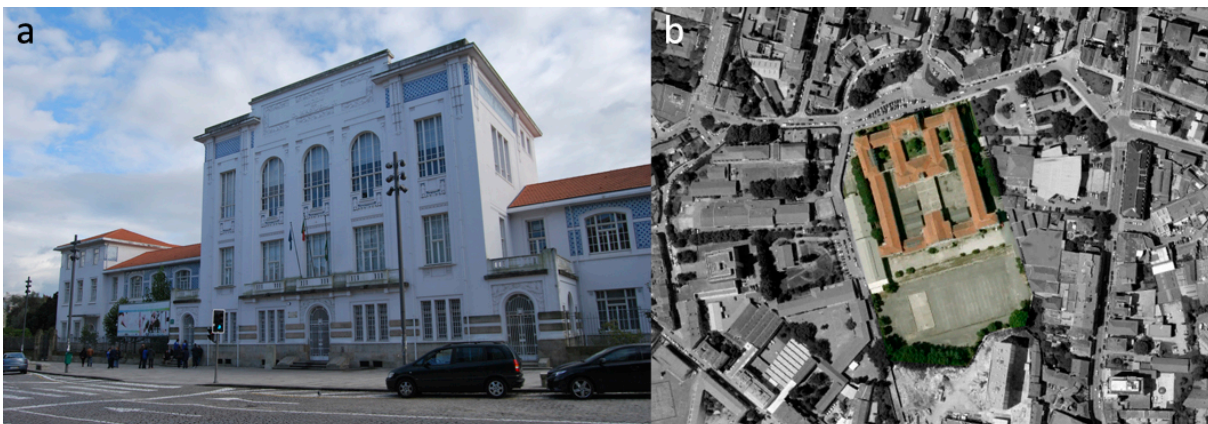


Figura 2 - A EBSRF (Figura 2a - Fachada principal da EBSRF, Figura 2b - Implantação da EBSRF)

A fachada principal da EBSRF é mais visível perante a cidade (Figura 2a), apesar da grande área de implantação (Figura 2b).

“(…) a única voltada para a rua e a partir da qual se pode ter uma visão geral da escola, sendo no entanto uma perspetiva pouco global, pois não dá para compreender a verdadeira profundidade e dimensão da escola. Quem passa na rua não faz ideia da dimensão da escola na sua totalidade.” NT100209.

O impacto visual da sua fachada principal varia consoante o ponto de vista a partir do qual a observamos, na Figura 3b,

“(…) quando me aproximo da escola pelo lado da Boavista, observa-se ainda ao longe a fachada da escola em escorço, parece mais baixa do que na realidade é. Só quando começamos a descer é que nos apercebemos da dimensão do edifício.” NT100209.



Figura 3 - Acesso à EBSRF (Figura 3a - Acesso a partir de Cedofeita, Figura 3b - Acesso a partir da Boavista)

Quando nos aproximamos pelo lado de Cedofeita (Figura 3a), a noção de escala difere,

“(…) consegue-se ter uma perceção da volumetria do edifício, nomeadamente do seu comprimento. O recuo dos dois corpos laterais em relação ao principal é evidente.” NT100211.



Figura 4 - Acesso à EBSRF a partir da estação de metro Carolina Michaëlis

Em complemento a estes dois acessos laterais: Cedofeita e Boavista, temos ainda o acesso a partir da estação de metro Carolina Michaëlis, (Figura 4a), no qual fachada da EBSRF surge enquadrada pela rua.

Identificámos o enquadramento da EBSRF na cidade. Para uma melhor localização dos espaços da EBSRF recomendamos a consulta dos Anexo 1, 2, 3 e 4 e da síntese da PE (Parque Escolar EPE, 2014), na qual é apresentada a distribuição funcional da escola.

Capítulo 4 – Síntese

Na primeira parte deste capítulo explicámos a nossa opção metodológica. Optámos por uma abordagem qualitativa, recorreremos ao método etnográfico com o uso de várias técnicas auxiliares de investigação (OP, FGD,ESD e WT). O uso da etnografia permitiu-nos também realizar a APO, a partir da perspetivas dos jovens.

Na segunda parte deste capítulo apresentámos o desenvolvimento do nosso estudo de caso etnográfico na EBSRF, apresentámos o material empírico recolhido e explicámos a sua análise de conteúdo. Optámos por uma postura etnográfica sensorial na qual reconhecemos o nosso lugar contextualizado como parte de ambiente social sensorial. A interpretação dos dados qualitativos baseou-se numa interpretação analítica emergente do tempo de investigação.

Na terceira parte deste capítulo descrevemos a construção da etnografia e a procura do nosso lugar no ambiente construído da escola. O início da etnografia pautou-se por uma

inadequação à postura etnográfica. Com o desenvolvimento do trabalho de campo esta dificuldade foi gradualmente substituída por uma sensação de integração e aceitação. Na relação com os jovens, as aulas assistidas facilitaram a implementação dos GDF e WT. Considerando que a escola contamina o espaço da cidade adjacente, esse também é espaço etnográfico para nós, assim, explicamos as diferentes aproximações e leituras da escola na cidade.

5. Do espaço concebido ao espaço ocupado: a requalificação do ambiente construído da escola

“Há um desfasamento entre a conceção de quem projeta e a perceção de quem utiliza.”
(Veloso et al., 2013, p. 129)

A EBSRF foi uma das quatro escolas selecionadas para ser remodelada e modernizada na fase piloto do PMEES. Neste capítulo descreveremos o envolvimento de cada um dos intervenientes nas diferentes fases do processo de remodelação da escola. Para isso, analisaremos o material empírico recolhido durante o estudo de caso etnográfico e em particular, das ESD. Assim, poderemos compreender melhor o impacto da escola remodelada na perspetiva dos jovens sobre o ambiente construído.

Uma nova escola é, quase sempre, “ (...) uma experiência transformacional para aqueles que a habitam, os limites dessa transformação podem ser definidos por outros fatores: os detalhes organizacionais de um dia na escola, a estrutura administrativa da escola, a formalidade da avaliação externa e as expectativas construídas com base nos comportamentos do passado” (Heppell, 2004, p. 8).

A escola devia propiciar à comunidade escolar bem-estar, hospitalidade, conforto e segurança, de modo a melhorar as condições do ambiente educativo. No entanto, vários estudos confirmam a incapacidade da escola para satisfazer esses requisitos (Bosch, 2002; Salama, 2009; Sanoff, 2001). O diálogo entre os diferentes agentes da escola é muito importante para aumentar a qualidade educativa. Os benefícios dos processos participativos no aumento da qualidade educativa estão comprovados, tanto na teoria (Sanoff, 2001),

como na prática (Walker Technology College, 2014). Porém, os processos de participação colaborativa são frequentemente condicionados pelos processos políticos e pela urgência de obter resultados evidentes no final desses processos (Higgins et al., 2005). Em grande parte dos casos, os processos de remodelação das escolas são feitos do topo para as bases e com pouca participação dos utilizadores.

5.1. O processo de requalificação da escola

No caso da EBSRF, a génese do ambiente construído da escola foi condicionada por vários intervenientes que tiveram influência direta ou indireta na solução final (Figura 5).

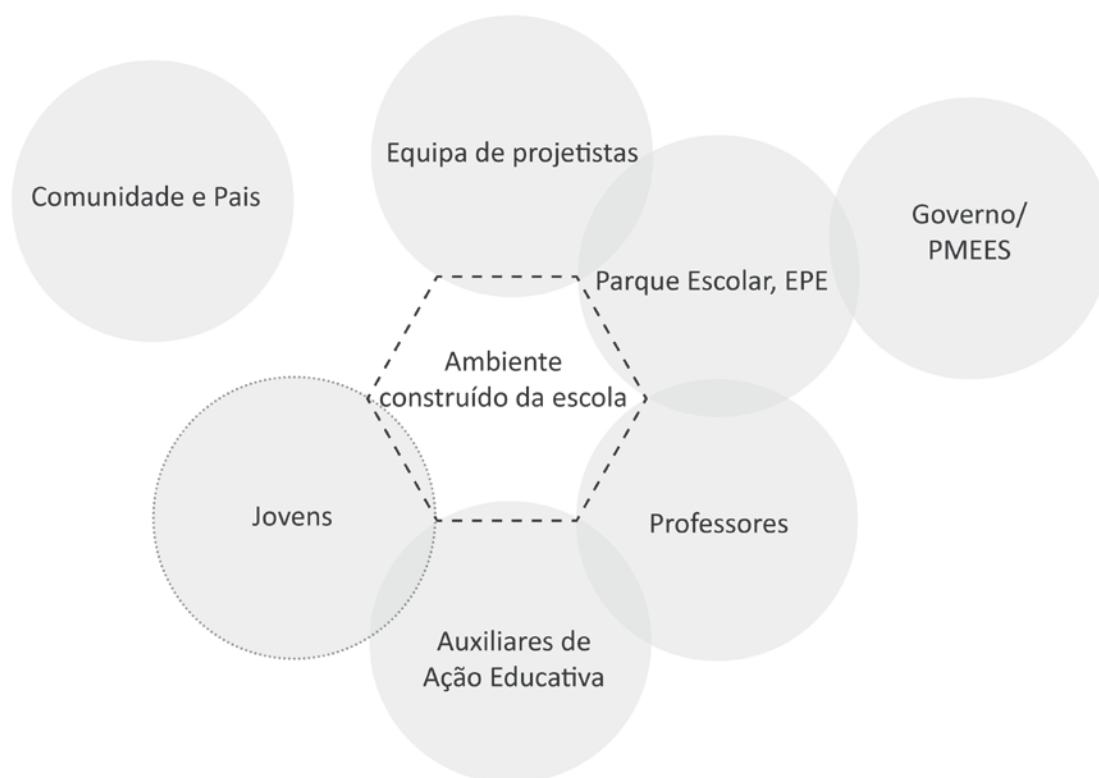


Figura 5 - Intervenientes na génese do ambiente construído da escola

O governo não teve impacto direto no ambiente construído da escola. Providenciou as linhas orientadoras do PMEES e garantiu o financiamento para que o processo de remodelação se pudesse concretizar. A responsabilidade da implementação do PMEES foi

delegada na PE. A PE liderou o processo de recuperação da escola e articulou as perspectivas da comunidade escolar com as da equipa de projetistas responsáveis pelo projeto.

Na Tabela 2 - Intervenientes nas diferentes fases de renovação da EBSRF identificamos os diferentes intervenientes na renovação da EBSRF nas fases de projeto, construção e instalação de remodelação do espaço construído da EBSRF.

Tabela 2 - Intervenientes nas diferentes fases de renovação da EBSRF

Intervenientes do espaço construído da escola	Fase	Projeto	Construção	Instalação
Equipa de Projetistas		■	■	
Parque Escolar, EPE		■	■	■
Professores		■	■	■
AAE			■	■
Jovens			■	■
Comunidade e pais				

Legenda: ■ Envolvimento pleno ■ Presença sem papel ativo

A equipa de projetistas, e os professores envolvidos no processo, estiveram diretamente envolvidos na génese do espaço construído da escola. Neste sentido, apenas três intervenientes, a PE, os professores e os projetistas, estiveram envolvidos desde a fase de projeto até à fase construção da EBSRF. Depois da construção, a PE providenciou uma comissão instaladora e ficou responsável pela manutenção do espaço construído.

Os professores, mais especificamente a DE da escola e alguns professores convidados, foram os únicos envolvidos nas três fases apresentadas, desde o projeto até à instalação. No entanto, durante o período de renovação, a direção da escola mudou. Assim, a direção que iniciou o processo de renovação não esteve presente na instalação, o que pode ter prejudicado a implementação de algumas das propostas de renovação.

Os jovens, os principais utilizadores da escola, e os AAE estavam presentes antes, durante e depois do processo de renovação da escola. Porém, durante o processo de remodelação, os jovens e os AAE não foram envolvidos na fase de projeto e não tiveram oportunidade de partilhar as suas ideias e expectativas.

A abertura da escola à comunidade (incluindo os pais e encarregados de educação) era um dos objetivos do PMEES e foi considerada na fase de projeto (ESD130412). No entanto, a comunidade não foi envolvida nem assumiu qualquer responsabilidade durante a renovação da escola.

A análise do ambiente construído da escola após as obras de reabilitação numa fase pós-ocupação, permitiu-nos

- Conhecer o contributo da intervenção da PE para a criação de novas dinâmicas e para o envolvimento dos jovens;
- Identificar os tipos de aprendizagens e as perspetivas que os jovens tinham do espaço;
- Compreender as possibilidades de utilização do novo espaço construído como ferramenta de educação.

5.1.1. Enquadramento da requalificação da escola

Durante a fase piloto do PMEES “ (...) não havia ainda referências do tipo de intervenção que se viria a implementar, nem o manual de arquitetura estava concebido, pelo que a direção inicial da escola aceitou o projeto sem uma real noção de como ele se viria a efetivar.” (Velooso et al., 2013, p. 333). Para além de não terem sido tomadas medidas integradas que pudessem solucionar problemas construtivos e de deterioração, surgiu ainda a necessidade de responder às crescentes exigências legais relativas ao conforto ambiental e eficiência energética dos edifícios. O carácter pontual e superficial das ações empreendidas não permitia uma manutenção global do edifício, que denotava sinais de desqualificação física, ambiental, funcional, térmica e acústica. Tal como refere uma das professoras entrevistadas, as obras de manutenção só eram feitas se fosse possível, “arranjava-se a 3ª divisão²³, pronto, ficava a 3ª divisão arranjada mas o ideal é era que se passasse logo à 2ª

²³ Antes da remodelação da escola continuavam a ser usadas as nomenclaturas iniciais referentes ao liceu caserna (ESD110317)

mas depois não havia mais dinheiro para arranjar outra coisa, de maneira que, quando se arranjava a 2ª já a 3ª estava a ficar decadente” ESD110317. Deste modo, a intervenção da PE na EBSRF permitiu reformular o espaço de uma forma global e sistematizada.



Figura 6 - Espaços de circulação da EBSRF antes da intervenção do PMEES

O estado de degradação do edifício verificava-se há bastante tempo (Figura 6). A professora Luísa referia que tinha estado dentro da EBSRF antes da intervenção do PMEES “em Janeiro de 86 (...) foi uma reunião naquela altura de crise (...) era a última noção que eu tinha e já muito velho, já tudo muito degradado, e ainda demoraram quase mais 20 anos” NTESD100208. O levantamento fotográfico realizado pelo jornal da escola (jornal etc...) e as entrevistas realizadas permitiram-nos constatar a necessidade da intervenção do PMEES.

5.1.2. À procura de um tipo de escola

Na fase piloto do PMEES foram selecionadas quatro escolas: duas no Porto e duas em Lisboa. Os projetos de remodelação destas escolas foram realizados por quatro gabinetes de arquitetura, que trabalharam em conjunto e fizeram reuniões intercalares a fim de partilhar experiências e práticas. Os arquitetos envolvidos (Carlos Prata, Bak Gordan, Gonçalo Byrne e Manuel Fernandes de Sá (MFS)) reuniam regularmente para trocar experiências e ideias. Segundo o arquiteto MFS, o projeto da EBSRF foi “completamente experimental (...) disseram, vamos ver como é que se pega numa coisa destas!” ESD130412. Inicialmente foi

necessário adaptar o espaço existente a “outro tipo de ensino” ESD130412, respondendo às novas exigências pedagógicas. Numa primeira fase,

“apesar de ainda não sabermos muito bem o que era o programa, que ainda não estava bem definido. (...) andávamos todos, Parque Escolar e nós (arquitetos) à procura do que queríamos. Foi por isso que eu achei particularmente interessante este processo.” ESD130412.

O trabalho de projeto contou com os próprios utilizadores do espaço, “nós trabalhávamos fundamentalmente (...) com os professores” ESD130412. Os principais interlocutores na escola foram os professores, nomeadamente a DE. Como já referimos no ponto 5.1., os jovens não estiveram envolvidos no processo de consulta e decisão e de uma forma geral, as suas perspetivas não foram incluídas no levantamento de necessidades do projeto. No entanto, foram realizadas abordagens pontuais nas visitas do arquiteto à escola,

“ (...) a experiência foi feita um bocado assim, nós íamos muito para o Liceu, víamos os estudantes, andávamos por ali, falei com alguns (...) perguntava-lhes o que achavam disto ou daquilo. Não foi uma coisa formal.” ESD130412.

De uma forma geral, e de acordo com o relatório final produzido (Velooso et al., 2013) salvo alguns casos em que as Associações de Estudantes (AE) foram consultadas, os jovens não foram envolvidos nas intervenções do PMEES. No caso da EBSRF, nem a AE, nem os jovens foram consultados.

5.1.3. A estratégia de intervenção adotada

Ao longo da intervenção “ (...) definiu-se que o novo modelo de edifício escolar que o PMEES iria promover não corresponderia a uma escola tipo, mas como um tipo de escola flexível que procura responder aos projetos pedagógicos, às necessidades, objetivos e características das comunidades locais.” (Velooso et al., 2013, p. 13). Pedia-se, por isso, que cada escola identificasse as suas necessidades espaciais em função do seu projeto educativo, para as responsabilizar e envolver no processo de conceção.

O Liceu Rodrigues de Freitas foi projetado tendo em conta as hierarquias sociais da época (Alegre, 2009). A relação entre público e privado, espacial e sequencial, relações de proporção e posicionamento dos espaços, relações visuais e de poder (Foucault, 1988), formalizaram as hierarquias referidas e transmitiam o poder sobre um determinado espaço.

Apesar dos espaços físicos se terem mantido, as suas funções alteraram-se e as hierarquias foram-se dissipando (ESD110317). Houve necessidade de melhorar a acessibilidade aos diferentes espaços.

Assim, ao longo do projeto de remodelação, apesar das condicionantes físicas do edifício, o arquiteto procurou introduzir

“ (...) alguma flexibilidade e criar espaços que os alunos pudessem apropriar. Por exemplo, aqueles corredores, são grandes, são largos. Nós desenhamos uns mobiliários para meter naquilo, no próprio corredor e poderia dar salas de estar, os tipos podiam estar a estudar.” ESD130412.

Os projetistas procuraram implementar o conceito de *learning street* (Rigolon, 2010) (Velooso et al., 2013) segundo o qual os corredores se transformam em espaços de aprendizagem e conhecimento complementares às salas de aula. Segundo Taylor (2009) na escola devem existir espaços de aprendizagem múltiplos, que integrem diferentes práticas educativas e transponham a educação centrada no professor para processos de aprendizagem contínuos e dinâmicos. Para isso, é necessária a renovação do mobiliário para que este possa albergar as novas tecnologias e aumentar a flexibilidade dos espaços de aprendizagem (Taylor, 2009). No caso da EBSRF, o mobiliário que permitiria a concretização da *learning street* não foi produzido nem substituído por outro. Segundo o relatório do PMEES, este “parâmetro central do programa que é a promoção da aprendizagem informal (traduzido nomeadamente na *learning street*) também é percecionado como pouco efetivado (45,4%). “ (Velooso et al., 2013, p. 137) nas várias escolas analisadas, entre as quais se inclui a EBSRF.

Do ponto de vista construtivo, a EBSRF apresenta uma solução bastante robusta, conjugando a tecnologia construtiva e as tradições em pedra. Possui elementos inovadores como é o caso das estruturas metálicas com recurso ao aço em vigas e ao ferro fundido em

colunas e pavimentos em betão, para sistemas construtivos mistos de paredes autoportantes combinadas com estruturas porticadas, lajes de betão armado e coberturas em terraço (Veloso et al., 2013). Assim, passados cerca de 80 anos da sua construção, a estrutura do edifício mantém-se sólida e estável. O facto de o edifício ter sido desenhado com dimensões generosas (pés-direitos e áreas) permite ainda a inclusão de soluções técnicas intermédias de utilização do espaço. Do ponto de vista arquitetónico, o objetivo da remodelação era “mexer o menos possível no edifício propriamente dito mas tentar dar-lhe um ar mais atualizado” ESD130412. Segundo o arquiteto,

“o truque utilizado foi o das ramadas, evitando andar a abrir roços nas paredes, vai tudo ali pá, faz a distribuição, é fácil de arranjar (...) e portanto aquilo, além de (...) infraestruturalmente ser melhor e muito eficaz, oh pá, dá logo outro ar, baixa-lhe o pé direito, dá-lhe um ar com uns tubos e umas coisas, (...) foi a única coisa que a gente fez, de resto não fez nada, a não ser os edifícios novos.” ESD130412.

O arquiteto separava a intervenção a que ele chama “mais pedagógica” da intervenção dita “arquitetónica”. A primeira remete para as questões não-estruturais de detalhe, mobiliário, ocupação e gestão do espaço existente. A segunda para questões eminentemente técnicas e infraestruturais. A intervenção “pedagógica”, apesar de ter sido ponderada em projeto, não foi totalmente concretizada. Porém, se nos focarmos na implementação do projeto pedagógico e das políticas educativas, o aspeto educativo é tão relevante quanto o arquitetónico. Neste sentido, os projetos de arquitetura escolar, quer envolvam a construção de raiz, quer a renovação de espaços, não podem ser encarados como projetos fixos e inalteráveis após a sua conclusão. Impõe-se olhar o edifício concluído como o início de um processo evolutivo permanente e mudança interativa e informada (Long & Ehrmann, 2005).

Se tivermos em consideração a rigidez e formalidade associada à configuração espacial do edifício, segundo uma das professoras entrevistadas,

“ (...) este espaço é difícil para uma escola, este espaço é muito difícil para uma escola, isto é um espaço por aquilo que eu acho, centrífugo.” ESD110317.

Para que esta questão não tenha demasiado impacto na vivência do espaço, a modificação do mobiliário poderia contribuir para o aumento do conforto. O espaço construído possui uma série de elementos estruturais, como as paredes, chão, tetos e vãos. Se considerarmos a rigidez instituída e as novas exigências educativas, na EBSRF surgiu a necessidade de criar uma “segunda pele” no edifício existente. A “segunda pele” é constituída por paredes amovíveis, tetos rebaixados, chãos com diferentes tipos de pavimentos, que permitem explorar diferentes relações de proximidade e posicionamento em relação aos elementos fixos existentes. Na impossibilidade de pensar o projeto na sua génese e de uma forma integrada, o arquiteto apresentou uma solução a dois níveis distintos. O primeiro nível remete diretamente para as questões estruturais do edifício. O segundo nível remete para a organização do espaço e para a resposta às questões pedagógicas, de uma forma integrada, não dependendo apenas da colocação e gestão do mobiliário. É necessário ponderar a dimensão económica, aquilo que é considerado estruturante e acessório. Numa primeira leitura, a questão estrutural, de infraestruturas, condições técnicas e de eficiência energética parece primordial (Higgins et al., 2005). Numa segunda leitura, na escola ocupada, a falta dos elementos programático-pedagógicos acaba por ser determinante e inviabiliza a concretização do programa educativo. Os diferentes ambientes de aprendizagem informal para além do espaço de sala de aula não se concretizam, em parte, devido aos elementos de mobiliário em falta.

5.1.4. Do projeto à ocupação da EBSRF

O projeto de investigação internacional que avaliou comparativamente espaços educativos (OCDE, 2012) refere que, apesar da qualidade arquitetónica ser notável, os espaços não se revelam tão flexíveis nem tão potenciadores de práticas pedagógicas inovadoras como seria de esperar.

A premissa principal do projeto de remodelação da EBSRF era criar espaços flexíveis que pudessem ser apropriados e adaptados às necessidades dos seus utilizadores, proporcionando diferentes espaços de aprendizagem. O facto de não ter havido acompanhamento por parte do arquiteto durante a fase de ocupação fez com que alguns

espaços fossem menos aproveitados: “se houvesse algum acompanhamento posterior nas obras nós poderíamos aprender mais enquanto arquitetos (...)” ESD130412 O arquiteto referia a pertinência de elaborar um “Manual de Utilização da Obra” ESD130412 no qual se explicasse, “quase como um manual de instruções, porque é que se faz assim, porque é que se faz assado, devia-se fazer! Devia-se oferecer aos utentes. Mas não fizemos.” ESD130412. O arquiteto defendia também uma abordagem integrada ao nível da APO (Zimmerman & Martin, 2010), na qual

“podemos saber se a obra está ou não a funcionar como se pensava que ia funcionar, (...) Porque às vezes, com pequenas alterações poderia funcionar muito melhor” ESD130412.

Segundo o arquiteto, a EBSRF deveria ser reavaliada periodicamente para realizar pequenos ajustes. Neste caso, a “obra tem essa vantagem, aquilo é relativamente fácil de mexer, até porque (...) a estrutura está toda por fora é fácil mexer nela.” ESD130412. Os processos de ocupação estão relacionados com hábitos culturais. Apesar da renovação do espaço, é habitual “voltar ao sistema anterior” ESD130412 e utilizar o espaço sem contemplar alterações. Num processo de remodelação, “todo o tipo de mudanças sugeridas são encaradas com resistência porque afetam as rotinas diárias” (Dalsgaard, 2012, min.26). Na EBSRF denotou-se falta de reflexão do espaço habitado por parte da comunidade escolar e perceção das consequências e formas de habitar inerentes.

5.1.5. O uso do espaço renovado

O PMEES estabeleceu os seguintes princípios como modelos de ensino-aprendizagem: a passagem de um modelo baseado na transmissão de conhecimento para um modelo de construção de conhecimento, a diversificação de práticas pedagógicas, o aumento da flexibilidade na organização curricular e nas metodologias de trabalho, o uso intensivo das novas tecnologias de informação e de comunicação e o acesso continuado a fontes de informação variadas, a equidade e a inclusão (Parque Escolar EPE, 2009). Estes princípios

tiveram implicações diretas na formulação do espaço e foram clarificados no Manual de Arquitetura.

Apesar de haver uma nova dinâmica educativa na escola, a aprendizagem continuou a ser orientada pelo professor, num contexto em que domina a exposição de conteúdos programáticos em contexto formal de sala de aula, em detrimento do processo de interação diversificado, entre pares (alunos) ou em pequenos grupos, no interior ou exterior da sala de aula, que potenciaría um processo de aprendizagem mais ativo e dinâmico (Veloso et al., 2013). A integração das novas tecnologias foi fundamental no processo de modernização da escola, com a instalação de quadros interativos, projetores, pontos de acesso à internet e rede sem fios. Estas alterações, apesar de não terem provocado alterações espaciais fundamentais, obrigaram à reestruturação do projeto infraestrutural.

Com o desenvolvimento das novas tecnologias podem criar-se novas plataformas de aprendizagem e relacionamento virtuais e trabalhar o espaço virtual em diferentes vertentes. Por um lado, como espaço virtual “encerrado” em si mesmo, no qual se desenvolvem atividades ou, por outro lado, como plataformas virtuais que potenciam atividades complementares às desenvolvidas no espaço físico. Pensar o espaço construído nos dias de hoje, principalmente em contexto escolar, obriga-nos a ponderar a dimensão virtual, quer pelo uso intensivo das TIC, quer pelo acesso continuado a fontes de informação variadas, quer pelo desfasamento entre corpo e espaço, quer pela permanente comunicação entre os jovens através de dispositivos eletrónicos.

5.2. A “nova escola”

“AR - E gostas desta escola? João – Sim, sim! AR – E em termos de espaço? Estavas a dizer que a escola é bastante grande. O que é que te chama mais à atenção? Que tipos de espaços? João – Esta escola, desde o início, uma coisa que eu gostava, tinha uma personalidade própria, agora já não. Uma pessoa chegava aqui e levávamos com uma escola gigante, porque o Conservatório também pertencia à escola, com poucos alunos, uma escola que se dava ao luxo de fechar divisões. Nós tínhamos uma divisão com 9 salas de aula fechada porque não era preciso! AR – Mas vocês não podiam ir até lá? João – Não, tinha um portãozinho que não deixava, mas tinha uma personalidade própria e isso notava-

se nos espaços, tínhamos aqueles azulejos meios quinados. Uma escola com 75 anos que nunca tinha sofrido nenhuma intervenção. A intervenção era o conhecidíssimo Sr. Augusto cá da escola e que dava uns toquezinhos.” ESD110601

O espaço físico da escola não é apenas o local no qual a vida social acontece, é essencial na constituição e perpetuação das relações sociais e suas categorias. Através da construção, manutenção, renovação e demolição do espaço, a escola enquanto grupo social é criada e perpetuada através da sua materialidade, configuração e organização espacial (Vellinga, 2007)

A EBSRF foi inicialmente concebida com uma capacidade máxima para 1000 alunos. Nos anos 50 sofreu obras de ampliação, para aumentar a sua capacidade para cerca de 1500 alunos e teve períodos de maior lotação (Parque Escolar EPE, 2008). Após um longo período de decadência, a escola foi integrada no PMEES. Antes da remodelação, a escola tinha cerca de 600/700 alunos (ESD110317) que ocupavam a escola na sua totalidade, tal como podemos observar na Figura 7a:

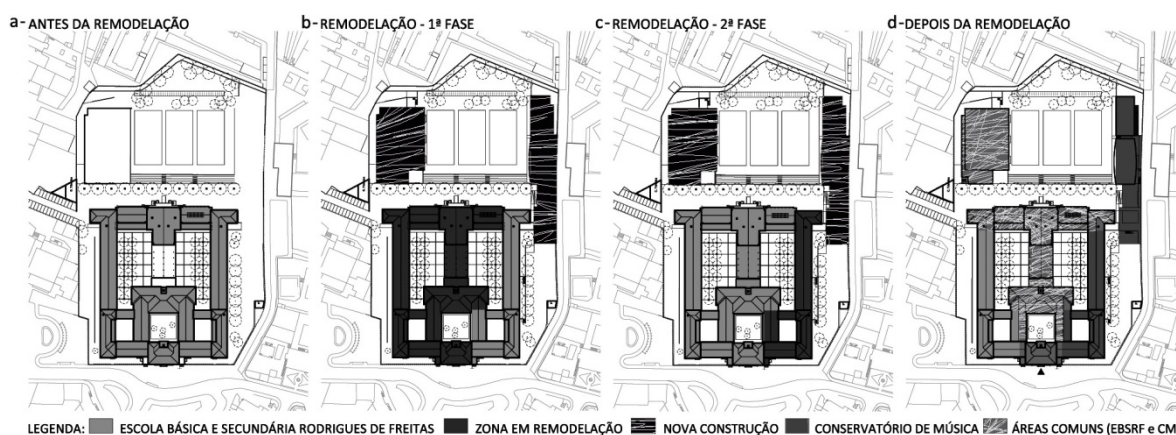


Figura 7 - Ocupação da EBSRF durante as diferentes fases (antes, durante e depois da obras de remodelação)

Durante a primeira fase de remodelação da escola (Figura 7b) a atividade letiva realizava-se apenas numa das partes do edifício, enquanto na outra se realizavam as obras de renovação (ESD130412). Durante a segunda fase de renovação (Figura 7c) os alunos da EBSRF passaram para a parte nova e recuperada, enquanto as obras de remodelação

continuaram na parte nas futuras instalações do CM²⁴. Na Figura 7 estão representados os edifícios novos, que ocuparam parte da área destinada à prática de desportos ao ar livre. Neste sentido, durante o período de remodelação, os alunos não tiveram pleno acesso às áreas exteriores da escola, em parte ocupadas pelo estaleiro. Depois da remodelação, o CM passou a ocupar uma das alas do edifício e a partilhar com a EBSRF parte das áreas comuns (Figura 7d).

De forma geral, a comunidade escolar encontrava-se bastante satisfeita com as obras de remodelação. Dada a dimensão da intervenção, foi difícil definir as principais melhorias da escola, “Foi o grosso, tudo o que era salas de aula estava muito degradado, (...) Esteve cinquenta anos praticamente sem ter intervenção nenhuma” NTESD100208. A intervenção realizada pelo PMEES representou “qualificação escolar, cultural e profissional da população bem como da qualificação social e económica das cidades e do território.” (Parque Escolar EPE, 2009, p. 5). “Simultaneamente, o PMEES, ao fazer com que uma grande parte da população se confronte quotidianamente com uma obra de arquitetura, contribui também para uma maior sensibilidade e cultura arquitetónica” (Velooso et al., 2013, p. 27).

Segundo o arquiteto, a ocupação do espaço foi realizada de modo civilizado. Apesar de haver o receio inicial de que a escola poderia ser apropriada através de desenhos e grafites, esse receio nunca se concretizou e foi mesmo reconhecido pela AE quando lhe disseram: “ (...) vocês não se preocupem que nós não queremos que se vandalize isto e tomamos nós conta disso.” ESD130412. Durante a nossa presença no terreno, apesar de não haver AE, não verificámos a ocorrência de grandes sinais de vandalismo, apenas alguns riscos pontuais. Nesse sentido, concluímos que os jovens preservavam a escola remodelada.

5.2.1. A relação entre a Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas e o Conservatório de Música do Porto

“Do “outro lado” passam-se menos coisas, este lado é mais do Rodrigues de Freitas, o outro lado é mais do Conservatório mas pouco habitado (...), o mesmo se passa com o

²⁴ O limite identificado na Figura 7 entre a primeira e a segunda fase de reconstrução é apenas ilustrativo e não representa rigorosamente a divisão estabelecida durante a remodelação da EBSRF. Para elaborar esta figura baseámo-nos nos dados recolhidos durante as ESD.

recreio, os espaços são geometricamente simétricos, as vivências desses espaços são porém completamente distintas. Os espaços “comuns” do lado do conservatório estão geralmente mais vazios e mais calmos, a única porta de entrada aberta do bar é a do lado do Rodrigues e não do Conservatório.” NT100120

O excerto acima apresentado diz respeito às primeiras notas de terreno, relativas à OP. A divisão entre a EBSRF e o CM era evidente para quem percorria a EBSRF, mesmo sendo externo à sua comunidade escolar. O espaço destinado a ambas as escolas era simétrico, contínuo e comunicante, no entanto, surgiram barreiras arquitetônicas que o dividiam e separavam. Os vãos que interligavam o CM e a EBSRF definiam uma separação física e uma fronteira social que se alastrava para os espaços comuns, potenciando a existência de espaços descaracterizados, entre “eles” e “nós”.

A proposta inicial da PE e do arquiteto responsável pela remodelação do edifício era ter “ (...) uma escola interativa entre músicos e não músicos. Depois da ocupação, eles (o CM) começaram a fechar portas” ESD130412 e agora existe uma solução de compromisso e de coabitação, mas pouca ou nenhuma interação entre as duas escolas (ESD130412). O relatório de avaliação do PMEES corrobora a opinião do arquiteto: “A renovação é considerada positiva, ainda que com problemas decorrentes da gestão administrativa dos espaços partilhados, particularmente o novo auditório. Estamos perante duas entidades com lógicas de ação e projetos educativos diferenciados, nem sempre fáceis de conciliar. Simultaneamente, ambas as entidades referem que a nova situação limita as suas ambições de crescimento no futuro.” (Velo et al., 2013, p. 333).

Segundo o arquiteto MFS, responsável pelo projeto de remodelação, o processo de inclusão do CM no edifício da EBSRF foi difícil de gerir. Durante a conceção do projeto, a equipa de projetistas reunia com as direções das escolas isoladamente:

“MFS – Nós normalmente fazíamos as reuniões em separado e a PE fazia em conjunto, portanto, eles eram os políticos e nós eramos mais pragmáticos e tentávamos resolver questões concretas.” ESD130412

A coordenação era garantida pela PE e o trabalho operacional era garantido pelas equipas técnicas. Toda a conceção do projeto foi realizada no sentido de haver uma única

escola, desde o programa, às infraestruturas, passando pelos equipamentos e espaços de apoio. O

“que estava previsto era as aulas normais serem todas conjuntas e, apenas as aulas musicais serem dadas na ala do Conservatório (...) a mesma escola mas com uma especialização em música” ESD130412

Nesta solução a gestão do espaço seria articulada em conjunto, evitando a duplicação de estruturas e de duplicação de recursos humanos. Na fase de ocupação, a separação dos espaços entre o CM e a EBSRF foi feita através do fecho de portas. Os espaços partilhados tais como o bar, os ginásios e alguns dos espaços exteriores ficavam totalmente acessíveis à comunidade da EBSRF.

O CM e a EBSRF, durante a nossa investigação, pareciam funcionar independentemente, cooperando apenas na medida necessária para o bom funcionamento do equipamento, mas sem explorar um programa educativo comum. A estrutura simétrica do edifício facilitava esse funcionamento dividido (ver anexos 1,2,3 e 4). O espaço comum entre as duas escolas era interrompido por portas de vidro trancadas. A comunidade escolar da EBSRF reconhecia que o CM coabitava no mesmo edifício, mas era muitas vezes referido como “os outros”, aqueles que estão do “outro lado”.

As infraestruturas do edifício eram comuns ao CM e à EBSRF e por vezes tinham de lidar com questões mais práticas e operacionais, tal como refere um dos AAE responsável pela manutenção

“ (...) às vezes há problemas e não sabem onde é, onde já se viu isto estar dividido em duas escolas e a parte elétrica ser toda deste lado? (...) Quando dispara alguma coisa não se sabe onde é (...) e depois como as pessoas ou trabalham para um lado ou para o outro. É como as senhoras do bar, essas não sabem para quem trabalham, mas na verdade trabalham para os dois lados! Mas devia ser diferente.” NT100108.

Esta citação permite-nos avaliar como o espaço construído pode ser potenciador de uma determinada vivência, sem a limitar totalmente (Dalsgaard, 2012). Não basta que o espaço seja projetado para ser partilhado (Pallasmaa, 2008), porque a partilha materializa-se com a ocupação. O desenho do espaço construído não pode planear as formas de ação através do seu desenho, mas pode fazer “convites”. “ (...) Podemos convidar as pessoas a andar,

podemos convidar as pessoas a sentar-se, podemos convidar as pessoas a estar, para um dia a dia melhor, (...) para uma melhor forma de viver a sua vida, isso é tudo o que podemos fazer.” (Dalsgaard, 2012, p. min.1.26). Porém, a vivência do espaço depende da vontade de quem o habita.

Durante a nossa investigação constatámos que apesar do CM e da EBSRF partilharem um edifício único, ambas as escolas trabalhavam de forma autónoma mas não totalmente independente. Porém, tal como refere o arquiteto, esta situação “ não é irreversível, em qualquer altura se pode ir ao sítio. Basta mudarem as direções das escolas.” ESD130412.

Apesar do espaço ser aparentemente comum às duas escolas, tanto a EBSRF como o CM pareciam pretender manter a sua identidade e história individuais. Para a EBSRF o espaço e a localização mantinham-se, apesar das mudanças inerentes ao processo de renovação. O CM possuía desafios maiores: a mudança de espaço, de envolvente e a necessidade de manter a sua independência. A necessidade de distinção entre a EBSRF e o CM estava associada à forma como as pessoas se relacionavam e ao seu percurso sociocultural. Notava-se a necessidade de diferenciação no CM, tal como referia o arquiteto: “têm a mania que são finos, e pronto, o que é que se lhe há-de fazer?” ESD130412.

Neste sentido, também a EBSRF se ressentia por ter de abdicar de parte do seu espaço para o CM assumindo que o

“Rodrigues de Freitas nunca devia ter sido partilhado com o Conservatório de Música. (...) Porque é uma escola artística, não tem a ver connosco e nos tínhamos neste momento se calhar população para encher as duas alas... Só que eles agora também têm salas específicas e é muito complicado estar a fazer uma coisa dessas.” ESD100208.

Um dos objetivos centrais do PMEES era a criação de um novo modelo de gestão dos edifícios após a renovação, que garantisse uma resposta eficaz e eficiente às intervenções pontuais de reparação ou às intervenções programadas de conservação e manutenção; que fomentasse a correta utilização das instalações e dos equipamentos, formando, acompanhando e responsabilizando os utilizadores, e que assegurasse a plena utilização das instalações (Parque Escolar EPE, 2009). Quando surgiam alguns problemas de manutenção na EBSRF era difícil definir “de quem é a culpa e quem pode resolver o problema, mas estou

farta de enviar recomendações à Direção Executiva e nada feito, não sei como é que isto funciona com a Parque Escolar.”NT100427. Entre a DE da EBSRF e a PE, havia distanciamento da realidade e burocratização dos processos. O facto da PE coordenar a manutenção do espaço provocava distanciamento da comunidade escolar.

As direções do CM e da EBSRF tinham diferentes enquadramentos sociais e estabeleciam a relação com os pais e encarregados de educação de modo distinto. Os pais dos alunos do CM,

“estão muito habituados a entrar, a guardar o carro, enquanto vêm aqui dar uma aula de música com os filhos e depois ficam aí (...) sentavam-se no bar a fazer crochet, a ler (...) e felizmente não houve assim grandes problemas porque depois nós também tentamos falar com a Direção do Conservatório e definir essas metas” ESD100208.

A DE da EBSRF sentia necessidade de definir regras para o uso dos espaços comuns. Pareciam ser necessários ajustes e estabelecimento de acordos de cooperação entre as direções das duas escolas, mesmo que a convivência e a relação no mesmo espaço tivesse sido imposta por terceiros.

A professora Helena salientou que se referiam ao

“ (...) Conservatório enquanto instituição, porque se eu for ali fumar um cigarro e me cruzar com professores de lá por acaso conheço, sou capaz de dizer olá como está, bom dia e coisas assim.” ESD110317.

O único espaço construído onde as comunidades escolares do CM e da EBSRF se encontravam era no exterior das escolas, no passeio público.

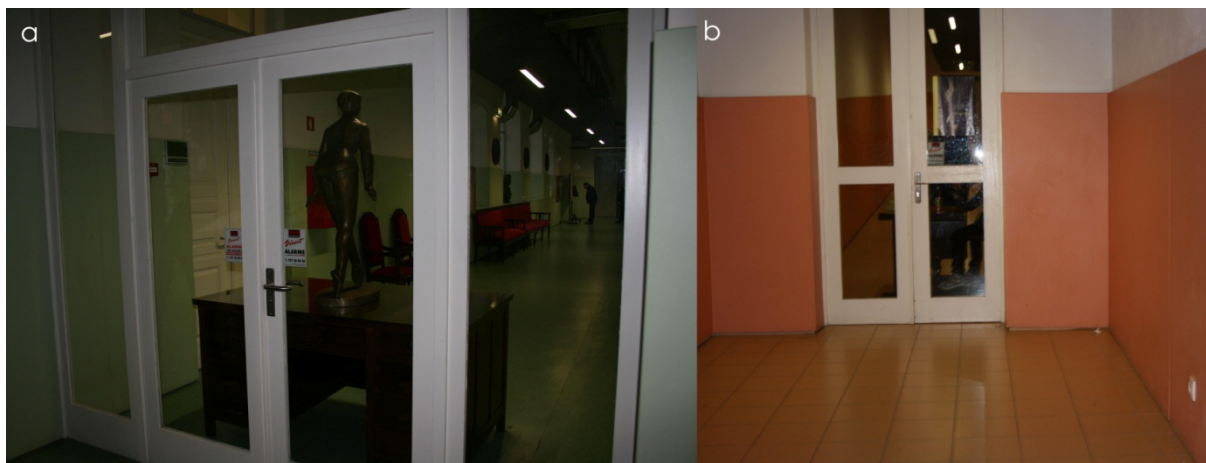


Figura 8 - Portas entre o CM e a EBSRF (Figura 8a - Vista da EBSRF para o corredor do CM, Figura 8b - Acesso do CM à sala de convívio.

A professora Helena referia-se à perspetiva da Figura 8a e dizia:

“ (...) eles têm uma estátua ali, que é uma bailarina virada de rabo para nós que eu acho que é a postura deles (...) Eu acho que é a postura deles, em relação a nós!” ESD110317.

O acesso aos espaços comuns das duas escolas era controlado pelo CM junto à entrada do CM para a sala de convívio, havia um funcionário a controlar as entradas e saídas da comunidade escolar para os espaços comuns às duas escolas (Figura 8b).

A junção das duas escolas parecia não ter sido uma solução pacífica. Segundo alguns AAE, o que poderia ser diferente depois da remodelação “era o edifício ter ficado todo para o Rodrigues de Freitas e nunca ter sido partilhado com o Conservatório de Música.” ESD100208. Para os jovens da EBSRF, o contacto com os jovens do CM nos espaços comuns era pouco ou nulo. Poucos jovens tinham amigos “do outro lado”, referindo-se ao CM, mas as questões de gestão e logística entre o CM e a EBSRF que os professores e AAE referiam pareciam não os afetar.

5.2.2. As perspetivas dos jovens sobre a requalificação do espaço da escola

O sentido de pertença em relação ao ambiente construído pode ser desenvolvido e potenciado de diferentes formas, mas é essencial para que haja participação efetiva e

envolvimento dos jovens. Sem o sentimento de pertença e uma relação estreita entre o indivíduo e o espaço habitado, os jovens dificilmente podiam sentir-se responsáveis e autores desse mesmo espaço. Deste modo, o espaço construído pode funcionar como potenciador de novas aprendizagens e ser entendido como ferramenta de educação e promoção da cidadania, porque vai ao encontro das necessidades dos seus habitantes, fomentando o contacto, a troca de experiências, as relações interpessoais e o prolongamento do nosso espaço de conforto de casa para a rua. A identidade com o lugar pode ser considerada uma estrutura cognitiva que contribui para a auto categorização global e processo de identidade social. “Desenvolve-se a partir de atos de localização de si próprio em contextos ambientais e através de rotinas diárias assim como durante circunstâncias excepcionais. A identidade com o lugar permite que uma pessoa alcance o seu sentido de pertença e propósito para a vida.” (Cicognani et al., 2010, p. 34). O espaço construído funciona por isso como *“silent curriculum”* (Taylor, 2009), capaz de influenciar aspetos relacionados com os nossos comportamentos e com a nossa forma de aprendizagem. Ao assumir o espaço como componente e condicionante da aprendizagem podemos criar situações de aprendizagem ativa e integrada.

Os jovens entrevistados afirmavam que as obras de remodelação não afetaram as suas aulas nem o ambiente da escola. Durante a fase de remodelação interior os jovens não tinham acesso ao espaço em construção nem conseguiam observar as mudanças ocorridas (ESD110601), ao contrário do que ocorria nos espaços exteriores, onde a transformação e reorganização dos espaços era mais visível. Quer na remodelação interior, quer na exterior, o acesso era-lhes vedado por questões de segurança (Jornal_Etc..., 2008a). O Diogo, um dos estudantes entrevistados, teve acesso privilegiado ao local de construção, enquanto repórter fotográfico do jornal da escola (Jornal Etc...). Teve autorização para aceder à obra de remodelação, fotografar e entrevistar os trabalhadores. Procurou compreender como decorria a intervenção na EBSRF e partilhou a informação com a comunidade escolar (Jornal_Etc..., 2009). O jornal Etc... teve quatro edições, duas em 2008, uma em 2009 e outra em 2010). Na segunda edição do jornal foram entrevistados alguns alunos que reagiam ao novo espaço da escola (Jornal_Etc..., 2008b). As maiorias das apreciações dos jovens eram favoráveis. Manifestavam surpresa e agrado pela limpeza e conforto proporcionados pelo

novo espaço (Jornal_Etc..., 2008b, p. 9). A informação disponível nas quatro edições do jornal etc... ajudou-nos a compreender como os jovens contactaram com a renovação da escola, desde o início das obras até à inauguração da EBSRF renovada em 2009 (Jornal_Etc..., 2009). Houve interesse por parte dos membros da equipa do Jornal Etc... em conhecer melhor o processo de renovação e documentar este momento significativo para a história da escola. Segundo Woolner (2010), os jornais escolares contribuem para o sentido de pertença e orgulho da comunidade em relação à nova escola.

Devido ao elevado nível de degradação, a estratégia de remodelação da escola centrou-se em aspetos técnicos como o conforto térmico e acústico, iluminação, ventilação, redes e sistemas informáticos (Jornal_Etc..., 2008a). O arquiteto considerava que a este nível o projeto foi realmente um sucesso:

“ (...) as velhas salas têm uma acústica magnífica, (...). Aquilo foi cuidadosíssimo e tem piada que a gente entrava numa sala e tinha um barulho, depois passou a entrar naquelas salas e sem se falar nem nada tem um ressoar completamente diferente. Aquilo é muito cuidadoso sob o ponto de vista técnico.” ESD130412.

O projeto também previu dotar todos os espaços de ventilação e luz natural promovendo assim maior salubridade do espaço construído, nomeadamente através dos pátios que foram abertos no piso inferior.

As questões técnicas remetem-nos diretamente para as questões base da arquitetura identificadas como prioritárias na reabilitação da EBSRF, (proporcionar espaços, acústica, térmica e visualmente confortáveis):

“os corredores e as salas eram muito frios, estávamos nesta altura do ano com casacos vestidos e mesmo assim tínhamos frio! Este piso aqui não existia, foi construído depois, e lá em cima nem sequer se conseguia andar! (...) antigamente isto estava em muito mau estado, às vezes nem apetecia vir trabalhar! Era frio e desagradável!” NT100108.

Na Figura 9, para além da mudança do pavimento de madeira para vinílico, da mudança do revestimento das paredes de azulejo para vinílico pintado e da cor das caixilharias, a intervenção principal contemplou a introdução de uma calha horizontal na qual passavam todas as instalações necessárias e que permitia o acesso rápido para manutenção das mesmas.



Figura 9 - Corredores de acesso às salas de aula (Figura 9a - Antes da renovação da escola, Figura 9b - Depois da renovação da escola)

Tal como podemos observar nas fotografias obtidas antes e depois da remodelação do espaço, verificou-se uma alteração significativa no que respeita aos materiais de revestimento, cores e instalações técnicas. No entanto, a configuração espacial e a estrutura do edifício foram mantidas.

Quando procurámos identificar a reação dos jovens perante a “nova escola”:

“A reação de algumas pessoas foi muito boa, porque é novo, e só pelo facto de ser novo para muita gente já é espetacular! Para mim já não foi bem assim, fiquei um bocado desiludido, aquela personalidade que eu falava, tiraram a maior parte, por exemplo aquelas plaquinhas de madeira nas paredes, estão a tapar azulejos muito bonitos (...)” ESD110601.

O testemunho deste jovem permitiu-nos identificar diferentes fatores de classificação do espaço. Por um lado, a importância dada ao espaço renovado e novo na avaliação dos utilizadores. Por outro lado, a ligação simbólica ao espaço, que lhe confere uma classificação sobrevalorizada e individual. Antes das obras de remodelação, os azulejos existentes eram brancos, lisos, e com faixas contínuas de cor a rematar. Quando o aluno se referia aos “azulejos muito bonitos” manifestava a importância das vivências associadas ao espaço, que construíam uma relação sentimental e não apenas material com o mesmo. O mesmo aluno defendia que poderiam ter deixado “algumas marcas características da escola que existia” pois o que o chocou “ (...) foi chegar aqui e ver uma escola que não era aquela que eu conhecia.” ESD110601. Segundo o jovem, a mudança de materiais de revestimento foi

suficiente para descaracterizar completamente a “sua escola”, pois a memória do lugar não está apenas relacionada com a nostalgia, mas com um processo criativo de envolvimento com o local (Rishbeth & Powell, 2013). Considerando a vivência pessoal de cada espaço e a classificação do mesmo, se a intervenção tivesse deixado alguns azulejos nos corredores, esses azulejos teriam significados diferentes para cada aluno. A memória tem um papel de suporte e reconhecimento permanente que faz com que cada indivíduo pertença a um determinado espaço.

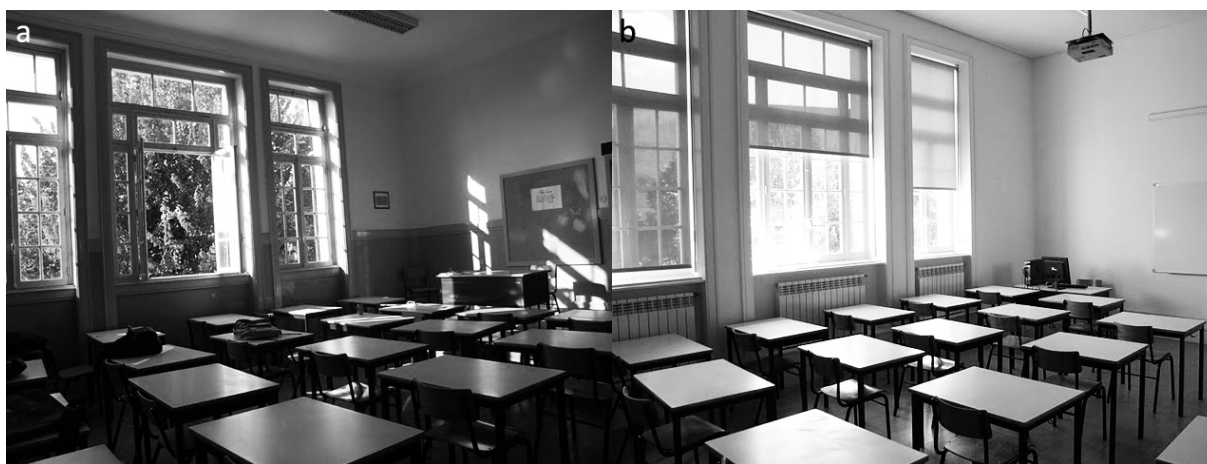


Figura 10 - Salas de aula (Figura 10a - Antes da renovação da escola, Figura 10b - Depois da renovação da escola)

Depois da remodelação, as salas de aula (Figura 10) mantiveram a sua estrutura e organização funcional. As alterações mais significativas estiveram relacionadas com fatores pedagógicos, como a eliminação do estrado do professor (ESD110317), a troca do quadro de ardósia preto por um quadro interativo branco e a troca da secretária do professor em madeira por uma mesa semelhante às dos alunos. Para melhorar o conforto térmico e acústico foram introduzidos aquecedores junto às janelas, tetos falsos e cortinas para melhor controlo luminoso.

No entanto, tal como acontecia nos corredores, ao compararmos a imagem da sala de aula antes e depois da renovação, constatámos que os elementos físicos e de mobiliário destinado aos jovens se mantiveram.



Figura 11 - O espaço do auditório/CRE (Figura 11a – Auditório, antes da renovação da escola, 11b – CRE, depois da renovação da escola

O espaço do antigo auditório (Figura 11a) foi um dos espaços que sofreu alterações mais significativas. O nível superior tornou-se Centro de Recursos Educativos (CRE) e o piso inferior passou a albergar os balneários de apoio às salas de Educação Física adjacentes (ver Anexo 2). Esta foi uma das mudanças mais controversas depois da remodelação da escola. Por um lado, a comunidade escolar reclamava por espaço para fazer teatro e juntar todos os estudantes pois nem sempre conseguiam utilizar o auditório construído para o CM (ver Anexo 1). Por outro lado, apesar do CRE ter sido definido no projeto de remodelação como espaço polivalente (ESD130412), o mobiliário e equipamento visíveis na Figura 11b não propiciavam muita flexibilidade de utilização nem permitiam facilmente a conversão da sala para outras atividades.

Os jovens, ao comparar a EBSRF antes e depois das obras de remodelação, identificavam ainda três alterações significativas no ambiente construído:

No pátio interior,

“ (...) na escola antiga, o pátio interior, (...) estava aberto, mas depois iam para lá fumar, também se drogavam lá e acabaram por fechar aquele pátio interior. Tinha lá casas (...) era no início a associação de estudantes (...) iam para lá para trás porque era um lugar escondido, mas depois fecharam.” ESD110601.

Na sala de convívio,

“ (...) a sala de convívio, antes não tínhamos assim nenhuma sala para onde fossemos todos, ou íamos para os campos... Nem sequer estou a ver mais sítio nenhum, agora pronto, há ali um sítio onde podemos estar lá, ou a descansar, ou a conversar.” ESD110601.

E no passeio em frente à escola,

“ (...) antes eram só carros estacionados, assim está muito melhor, porque antes a escola era mesmo só o passeio (...) não havia um sítio, um espaço, por exemplo quando chegamos de manhã para estarmos a conversar antes de tocar ou assim, era mesmo só o passeio e entrava-se logo na escola.” ESD110601.

Os jovens reconheciam que as alterações sentidas nos três espaços (pátio interior, sala de convívio e passeio em frente à escola) permitiram usufruir de espaços anteriormente ocupados para outras funções. A remodelação da escola constituiu também uma operação de limpeza, clarificou os espaços existentes, anulou zonas mais escondidas e menos salubres.

5.2.3. A relação da escola com a comunidade

Um dos objetivos preconizados pelo PMEES era as escolas intervencionadas era que estas se transformassem em centros educativos, com relação direta com as comunidades, promovendo a partilha de recursos e fomentando a interação e a cooperação. Para isso, a própria organização espacial deveria proporcionar “novas possibilidades de utilização, sendo a flexibilidade um elemento decisivo para integrar diversos tipos de oferta e de utilização educativa.” (Velooso et al., 2013, p. 65). Esta medida acarretava condicionantes relacionadas com a sua operacionalidade e efetividade, definidas quer pelo espaço construído, quer pela gestão e apropriação do mesmo.

A abertura da escola à comunidade era uma opção educativa e física. Os espaços que se pretendiam flexíveis e passíveis de serem utilizados estariam mais acessíveis ao público. A estratégia adotada pelo projeto de remodelação da EBSRF foi utilizar a entrada lateral, junto à rua do Instituto dos Cegos de S. Miguel (ver Anexo 1) como entrada coletiva destinada à comunidade. Segundo o arquiteto,

“(…) a comunidade, a sociedade, quem queria ir a um concerto poderia entrar por ali, a comunidade que queria ir jogar futebol lá atrás poderia entrar diretamente por ali e aquele sítio, a biblioteca do CM, inicialmente era também uma loja de partituras, porque não havia nenhuma loja de partituras boa na cidade.” ESD130412.

A entrada lateral dava acesso a todo o espaço comum de usufruto público, mas não permitia o acesso a algumas zonas da EBSRF e do CM. Para além do acesso ao auditório, aos espaços desportivos e à loja/biblioteca do CM, a comunidade podia ainda aceder ao CRE da EBSRF e utilizá-lo para várias atividades.

“A ideia era também ter uma sala aberta à comunidade, e há duas portas, quem está no CRE, tem aquele corredor que dá para o recreio, uma porta do lado esquerdo e uma porta do lado direito. Se fechar as portas deste conjunto coletivo (…)” ESD130412

Os espaços destinados à comunidade estariam acessíveis fora do tempo letivo, prevenindo a sobreposição de horários de utilização. Aliás, este espaço estava projetado como “um espaço polivalente que dava para fazer um teatro, que dava para fazer uma exposição, que dava para fazer uma das coisas que a gente dizia, porque é que não se faz aqui casamentos e batizados?” ESD130412. Algumas das sugestões de utilização do espaço renovado, apesar de terem sido pensadas na fase de projeto e discutidas com todos os intervenientes, não foram concretizadas. “São pequenas coisas que se fazem no projeto” ESD130412. Esta citação remete-nos para o manual de utilização referido no ponto 5.1.4. O espaço construído deve permitir flexibilidade de ocupação e não deve impedir novos usos, por exemplo, comunitários. As relações entre a escola e a comunidade podem ir ao encontro das necessidades de ambas as partes. Além disso, se partirem de necessidades reais e concretas, as formas de apropriação serão rápidas e eficazes. No que respeita à participação e envolvimento da comunidade, “as mudanças significativas do comportamento humano podem apenas ser alcançadas rapidamente se as pessoas de quem é esperada uma mudança participarem e decidirem que tipo de mudança é essa e como deverá ser feita” (Taylor, 2009, p. 271). No caso da EBSRF, parece ser necessário maior envolvimento da comunidade para concretizar este objetivo.

5.2.4. O impacto da requalificação do ambiente construído da escola

Depois das obras de remodelação da EBSRF houve necessidade de reajustar e procurar novos espaços para habitar por parte dos jovens (ESD110601). O espaço construído condiciona novas vivências, onde as questões físicas, que se prendem com a génese do edifício, são estruturantes e limitadoras. “A organização espacial assume um papel importante na criação e manutenção de relações sociais” (Wineman, Kabo, & Davis, 2009, p. 439) e só se materializam durante a ocupação do espaço construído.

A professora Helena, ao refletir sobre o espaço e sua adequabilidade programática referia:

“Isto é um espaço a pensar numa outra escola de um outro tempo, num outro aluno que já não existe (...) Sim, há um desfasamento (...), aquilo que eu digo neste momento isto não é uma escola, não é a escola enquanto espaço físico” ESD110317.

Apesar de a estrutura não ter sofrido alterações significativas, a mudança programática conduziu a uma alteração dos usos. Os espaços renovados estavam também ligados aos processos de reestruturação das dinâmicas socioeducativas da escola. Isto deveu-se ao tempo necessário para a construção de novas sociabilidades e concretização do espaço simbólico. Segundo Lévy & Segaud (1983), a reação à mudança pode ser feita de três modos distintos: adaptação, resistência e adaptação em resistência. A adaptação pode ser voluntária ou progressiva, dependendo do grau de abertura à mudança. No caso da EBSRF as reações foram de adaptação progressiva, sem sinais de resistência significativos por parte dos jovens.

Segundo o João, um dos alunos entrevistados, antes das obras de remodelação,

“as pessoas eram muito mais capazes de comprar qualquer coisa e ir até lá fora porque os intervalos eram um pouco maiores, não muito, mas eram!” ESD110601.

A mudança de comportamento deve-se, por um lado, à alteração do espaço construído. O bar passou a estar localizado mais longe das salas de aula. Por outro lado, deve-se à mudança de horário, porque a duração menor dos intervalos reduzia a mobilidade dos jovens.

O Diogo, quando questionado sobre a remodelação da escola, dizia-nos que “a escola melhorou (...) antes andávamos nos corredores e havia baldes para a água pingar lá dentro, para não cair no chão (...)” ESD110601, a melhoria das condições técnicas e construtivas é evidente. Porém, e apesar de não ter saudades “Não, da escola antiga não, tenho saudades de quando era mais calma (...)” ESD11060, sentia falta do tempo em que a escola era mais calma, referindo-se ao ambiente escolar em geral remeter para um espaço construído específico. Lia a “escola” como um todo, que engloba o espaço, as pessoas e as suas vivências. Para ele, a escola não tinha mudado,

“(...) eu vejo a escola como a mesma, sim, é claro que houve alterações, mas por causa disso acho que a escola não mudou muito...Mudaram as instalações mas acho que a escola continua a mesma.” ESD110601.

Apesar do Diogo assumir as mudanças do espaço construído, considerava que o resto da escola se tinha mantido. Isto acontecia provavelmente porque as suas referências simbólicas se mantiveram e permitiram-lhe continuar a identificar a sua escola.

Depois das obras de remodelação, os jovens sentiam-se “mais perdidos! A expressão é mesmo perdidos!” ESD110601 e referiam alguns dos espaços que antes das obras de remodelação estavam completamente ocupados,

“Diogo – Por exemplo aquele corredor junto ao átrio, agora da parte do CM era o local no qual as pessoas se encontravam e era a parte mais habitada da escola. Não se via muita gente nos corredores, apenas as pessoas que iam a passar.” ESD110601.

Antes das obras de remodelação havia pontos de encontro em locais específicos porque os alunos da EBSRF eram poucos. Após a renovação da EBSRF, o número de alunos aumentou e parte do edifício passou a integrar o CM. Nesse sentido, a EBSRF ficou com áreas menores e lotação maior, o que provocava desconforto por parte dos antigos alunos:

“ (...) em termos assim de espaço reduziu um bocadinho, chama muitas pessoas e fica mais confusão. Eu preferia como estava antes, era mais calmo.” ESD110601.

A confusão a que o aluno se refere estava relacionada com os comportamentos, número de utilizadores e com o ruído por eles causado.

A professora Helena fez uma observação semelhante:

“ (...) agora já não se nota, nós mudamos na Páscoa (...) portanto, aquele 3º período, já estivemos daquele lado (...) lembro-me de comentar com colegas. O espaço tinha transformado a maneira de estar dos alunos na escola. (...) mais calma, mais, mais silêncio, menos gritaria, porque a escola estava de facto bastante degradada (...) Até mesmo as madeiras, o próprio chão.” ESD110317

As relações pessoais estavam relacionadas com o espaço, quer pela proximidade que propiciavam, quer pelas dinâmicas criadas. Alguns dos AAE queixavam-se precisamente disso:

“Marta – Esta escola também era diferente antes das obras; AR – Então mas porquê? Marta – Havia mais entreajuda, as pessoas eram mais amigas; AR – Mas são as mesmas pessoas? Marta – São, mas está cada uma para seu lado. Eu estou aqui neste corredor, quase nem consigo dar atenção a todos os meninos quanto mais sair daqui.” NT100127.

O discurso da AAE indica que sentia mudanças de atitude na forma como as pessoas se relacionavam e que eram inerentes à alteração do espaço. Tais alterações surgiam como consequência das remodelações realizadas e da alteração das dinâmicas sociais. Ao analisar o espaço construído e o seu significado simbólico, verificámos que o espaço se tornava a face visível da mudança. Algumas mudanças eram facilmente reconhecíveis, podiam ser avaliadas e discutidas do ponto de vista técnico e funcional. Porém, a dimensão simbólica associada à vivência dos espaços perdia-se e não podia ser repostada ou substituída sem que esse espaço fosse apropriado e vivido. O ambiente construído da escola possuía uma importância determinante na identidade do grupo.

Segundo os AAE, antes das obras de remodelação, a escola “era muito melhor! As pessoas, o espírito de trabalho, tantas saudades que eu tenho” NT100311. Os AAE referiam-se às pessoas e à sua postura no trabalho e não ao espaço construído. Apesar de considerarem que os espaços não mudaram assim tanto e que as diferenças eram pontuais, quando desenvolviam o discurso para obter uma resposta mais objetiva, os AAE referiam-se novamente às relações interpessoais,

“o bar, também era lá em cima, como eu gostava! Ainda me lembro de nós a tomarmos banho de mangueira lá em cima no pátio enquanto lavávamos os baldes do bar. Agora já não há nada disso! Anda tudo de mau humor!” NT100311.

Apesar de serem todos bares da escola, o bar que existia anteriormente numa determinada parte do edifício era geograficamente diferente do bar atual, junto à sala de convívio. “Temos certos rituais que se relacionam e nos ligam aos espaços que habitamos e com quem habitamos. Quando há uma pequena alteração pode conduzir-nos a uma perspetiva completamente distinta.” NT100311.

No que respeita às questões estéticas, em linha com os testemunhos dos jovens no Jornal etc... (ver ponto 5.2.2.) as opiniões eram mais consensuais. A maioria das pessoas referia que “Sim, em termos de estética e assim está mais bonita” ESD110601 e concordava que melhoraram as condições técnicas (térmica, acústica, salubridade) pois já “não tem os defeitos que tinha antes” ESD110601. Nenhum membro da comunidade escolar referiu que gostava mais do aspeto da escola antes de ser renovada, ainda que muitos deles estivessem simbolicamente ligados ao espaço anterior (ESD110601).

A estética estava relacionada com a capacidade de perceber o essencial da mudança, tal como referia a professora Isabel Taveira Vaz: “Agora, temos finalmente uma escola muito mais luminosa, muito mais confortável. A memória serve para guardar tudo o resto” (Parque Escolar EPE, 2008, p. 42).

Capítulo 5 – Síntese

De forma unânime, a comunidade escolar estava satisfeita com a requalificação da escola, gostava do seu aspeto estético e reconhecia grande melhoria nas questões técnicas, nomeadamente do conforto térmico e acústico.

No que respeita às dinâmicas sociais, os jovens e a restante comunidade escolar referiam que o novo espaço alterou as rotinas existentes e mudou as relações interpessoais. A requalificação do espaço teve implicações nas dinâmicas sociais e alterou o ambiente construído da escola. Os alunos sentiam falta do ambiente construído anterior, por ser mais

calmo do que o novo. Sentiam-se perdidos por não terem os mesmos lugares sociais de referência e pontos de encontro. Os AAE sentiam que as pessoas estavam mais afastadas e que havia menos entreatada entre elas. O aumento do número de alunos e da oferta educativa da escola pode ter contribuído para estas mudanças.

Desde a fase de conceção à ocupação da nova escola, os jovens foram mais atores do que autores do espaço construído. Eles não foram envolvidos na fase de conceção da escola e não contribuíram ativamente para a nova escola. Deste modo, não se sentiam implicados nas mudanças ocorridas, nem compreendiam alguns dos pressupostos de alteração do espaço.

Algumas das suas opiniões estão mais relacionadas com as suas experiências e memórias pessoais. Por isso, a mudança de materiais de revestimento parecia ser suficiente para descaracterizar a ideia de escola anterior. Segundo os jovens, a escola perdeu a sua identidade ao ser revestida com materiais novos, apesar de ter mantido a sua estrutura e ser mais confortável.

Segundo os jovens, duas das zonas que melhoraram o ambiente construído da escola foram a zona de entrada que passou a ter o passeio pavimentado e a ser inacessível aos automóveis e o recreio que tinha o acesso interdito e construções temporárias degradadas no seu interior.

De acordo com o arquiteto responsável pela remodelação, muitas das premissas trabalhadas em conjunto com os professores e com a PE na fase projeto não foram colocadas em prática. Essas premissas foram a relação com a comunidade, o uso dos corredores enquanto espaço educativo informal e a utilização do espaço do CRE como sala polifuncional. O arquiteto defendia ainda que deveria ter sido elaborado um manual de utilização da escola no qual se explicasse a funcionalidade de cada espaço. Este manual permitiria melhorar o uso entre o espaço construído em favor do programa educativo.

Muitas formas de ocupação estão relacionadas com a gestão da EBSRF. Dentro da sala de aula, apesar de terem sido retirados os estrados, não se verificaram alterações nas práticas educativas e manteve-se a predominância do modelo expositivo. A remodelação da EBSRF não contribuiu para criar uma nova dinâmica educativa.

6. Do espaço ocupado ao espaço vivido: fatores que condicionam a ocupação do ambiente construído da escola

O espaço construído só ganha o seu verdadeiro sentido quando é ocupado (Hertzberger, 1996). No capítulo anterior descrevemos o impacto das obras de remodelação da escola nos jovens numa fase pós-ocupação e identificámos as suas perspetivas sobre o ambiente construído. Neste capítulo descreveremos o processo de ocupação e vivência do espaço pelos jovens na escola. Enunciaremos também os fatores que condicionam a ocupação do ambiente construído da escola e explicaremos como se processa concretamente essa ocupação na EBSRF.

Existem vários fatores que contribuem para a génese do ambiente construído. Entre eles estão o contexto físico e social, a história e a forma como o ambiente construído é gerido e mantido (Salama, 2009, p. 4). Foi com base no contexto físico, social e cultural do ambiente construído da escola (Martin, 2004) que identificámos os seguintes fatores que condicionam a ocupação:

- **Fatores organizativos:** o tempo, os horários, as rotinas, os percursos, a distribuição funcional, as hierarquias, as atividades, o controlo do espaço (vigilância, privacidade, acessibilidade e poder), os serviços de restauração;
- **Fatores físicos:** a dimensão e fronteiras da escola, o mobiliário e a sua disposição.

- **Fatores sociais:** associados às posturas dos jovens e seus relacionamentos também influenciam a forma como o espaço é ocupado, estão implícitos nos fatores organizativos os físicos.

Todos estes fatores estão relacionados entre si e contribuem para uma caracterização da ocupação do ambiente construído da escola.

6.1. Os fatores organizativos de ocupação do espaço e suas implicações

Muitos dos fatores organizativos numa escola são inerentes à sua cultura. Após o processo de remodelação do edifício, a identidade da escola pode transformar-se para se adequar a novas formas de estar.

“Professora Helena - (...) Transforma-se a forma de funcionar e ganha sentidos simbólicos, já não é o funcional que determina que faça assim mas é o valor simbólico. (...) São coisas instituídas, coisas implícitas das quais não há consciência e que as pessoas reproduzem e que as pessoas fazem.” ESD110317.

A estrutura do espaço manteve-se, mas a sua remodelação não implicava a alteração das suas práticas organizativas. Porém, com as obras de remodelação, algumas destas práticas podem ser alteradas, ainda que o espaço não seja totalmente novo, o novo contexto potencia novas vivências e significados. “Em termos gerais o ambiente pode ser visto como um meio de ensino. Depois de aprendido, torna-se um dispositivo mnemónico que lembra os comportamentos adequados.” (Rapoport, 1990, p. 67). Se considerarmos que os ambientes incluem códigos de utilização que devem ser apreendidos, compreendemos o impacto do espaço construído na definição do ambiente construído da escola. Por isso, as formas de ocupação do ambiente são condicionadas pelos fatores organizativos que o compõem.

6.1.1. O tempo e os horários

As obras de remodelação da EBSRF proporcionaram “uma grande transformação de espaço que é igualmente desafiadora (...)” (Parque Escolar EPE, 2008, p. 42) e que condiciona o processo de ocupação, “os processos de remodelação das escolas têm efeitos negativos nos seus utilizadores, nomeadamente, ruturas, desorganização e desorientação.” (Woolner, 2010, p. 96). Por isso, após um processo de remodelação, é necessário tempo para que a ocupação ocorra de forma a reconstruir novas sociabilidades no espaço renovado, desafiar a própria estruturação social desse espaço (Velooso et al., 2013) e reajustar a identidade social da escola.

As obras de remodelação da EBSRF terminaram em 2008. A nossa investigação na EBSRF iniciou-se em 2010, sensivelmente um ano e meio após a conclusão do processo de renovação. Durante a nossa estadia no terreno não identificámos alterações significativas das formas de ocupação do espaço. Nesse sentido, consideramos que o tempo de adaptação dos utilizadores ao espaço remodelado tinha sido ultrapassado desde o início da nossa investigação.

A ocupação da escola compreende também outro tipo de processos temporais. “O dia da escola é definido pelo horário” (Khan & Kotharkar, 2012, p. 486). Os horários são usados pelos jovens para saber onde, quando e para quê devem utilizar o seu tempo (McGregor, 2004). No horário “o uso e a estrutura do espaço estão diretamente ligados à estruturação do tempo.” (Hall, 1986, p. 196). Por isso, a estruturação do ambiente construído da escola a partir da relação espaço-tempo define o tipo de ocupação.

Diariamente, antes das primeiras aulas da manhã, pudemos assistir a parte do processo de ocupação:

“A esta hora as aulas ainda não começaram, a entrada está cheia de gente e os carros param à entrada da escola para deixar as crianças. É hora de "ponta" no passeio em frente à escola. (...)” NT100202.

Durante o dia, a ocupação do espaço escolar era definida pelos horários e as escolhas de ocupação do espaço por parte dos jovens eram condicionadas pelo seu cumprimento. Era

apenas durante os intervalos e tempos livres que os jovens tinham alguma liberdade de escolha dos espaços e tipo de ocupação.

A ocupação da escola processava-se a dois tempos. Durante o período letivo, os jovens ocupavam as salas de aula. Nos intervalos, ocupavam outros espaços do ambiente construído da escola. Durante o tempo de aulas, a escola estava sossegada, “a biblioteca está vazia, tem apenas uma funcionária a catalogar alguns livros e um rapaz a ler.” NT100106, o bar tinha alguns AAE a conversar, a sala de convívio (Figura 12) estava quase vazia, apenas com uma ou duas mesas ocupadas. Raramente se viam alunos fora das salas de aula durante o período letivo. Além disso, quando não tinham aulas, os alunos estavam ocupados com atividades no CRE e com aulas de substituição.

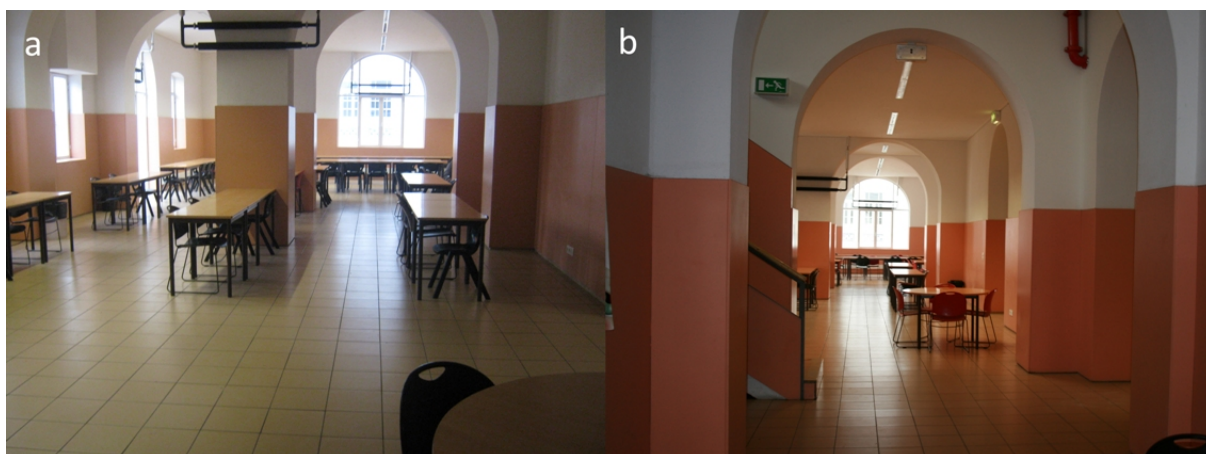


Figura 12 - Sala de convívio (Figura 12a - Lado poente, Figura 12b - Junto às escadas de acesso)

Quando soava o toque de saída (Figura 13a) os jovens saíam das salas de aula e corriam para o recreio. Ao fundo do corredor, junto à caixa de escadas do piso -1, pudemos observar “ (...) uma série de crianças a correr, a gritar, a brincar, a agarrar-se, a coscuvilhar, a saltar (...) ” NT100107, parecem ter necessidade de compensar o silêncio e a disciplina da sala de aula. Confirmámos, tal como ocorria na sala de convívio e no bar, que

“ (...) um espaço vazio e silencioso pode rapidamente ficar cheio e barulhento (...) os primeiros alunos são do 5º e do 6º ano, passado um momento “os grandes” começaram a descer pelas escadas, mas apenas usaram aquele espaço como passagem.” NT100107.

Os jovens transpunham “ (...) a porta da sala de aula e, num ápice, os seus comportamentos sofrem uma extraordinária transformação, passando-se do sossego inquieto ou da indisciplina mais ou menos contida, para os gritos de euforia, os contactos corporais, a correria desenfreada, o eclodir da gíria e do calão.” (Lopes, 1996, p. 2). Durante a nossa investigação, pudemos confirmar que a sala de convívio e os corredores eram zonas nas quais ocorriam mudanças do tipo de ocupação rápidas e simultâneas dos comportamentos dos jovens. Lopes (1997) designa estas zonas do ambiente construído como “regiões de fronteira”.

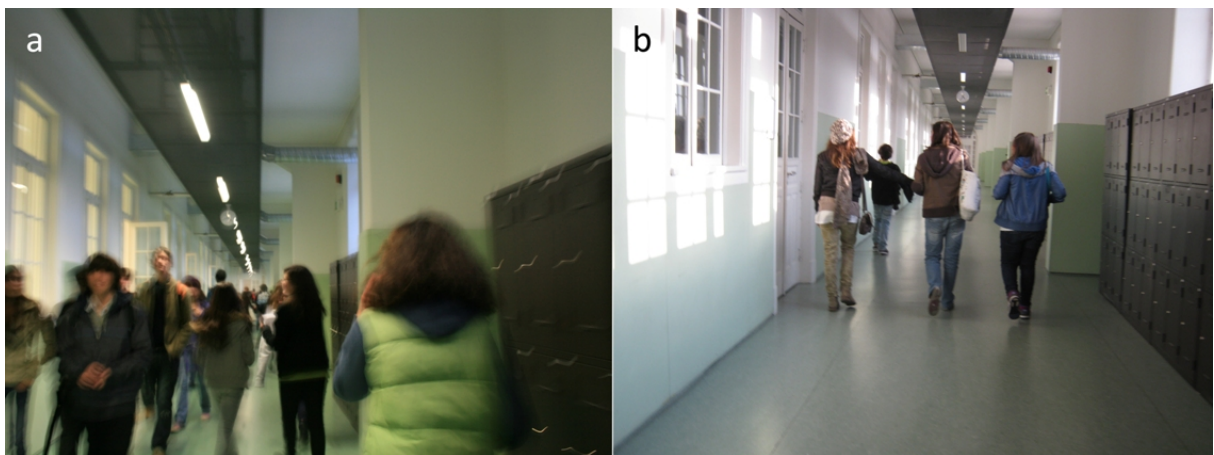


Figura 13 - Corredores, (Figura 13a - Toque de saída, Figura 13b - Toque de entrada)

O Sr. Alberto, responsável por vigiar a sala de convívio, confirmava a mudança do tipo de ocupação e de comportamento dos jovens durante o intervalo:

“Alberto – (...) daqui a quatro minutos, isto é como um *tsunami*, eu chamo-lhe assim! Na altura do *tsunami* ele leva tudo à frente, depois quando termina, vem a calma e é preciso voltar a por as coisas no sítio!” NT100204.

A ocupação da sala de convívio por parte dos jovens durante os intervalos gerava alterações da disposição do mobiliário.

Quando soava o toque de entrada (Figura 13b) as mudanças não eram tão abruptas. Os jovens e os professores caminhavam pelos corredores em direção às salas de aula de modo mais calmo. A sala de convívio ficava quase deserta. Apenas o grupo que estava a jogar às

cartas permanecia na sala durante mais algum tempo: “continuam a jogar (...) passado um pouco começam a arrumar e encaminham-se para as salas de aula. Ficam apenas duas mesas ocupadas.” NT100114.

Para os jovens que jogavam futebol no recreio, o tempo do intervalo era aproveitado até ao limite máximo de tolerância definido no horário. Depois de marcar um golo

“ (...) começam logo a jogar novamente. Entretanto um deles diz que precisa de ir embora senão vai chegar atrasado, e o outro responde que pelo menos tem de empatar, perder é que não! (...) Depois, começam a dispersar e vai cada um para seu lado.” NT20100114.

Assim que o intervalo terminava, os jovens desocupavam a sala de convívio, ocupavam as salas de aula, e o Sr. Alberto voltava a dispor o mobiliário, à semelhança de uma sala de aula.

Apesar de grande parte dos alunos passar os intervalos na escola, os espaços comuns eram apenas lugares de passagem e de estadias curtas. Para além das salas de aula, nas quais os tempos eram fixos e contabilizados, eram poucos os espaços onde os jovens permaneciam mais tempo. “Marisa – À hora de almoço, por exemplo, vem toda a gente para os campos. Raúl – O tempo que passamos mais é nas salas.” GDF110204. As salas de aula eram ocupadas durante o tempo definido no horário escolar. Os corredores, sala de convívio e o bar eram ocupados nos intervalos mais curtos, e nos intervalos mais longos, os jovens ocupavam os campos desportivos.

Quando o horário tinha intervalos demasiados grandes entre as aulas, os alunos reclamavam: “ (...) é um pouco estúpido, vimos para cá para as aulas de manhã e depois temos um furo de quase três horas”. NT100525. Durante estes intervalos, os alunos que viviam na proximidade da EBSRF iam até casa. Os outros saíam, ocupavam os campos desportivos ou pontualmente ocupavam o CRE (NT100525). No entanto, para a maior parte dos jovens, o ambiente construído da escola não parecia motivá-los para lá permanecer.

Por vezes os jovens, esqueciam-se da sua responsabilidade enquanto alunos e andavam um pouco perdidos, a “matar tempo” (Lopes, 1996) na escola. Alguns jovens percorriam os corredores em tempo de aulas e a sua preocupação principal era não ter falta:

“Passado algum tempo passam duas raparigas a correr e perguntam: Já tocou? AAE – (...) Ao tempo, já são três e meia! Tocou há vinte minutos! Xiiii! Vamos ter falta! - Respondem as meninas sem parar de correr e dirigem-se para o piso de cima.” NT100127.

Alguns dos jovens vinham temporariamente para o corredor, junto às salas de aula:

“ (...) Rapariga – Oh, eu estou sempre a vir para a rua. AR – Mas agora podes voltar? Rapariga – Sim, quando o professor me chamar, mas ele não marca falta nem falta disciplinar, só me manda mesmo para aqui. AR – Mas portaste te mal? Rapariga – Não. (silêncio) quer dizer, para vir para a rua sim, mas o professor nem sequer olha para mim.” NT100111.

Perguntámos à rapariga se aquela seria a sua última:

“Rapariga – Só tenho às 15.30 (e mostra-me o horário da turma dela). AR- E vais para onde nessa altura? Rapariga – Hum, vou andar por aí.” NT100111.

Na escola, os jovens não encontravam atividades para ocupar os tempos livres do seu horário. Por isso, não ocupavam nenhum espaço concreto, mas deambulavam pela escola. No final do ano letivo, quando as classificações finais já estavam quase definidas, o interesse pelas aulas de alguns jovens era ainda menor:

“AR - A professora deixa-vos entrar mais tarde? Inês – Deixa, e se não deixar problema dela! AR – Mas já esta quase a dar o toque de saída, não está? Inês – Não, ainda falta muito, é só às e cinquenta e cinquenta e cinco. (eram quinze e trinta, faltavam vinte e cinco minutos) “Inês – Ela se fizer as TIC ainda pode passar, eu é que não. Posso ainda fazer o choradinho à DT (diretora de turma) a ver se ela me dá as fichas, mas ao início do ano eu andava desmotivada e por isso faltava muito. Na altura ela disse que se me desse as fichas eu ainda desmotivava mais.” NT110506.

Quando um professor faltava e a aula não era repostada, ou os jovens tinham um tempo letivo sem aulas:

“ (...) lá fora continua a turma que não teve aulas, as raparigas continuam concentradas junto a um dos bancos e os rapazes estão agora no canto oposto, (...) alguns estão de pé, outros sentados nos parapeitos das janelas e outros estão sentados no chão e encostados à parede.” NT100218.

Os jovens passavam o tempo em pequenos grupos, rapazes de um lado e raparigas do outro, realizarem nenhuma atividade específica. À entrada da escola registámos uma conversa de um grupo de jovens, a seguir ao intervalo maior:

“Rapariga1 - Estás lixado! Andas-te a baldar. Rapaz1 - Mas ando-me a baldar o quê? Estás parva? (...) Uma rapariga afasta-se e diz para outra: não vou à aula. Mas não vais porquê? Epá, não me apetece! Estou cansada, vou-me embora - responde. Afasta-se do grupo que está na entrada e atravessa a estrada, reparo que não leva nada com ela (...) apenas as mãos nos bolsos. (...) Rapaz 1 – Eh pá, não me apetece nada ir para a aula. Rapaz 2 – Eu tenho o trabalho, vou ver se o acabo, vou para a net, faço uma pesquisa, tenho de o acabar!” NT100120.

As opções de ocupação por parte dos jovens variavam. As suas motivações individuais influenciavam também as opções de ocupação do espaço.

6.1.2. As rotinas e percursos

Os horários definiam as rotinas na escola. Porém, apesar das rotinas estarem diretamente associadas ao horário escolar, pudemos compreender que as vivências dos espaços da escola variavam ao longo dos dias, das semanas, dos meses e anos (Burguess, 1997). As mudanças produzidas no espaço também alteravam as rotinas espaciais (Woolner et al., 2012). Os jovens ocupavam o espaço segundo as suas rotinas, que eram influenciadas pelo tempo, horários e alterações espaciais.

Os percursos diários dos jovens, dos AAE e dos professores no ambiente construído da escola eram distintos entre si (Heitor & Pinto, 2012; Woolner, 2010). Cada grupo tinha os seus horários e espaços particulares nos quais desenvolvia a sua atividade. Para cada grupo, havia espaços completamente desconhecidos e que raramente eram ocupados: “AR - Mas em que parte é que eles estão? Alberto - Nos campos (...) sabe, não conheço bem aquela

parte. AR - Não se preocupe, eu vou até lá e procuro.”NT100129. O Sr. Alberto, que pertencia ao grupo dos AAE, sabia que os campos desportivos se localizavam nas traseiras a escola mas só lá tinha ido uma vez. A sua área de trabalho era a sala de convívio.

Os professores circulavam principalmente entre a sala dos professores e as salas de aula e iam esporadicamente ao bar. Os professores de Educação Física tinham uma sala de professores e espaços de aula junto aos campos desportivos.

Os jovens eram o grupo com maior mobilidade na escola. Ocupavam os espaços da escola desde a entrada até aos campos desportivos.

A maior parte dos “ (...) utilizadores da escola tem as suas rotinas diárias com hábitos e preferências, incluindo lugares favoritos para estar sentado e ambientes com determinadas temperaturas.” (Leaman & Bunn, 2015, p. 143). Os percursos que estabelecidos dentro da escola eram a forma de entender as vivências, rotinas, preferências e relações dos jovens com o ambiente construído. Esses percursos estavam muitas vezes pré-definidos e promoviam o encontro e o desencontro no espaço.

Numa das sessões dos GDF, pudemos compreender melhor essas rotinas:

“AR – E de manhã? Estão mais num sítio do que noutra? Rita – De manhã nós raramente temos aulas! Raúl – É assim, a partir da meia-noite estou na cama. Diana – De manhã também estou na cama, a acordar.” GDF110204.

Os testemunhos destes três jovens permitiram-nos compreender que as suas escolhas de ocupação do ambiente construído da escola estavam associadas ao seu horário escolar, que contribuía largamente para o estabelecimento das suas rotinas diárias.

6.1.3. A distribuição funcional e as hierarquias

No Liceu Rodrigues de Freitas, à semelhança do que acontecia nas escolas do início do século XIX, o espaço encontrava-se “organizado para produzir relações baseadas em fortes ideologias religiosas, de ordem, vigilância, disciplina, hierarquia e competição.” (McGregor, 2004, p. 3). As relações hierárquicas condicionavam a ocupação da escola. Um dos professores entrevistados pela PE referia que

“A escola estava cheia de fantasmas e era labiríntica, um labirinto com sentido, uma vez que o espaço físico contava a história da escola. O espaço tinha o peso dos grupos dentro da escola e ainda o peso dos saberes acadêmicos. A construção da minha identidade profissional passou por aqui. Foi em tempos, uma escola profundamente hierárquica. Não é uma escola que nos deixe indiferente. É uma escola desafiadora.” (Parque Escolar EPE, 2008, p. 42).

As relações hierárquicas materializavam-se na atribuição de salas a professores, na atribuição de gabinetes a cada um dos grupos disciplinares e nas suas relações com as zonas nobres da escola:

“Professora Helena – (...) por exemplo esta parte de cima estava toda afeta à Biologia, as melhores salas. (...) aqui em baixo eram Físicas e Químicas (...) agora a Biologia está toda aqui juntamente com o Física e a Química (...) foi uma coisa que não agradou nada ao grupo.” ESD110317.

Os saberes mais relevantes estavam localizados nas melhores salas, e numa posição mais central. Qualquer novo professor devia procurar o seu lugar no ambiente construído da escola, adequar-se aos códigos de conduta e integrar-se nas hierarquias estabelecidas. No momento da nossa investigação

“Professora Helena – “ (...) há um corpo docente com muito mais gente nova que havia à meia dúzia de anos atrás, (...) porque há muitos professores contratados” ESD110317.

O menor número de professores efetivos presentes no corpo docente contribuiu para a atenuação das hierarquias existentes.

Para além disso, a “ (...) mudança de espaços regidos por metáforas institucionais e hierárquicas para espaços nos quais a educação e a aprendizagem acontecem de uma forma mais performativa, de improviso, têm representações ocultas (...) ” (Sandlin, O'Malley, & Burdick, 2011) que foram difíceis de caracterizar durante a nossa investigação.

Depois da remodelação da EBSRF, o processo de ocupação implicou a reorganização do espaço e a estabelecer uma nova distribuição funcional. Além disso, a adaptação aos espaços renovados por parte dos utilizadores implicou também a reconstrução das dinâmicas socioeducativas da escola (Veloso et al., 2013, p. 230).

Na atualidade, a EBSRF não é a escola estruturada do início do século XIX (Alegre, 2009). Contudo, também não é uma escola flexível na qual a aprendizagem esteja centrada no aluno (Moore, 2011). Durante a nossa investigação, pudemos verificar que embora tenha havido muitas alterações nas hierarquias sociais e culturais desde a construção do Liceu Rodrigues de Freitas, a distribuição funcional do edifício, concebida no século XIX, continuava a condicionar as hierarquias na comunidade escolar.

Contudo, não era apenas a estrutura física do edifício que condicionava a ocupação do espaço e as hierarquias na comunidade escolar. No piso de entrada,

“ (...) junto à escada que divide as salas dos professores das salas de aulas, (...) nota-se essa diferença, para o lado dos professores quase não há alunos, estão apenas alguns professores junto às janelas (...)” NT100209.

Apesar da passagem e acesso ao corredor dos professores serem permitidos, nenhum dos jovens ocupava aquela zona, reservada aos professores. No lado do corredor, junto às salas de aula, havia grande azáfama e agitação geradas pelos alunos.

A Direção Executiva da escola atribuiu as salas do piso térreo aos alunos mais jovens. O último piso era ocupado pelos alunos mais velhos e o piso intermédio, pelos alunos do 3º ciclo. A distribuição das salas de aula condicionava a ocupação do espaço (Jessop, Gubby, & Smith, 2012). Os jovens manifestavam a sua preferência pelos diferentes ambientes na escola:

“AR – No outro dia uma das raparigas do 8º ano, comentava que gostava do piso de cima porque era o piso mais silencioso, e será o espaço para onde elas vão se continuarem aqui (...) Professora Helena – Sempre foi um espaço mais calmo, era onde estavam os mais velhos. AR – Pois, e continua a ser.”ESD110317.

A distribuição dos alunos pelos pisos segundo a idade obedecia a critérios funcionais, hierárquicos e fazia parte dos hábitos instituídos na EBSRF.

Os jovens constataavam as diferenças de comportamento relacionadas com a idade. Segundo o Diogo, aluno do secundário, “ (...) quando somos mais pequenos, normalmente

vamos sempre lá para fora, ou para os campos, tem lá uns montes de relva, sei lá, sentam-se lá. E os mais velhos ficam sentados no centro de convívio.” ESD110601.

Por tudo isto, é possível confirmar que a ocupação dos espaços é condicionada pela distribuição funcional e pelas hierarquias.

6.1.4. As atividades desenvolvidas

Como vimos, as atividades eram também condicionadas pelos horários, rotinas, percursos e pela distribuição funcional do espaço construído da escola. O espaço físico da escola desempenhava um papel determinante na educação dos jovens na escola porque constituía o lugar no qual se realizavam todas as atividades. Embora os jovens não fossem indiferentes ao espaço que ocupavam, entendiam que o tipo de atividades desenvolvidas influenciava mais as suas vivências do que o espaço construído. Para o Diogo:

“ (...) Depende do que estiver nesse espaço, por exemplo, esta escola foi arquitetada de uma certa maneira, agora as atividades não dependem do arquiteto, acho eu, o arquiteto projetou a escola, pediram uma sala para isto, e uma sala para aquilo e o arquiteto projetou-a. (...) Agora em termos de atividades depende de quem vai lá fazer.” ESD110601.

Os jovens também reconheciam que a ocupação obedecia a um critério de utilidade, em função da atividade que pretendiam realizar. O Diogo referia: “Antes era sempre nos campos de futebol (...) depois das obras, não sei porquê mas deixámos.” ESD110601. Segundo ele, depois da remodelação: “passámos a ir para a sala de convívio, temos ali as mesas, ficamos ali a conversar, ou a jogar cartas.” ESD110601. A mudança na ocupação coincidiu com a mudança do grupo de jovens do 2º para o 3º ciclo e a passagem do 9º para o 10º ano. Por isso, não podemos precisar se ela se devia às obras de remodelação, à evolução no percurso escolar do grupo de jovens investigado, ou a ambos os fatores.

Os jovens manifestavam o seu agrado em relação à sala de convívio

“Rodrigo – (...) Para jogar às cartas! Tiago – Exatamente (...) Jogamos às cartas lá ao fundo! Miguel – E também jogamos computador! Diana – Ou seja, convive-se!” GDF110311.

As atividades desenvolvidas pelos rapazes e pelas raparigas eram diferentes:

“Os rapazes jogam às cartas e conversam (...) Três raparigas, à minha frente, puxaram as cadeiras e colocam-se junto ao sol.” NT100108.

“ (...) Numa mesa um pouco atrás de mim está um rapaz em posição semelhante à minha: está sentado, mala em cima da mesa e a olhar para o que se passa.” NT100204.

“Aproximou-se um grupo de raparigas e sentaram-se ao meu lado, primeiro puseram as mochilas em cima da mesa, depois arrastaram cadeiras para se poderem sentar de ambos os lados e a seguir pousaram os "queixos" sobre as malas, quase sem falar nem comunicar (...)” NT100304.

Durante o período de intervalo para o almoço, os jovens escolhiam ocupar os campos desportivos: “Marisa – Ó *stora!* Já disse, à hora de almoço vem toda a gente para os campos (...)” GDF110204. No entanto, alguns jovens manifestavam a sua preferência por outros lugares: “Filipa – Por isso, não me vai encontrar nos campos.” GDF110204” como por exemplo, o CRE.

Porém, as preferências de cada um também determinavam a ocupação. Segundo o Diogo,

“ (...) acabamos por estar todos em todos os sítios, embora pronto, por exemplo aqueles que não gostam de desporto não vão tanto para os campos, ou aqueles que não gostam de ler, ou que se desleixam um pouco mais das aulas se calhar não vão tanto para o CRE, mas acho que acabamos todos por estar em todos os sítios” ESD110601.

Na EBSRF, os campos desportivos eram preferencialmente ocupados pelos rapazes, para jogar futebol. As raparigas também ocupavam os campos desportivos, mas não jogavam futebol nem desportos de equipa fora do tempo de aulas.

“Nos campos de basquetebol estavam dois rapazes a driblar a bola, nos campos de futebol estavam equipas completas de rapazes. No campo do meio rapazes mais velhos, (...) e no campo do fundo eram rapazes mais novos.” NT100304.

Os três campos de jogos principais eram completamente ocupados por rapazes. Para além de duas raparigas e dois rapazes sentados nas escadas, estava também um grupo de raparigas mais novas junto ao auditório:

“ (...) Elas pareciam "bailarinas" tentavam mostrar as suas proezas nos corrimões, rodopiado, sentando-se ao contrário, de lado, apoiando-se no corrimão (...) o auditório tem (...) revestimento exterior (...) faz contraste com as suas roupas coloridas, (...) estão todas em constante movimento, (...) Dá um efeito visual engraçado! (...) estão a "acompanhar" os rapazes do jogo mas de uma forma "independente". NT100304.

Por vezes, rapazes e raparigas ocupavam espaços independentes:

“Vou até à janela que dá para os campos desportivos e vejo dois rapazes de calções sozinhos a jogar, continuo a ouvir a música das duas raparigas.” NT100218.

As jovens encontravam-se no interior da escola, a ouvir música no telemóvel e a dançar.

Durante os intervalos, os jovens andavam regularmente com os telemóveis na mão, passavam parte do seu tempo livre a trocar mensagens uns com os outros. A Sofia não tinha ido a uma excursão:

“Sofia – (...) a minha turma foi para uma excursão e eu não quis, vou ter uma aula a seguir, mas como estou aqui sozinha o tempo nunca mais passa. Vou-me entretendo com isto (aponta para o telemóvel) (...) vou enviando mensagens. É uma forma também de pormos conversa em dia. Tenho 1500 mensagens por semana grátis, mas às vezes gasto-as em 3 dias. E às vezes enviamos mensagens só a dizer olá, ou só com um *smille*, nem escrevemos muito. Hoje já vou em 492!” NT100127.

Os amigos estavam nas aulas e comunicavam com ela. Este dispositivo distraía os jovens e anulava a comunicação verbal, dentro e fora da sala de aula. O uso do telemóvel alterava o tipo de ocupação do espaço. Neste caso, em que os jovens estavam distraídos e a comunicar através do telemóvel, o espaço construído tornava-se acessório. No caso das jovens que estavam a dançar e a ouvir música, o telemóvel promovia outro tipo de socialização através da música e modificava o ambiente construído da escola.

A personalidade dos jovens influenciava a forma como construía as suas relações socio espaciais:

“Sofia – (...) Ao início era (...) muito caladinha, muito envergonhada, sentada na primeira fila. (...) Depois comecei a fazer amigos e agora já conheço quase toda a gente! (...) Eu agora tenho amigos em todas as turmas! Aliás, fui eu que juntei o 7^aA ao 7^o B! Ao início eles não se falavam.” NT100127.

O facto de a Sofia conversar muito e ser amiga de bastante jovens alargava o seu círculo de amigos para além da sua turma. Deste modo, ao relacionar-se com diferentes grupos, ocupava outros espaços na escola.

Havia apenas dois que espaços que eram ocupados por toda a comunidade escolar: o bar e a entrada da escola. Porém, pudemos verificar que cada grupo da comunidade escolar ocupava ambos os espaços de forma bastante diversa.

Os alunos ocupavam o bar em períodos de tempo curtos (GDF110204). Adquiriam alimentos e bebidas e abandonavam o espaço rapidamente. Os professores consumiam alimentos e bebidas junto ao balcão e os AAE ocupavam o espaço principalmente durante as aulas.

A entrada da escola e as suas características físicas tinham impacto na forma como a comunidade escolar interagia, se envolvia e se sentia na escola (Ogden et al., 2010). Os alunos faziam escola fora da escola (Lopes, 1996) e contaminavam o espaço público.

A zona da entrada da escola era constituída por três áreas: o passeio em frente à escola (exterior), a porta da escola (transição) e o átrio de entrada (interior). Esta zona era ocupada de modo semelhante pelos diferentes grupos da comunidade escolar, o passeio era o local mais próximo da EBSRF no qual era permitido fumar. Alunos e professores ficavam em pé, em pequenos grupos, a fumar e conversar, ao lado esquerdo e ao lado direito do passeio, respetivamente. Os AAE ocupavam o passeio durante o tempo de aulas, sozinhos ou em pequenos grupos.

Havia alturas em que

“ (...) o passeio está repleto de jovens, principalmente na zona da porta principal na qual a largura do passeio é maior.” NT100209.

Os estudantes mais velhos ocupavam a entrada da escola e os espaços adjacentes durante o intervalo maior,

“São 9.50, acaba de dar o toque de saída para o intervalo grande, alguns estudantes saem da escola, outros passam para o outro lado da estrada e sentam-se ao sol, alguns vêm fumar para a entrada principal.” NT100108.

Entre os espaços adjacentes à entrada, o passeio era especialmente relevante porque era ocupado como um prolongamento da escola. Um dos AAE referia que a EBSRF era uma

“das poucas escolas que quando se sai já se está na rua, não há um espaço intermédio. Segundo ele, apesar de ser fumador, acha que fica mal ver aquelas pessoas todas a fumar à frente da escola” NT100108.

A Lei nº37/2007 estabeleceu a proibição de fumar dentro das escolas. A sua implementação coincidiu com a remodelação da escola e teve impacto imediato no ambiente construído da escola.

A entrada da EBSRF localizava-se na única fachada com ligação direta ao espaço público. “Em frente à pequena igreja há um jardim com uma pérgola, (...) alguns alunos lá sentados e a fumar.” NT100209, mas a maioria dos fumadores estava normalmente em frente à escola. A presença dos fumadores tinha impacto significativo na imagem transmitida pela escola à cidade.

Os alunos mais jovens apontavam o fumo como uma das razões para não ocupar a entrada da escola:

“Ana – Estão sempre lá a fumar. Diana – Só os fumadores. Marisa – É verdade. Estão a fumar e depois sempre que passamos ficamos a cheirar a fumo, a tabaco. Eu detesto passar a comer na entrada, imagine que estou a comer um pão, é pão a saber a fumo. Diana – Odeio.” GDF110204.

Para além de ser o local através do qual se acedia e se saía da escola, a entrada era também caracterizada pela presença habitual de fumadores. Este espaço funcionava como transição entre o interior e o exterior da EBSRF, com regras e ocupações distintas.

A ocupação de um mesmo espaço pelos jovens podia ser feita de maneiras muito diferentes, em função das atividades que nele se realizavam. Por exemplo, uma sala de aula era ocupada de forma distinta consoante a disciplina, professor ou abordagem educativa:

“AR – Bem, vocês devem-se portar tão bem que a professora tem de vos mandar para a rua para conseguir dar a aula! Joaquim – Mas é assim em todas as aulas! Marina – Menos na de História! AR – E o que é que a aula de História tem? Joaquim – Toda a gente gosta de História. AR – Toda a gente?? Raúl – Não sei o que a professora de história tem mas nem a DT consegue que fiquemos em tanto silêncio! André – Só escrevemos e assim não temos tempo para fazer barulho. AR – Mas isso é interessante? Marina – Não sei, mas a verdade é que todos se portam bem.”NT110526

No GDF110506, tal como acontecia noutros espaços da escola, as posturas de rapazes e raparigas também variavam (Figura 14). Os rapazes queriam mostrar-nos peripécias de futebol no computador da sala de aula e as raparigas estavam junto a nós a conversar. Um dos rapazes tirou a câmara do tripé e esteve a filmar-nos. Estávamos com as raparigas à volta da mesa enquanto os rapazes estavam a ver vídeos no computador da escola ou a conversarem atrás de nós. Constatamos que existem posturas diferentes entre os rapazes e raparigas.



Figura 14 - Imagens do GDF110225

Quando levámos a cabo as sessões de GDF, os alunos entravam e dirigiam-se aos seus lugares. Nos casos em que havia maior liberdade de ocupação, “ (...) estavam todos sentados nas mesas e voltados para o quadro e como não lhes disse onde se deviam sentar, alguns ficaram nos seus lugares habituais (Figura 15b) mas outros mudaram de lugar, chegando a ocupar vários lugares durante o tempo em que lá estivemos (Figura 15c). Alguns rapazes foram para a parte de trás da sala, para o canto oposto ao lugar do professor, mais

resguardado dos olhares de quem passava no corredor entre as mesas (Figura 15a).” NT110311.



Figura 15 - Ocupação da sala de aula durante a sessão de GDF110311

Durante uma das aulas assistidas,

“Enquanto a professora tentava explicar o exercício, o Alexandre não parava quieto, e estava constantemente com a cadeira inclinada e a fazer barulho. A professora foi lá e tirou-lhe a cadeira, ele ficou em pé durante o resto do tempo em que ela explicava. Sempre que ela se voltava, (...) Ele sentava-se em cima da mesa atrás dela como se a estivesse a desafiar e ia olhando para os colegas, certificando-se que o estavam a observar.” NT100511

Havia fronteiras de comportamento que os jovens tendiam a atravessar, testando os limites impostos e mostrando diferença perante os seus pares. Por tudo isto, constatámos que o carácter das atividades a realizar e o grau de liberdade de comportamento condicionavam a forma como os jovens ocupavam o espaço construído da escola. Além disso, como veremos no ponto seguinte, os níveis de vigilância e as formas de exercício do poder também influenciavam o processo de ocupação.

6.1.5. O controlo do espaço: vigilância, privacidade, acessibilidade, poder

Os graus de controlo do espaço tinham inerentes as hierarquias que referimos no ponto 6.1.3. e estavam associados às formas de ocupação do espaço definidas pela escola. Identificámos quatro tipos de controlo do espaço: vigilância, privacidade, acessibilidade e

exercício de poder. Seguidamente, faremos uma descrição da sua influência na ocupação do espaço.

A participação dos jovens no processo de ocupação pode ser estimulada e “ (...) depende do grau de acesso, das demarcações territoriais, da organização da manutenção e da divisão de responsabilidades (...)” (Hertzberger, 1996, p. 25). Em comparação com as suas casas, ou com os seus bairros, “ (...) a escola, em geral, é a configuração físico-social mais previsível e rigidamente estruturada na vida dos jovens.” (Martin, 2004, p. 83).

As possibilidades de ocupação do espaço construído pelos jovens eram limitadas pelo policiamento e regras dos adultos (James S. , 2013). No caso específico da EBSRF, os corredores da escola eram zonas de acesso, de permanência e circulação condicionada:

“Miguel – Esta zona é muito coisinha. Diana – É o corredor, é proibido estar lá. (...) Filipa - (...) E mal lá chegamos a empregada começa logo a ralhar. (...) Diana – depende da empregada. (...) Miguel – E depende da companhia. (...) Raúl – Se vier a Dona Amélia... Diana – A Dona Amélia é logo ao pontapé! AR – E depende da hora do dia ou não? Miguel – Depende do que é que eles estão a fazer.” GDF110311.

Segundo os jovens, as AAE tinham diferentes atitudes na gestão do espaço dos corredores. Os corredores eram espaços mais ou menos acessíveis e vigiados consoante os jovens que os ocupavam e os AAE que os vigiavam. O acesso ao espaço não dependia das atitudes dos jovens mas sim do nível de permissividade concedido pelos AAE, que detinham o poder de gestão do espaço. Os AAE controlavam as entradas e as saídas dos corredores.

Os corredores do piso 0 davam acesso às salas de aula e aos cacifos,

“Durante o tempo de aulas, os alunos não podem ir aos cacifos porque incomodam as aulas que estão a decorrer. Como as salas de aulas têm janelas para o corredor, quando alguém passa, acaba sempre por distrair um pouco os alunos que estão na parte de dentro. Durante o tempo do intervalo, as AAE tentam que os alunos saiam do corredor o mais rápido possível e só deixam entrar depois do toque de entrada. Desta forma, os alunos, durante o tempo que têm livre para aceder ao cacifo, ou seja durante o intervalo, não podem aceder aos cacifos. Quando devem os alunos ter acesso aos cacifos? A única hipótese é o momento exato do toque de entrada e do toque de saída, antes das AAE “esvaziarem o corredor” ou antes de todos os alunos entrarem para as salas. Há ainda outro problema: os cacifos que estão no piso 0 são os únicos na escola toda, ou seja, apesar de esse corredor ser apenas para alguns dos alunos, todos os alunos da escola têm de usar

esses cacifos. Isto gera dificuldades que facilmente poderiam ser resolvidas se os cacifos fossem mudados, por exemplo, para a zona da sala de convívio.” NT100426.

Havia pouca articulação no funcionamento dos corredores e na sua gestão. Este fenómeno era percecionado pelos jovens e condicionava a ocupação e o acesso aos cacifos.

Os corredores do piso 1, dedicados aos alunos do ensino secundário, tinham uma ocupação diversa. Os alunos do 12º ano mostravam-se interessados pelas aulas. O João explicava-nos que durante o intervalo

“ (...) às vezes, porque somos uma turma especialmente bem comportada (pausa) quer dizer, às vezes! (...) Não há problema, até porque se ficamos na sala é porque temos de entregar alguma coisa, agora nesta altura há mil um trabalhos para entregar, se tivermos os computadores cá estamos a trabalhar e acaba por ser mais um quarto de hora que se ganha!” ESD110601.

A esta turma era concedido acesso e permanência na sala de aula durante o intervalo. Para além desse acesso, no piso 1 os jovens podiam circular livremente no corredor durante os intervalos e tinham maior liberdade de comportamento.

Durante os exames intercalares, estivemos no corredor do piso 1, a conversar com um dos AAE

“ (...) pouco depois aparece uma professora, (...) ela veio esperar os alunos para saber como correu (...) o primeiro aluno a sair vai ter com ela e estende-lhe o enunciado (...) logo a seguir acumulam-se uns 10 alunos de volta da Professora Luísa tentar saber as respostas.” NT100211.

Os jovens estavam interessados em saber se tinham acertado ou não no exame e procuravam esclarecer as dúvidas que tinham. Do outro lado do corredor estavam

“ (...) dois casais encostados à parede e aos beijos. Estão descomprometidos, e nem mesmo depois de o AAE dizer "Meninos, isso é lá fora" eles parecem importar-se.” NT100211.

No mesmo espaço, ao mesmo tempo, havia duas posturas e comportamentos diferentes. O corredor era fisicamente o mesmo, mas adquiria diferentes significados e vivências de acordo com a sua ocupação.

A ocupação dos corredores estava associada à das escadas. O ambiente construído pelos jovens em cada um dos corredores e os seus comportamentos prolongavam-se para o espaço das escadas. Os jovens que procuravam sentar-se nos degraus eram frequentemente repreendidos: “AR – E não se podem sentar nas escadas? Diana – Não. Miguel – Tem lá uma empregada, não importa o que estejamos a fazer: embora!” GDF110311. A ocupação das escadas, além de depender do comportamento dos jovens nos diferentes pisos da EBSRF, também era condicionada pelos níveis de vigilância a que os jovens estavam sujeitos.

À semelhança do que acontecia nos corredores dos pisos -1 e 0, as portas existentes ajudavam a gerir o espaço e controlar os fluxos de pessoas. Consoante a dimensão, posicionamento, relação entre espaços, materiais (mais ou menos transparentes ou resistentes), as portas podiam ser facilitadoras, dando acesso, ou podiam ser bloqueadoras, impedido a passagem e a circulação.

O bar tinha duas portas de acesso. A porta do lado do CM estava normalmente fechada. O acesso fazia-se pela porta do lado da EBSRF. A opção de fechar uma das portas ajudava a criar duas zonas distintas na sala de convívio:

“ (...) a zona da sala de convívio do lado do CM é muito mais estática, os alunos quando vão para lá ficam durante algum tempo, instalam-se, ficam a ler, a estudar, a jogar às cartas ou apenas a conversar. Usam normalmente este espaço durante mais tempo do que apenas durante o intervalo. Depois, a zona da sala de convívio do lado do bar tem muito mais variações de concentração, tem picos de utilização durante o tempo dos intervalos e depois fica quase deserta durante o tempo de aulas.” NT100311

O fecho de uma das portas também tinha influência no funcionamento e ocupação do bar. Se os utilizadores pudessem entrar por um lado e sair pelo outro, facilitavam a circulação e eliminavam o congestionamento junto aos pontos de acesso. Assim,

“(…) quem está na fila ocupa toda a largura da porta e quem quiser passar sem ir para a fila de senhas terá de esperar ou pedir licença.” NT100108.

Na zona dos campos desportivos, a vigilância era menos constante. Os AAE da EBSRF que podiam fazer vigilância neste espaço encontravam-se no pavilhão gimnodesportivo e pontualmente junto ao acesso à escola. Os AAE do CM vigiavam pontualmente os campos desportivos desde o limite do edifício e controlavam a passagem dos alunos da EBSRF para essa área. Os campos desportivos eram um dos espaços menos vigiados de toda a escola e um dos mais procurados e ocupados pelos jovens.

O recinto da escola era delimitado por muros. Apesar de os jovens saberem que era proibido saltar os muros, incumpriam a regra.

“Professora Luísa - Há meninos que (...) saem aqui da escola, pelos muros, e através do CM, essas coisas acontecem. A responsabilidade de uma escola se acontece alguma coisa a esses miúdos é terrível (...), se não houver vigilância de facto há coisas que não podem ser permitidas.” ESD110317.

A DE da escola considerava que o uso dos montes relvados, junto aos campos desportivos (Figura 16) era perigoso para os jovens. Os montes relvados, junto aos campos desportivos (Figura 16) foram projetados para os jovens poderem utilizá-los (ESD20130412), mas:

“Não sei até que ponto este espaço foi pensado em termos funcionais. Quer dizer, é muito bonito fazer uns montes de relva verde lá no fundo, quer dizer, se não puderem ser usados, não é? Para que servem? Se depois as escolas não têm condições para ter alguém que permita que os miúdos possam usar aquilo sem perigo, sem que os miúdos se atirem dali para baixo?” ESD110317.

Os jovens, no entanto, usavam os montes de relva como recurso de lazer:

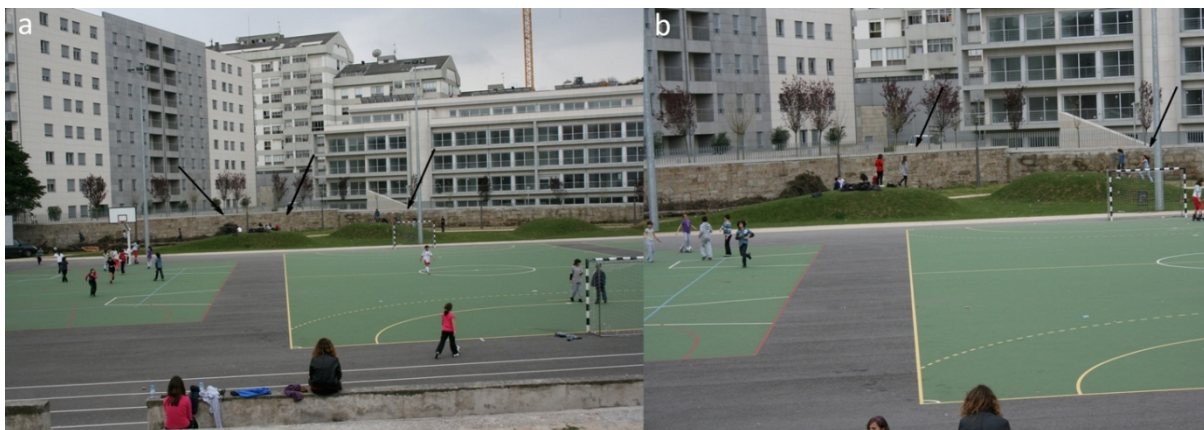


Figura 16 - Campos desportivos e montes relvados (Figura 16a – Campos desportivos, Figura 16b – Montes relvados ocupados pelos jovens)

“Quando ia a sair de lá olhei para os campos de jogos (...) hoje estavam também ocupados os montes relvados atrás dos campos. Pareciam ser crianças do segundo ciclo a brincar e a rebolar nos montes à sombra das árvores²⁵.” NT100505.

“Alguns estavam em pé, (...) outros sentados nos montes, e alguns de vez em quando subiam e desciam em pequenas corridas. Passado um pouco estavam a tentar rebolar, mas não devia ser totalmente agradável porque fizeram-no uma ou duas vezes e pararam. Passado um pouco passa a AAE, a Marta. Estava a falar com outra AAE e dizia: já há bocado os avisei, mas eles não me ouvem! Ai ouvem, ouvem! Oh meninos! (como percebeu que aquela distancia ninguém a ia ouvir resolveu ir até lá). (...) Foi até ao pé deles e tirou-os de lá, alguns vieram com ela de volta e outros foram para o outro lado do campo.” NT100505.

A Figura 16 foi obtida depois do registo da NT100505, e os montes de relva continuavam a ser ocupados pelos jovens. À semelhança do que acontecia nas escadas, os montes de relva potenciavam a exploração e ocupação por parte dos jovens. Apesar de ser proibida a permanência nestes espaços, os jovens só se sentiam condicionados quando eram vigiados e controlados pelos adultos.

Constatámos que o valor que os jovens atribuíam aos espaços estava relacionado com o facto de serem mais ou menos acessíveis para eles. Não gostavam dos espaços inacessíveis, “apesar de muitas vezes nunca lá terem ido.” ESD110317. A preferência pelos espaços estava relacionada com o tipo de acesso que lhes era concedido.

²⁵ As fotografias 16a e 16b são posteriores ao corte das árvores, nas traseiras da escola

Durante a realização do WT101203, pedimos aos jovens que identificassem os espaços da sua preferência no exterior da escola. A Figura 17 representa o resultado da avaliação qualitativa das suas preferências relativas aos espaços exteriores da EBSRF. Esta avaliação foi realizada pelos jovens durante o WT101203 e discutida posteriormente no GDF101210.

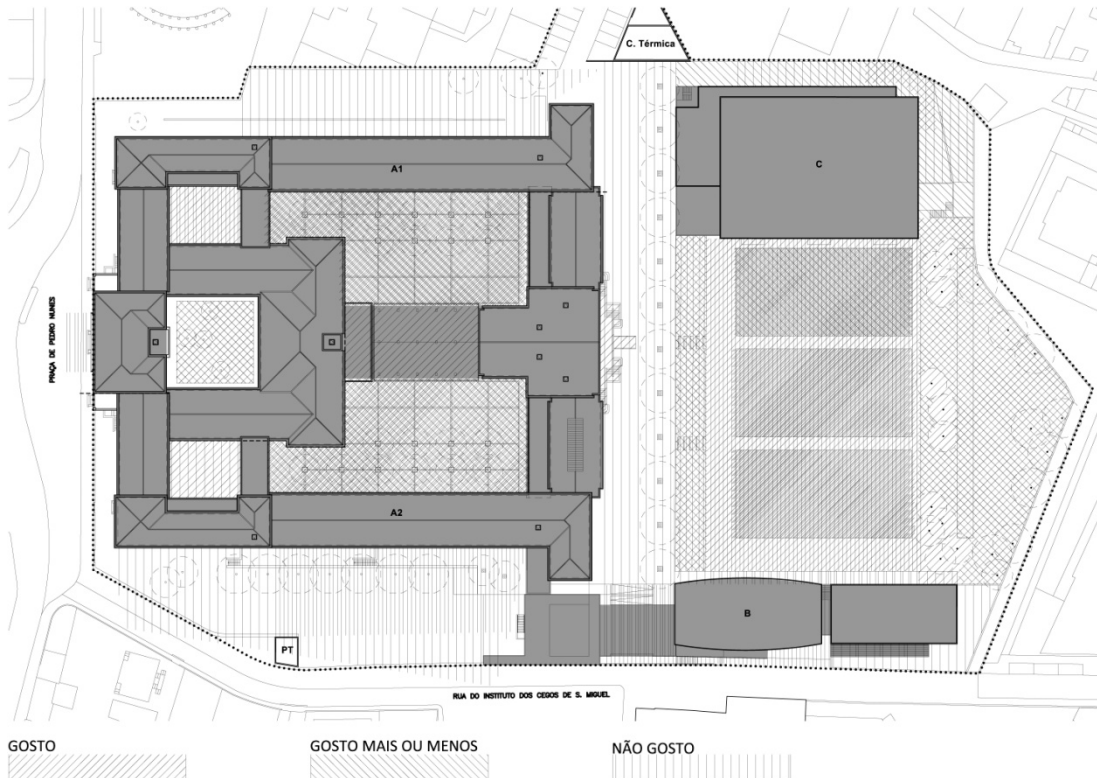


Figura 17 - Mapa de preferências espaciais dos jovens na EBSRF, elaborado a partir dos resultados do WT101203

“ (...) todos os espaços de que eles não gostavam eram os espaços para onde eles não podiam ir, principalmente aqueles que estavam do lado do Conservatório. Por exemplo o jardim relvado do lado do conservatório, referiam-no como um espaço fixe, mas como não podiam ir para lá deixava de o ser.” NT101210

Apesar de nunca terem visitado os espaços do CM, os jovens não gostavam deles porque eram inacessíveis (Woolner et al., 2010). No entanto, eram os espaços mais inacessíveis e vedados que lhes despertavam mais curiosidade.

No WT110325, ao regressarem da atividade no exterior, “sem eu perguntar nada disseram que tinham ido à casa de banho. E depois, muito baixinho, disseram que tinham ido ao piso 2.” NT110325. Perguntámos se era ao piso das salas dos professores, ao que as

jovens responderam “Não, ao piso 2, aquele onde não há nada!” NT110325. No piso 2 estavam localizadas as salas de trabalho associadas a cada grupo disciplinar, mas este grupo de raparigas não sabia:

“Elas: Há? Nós nem saímos do elevador. Sim porque nós não podemos ir até lá! (comentaram elas em voz baixa). AR – Pois, eu já lá estive. Elas – Pois, mas nós não podemos ir. Podia arranjar uma desculpa, nos íamos lá tirar umas fotografias e dizíamos que era para o seu trabalho. AR – Eu posso ver se nós podemos ir lá. (...) Elas: Mas a turma toda não! Era fixe era que fôssemos só nós. Se toda a gente for já não tem piada!” NT110325.

Os jovens diziam que não havia nada num determinado espaço porque o acesso lhes era vedado e não pretendiam incumprir as regras da escola. O facto de os jovens estarem a colaborar connosco dava-lhes um estatuto especial e podiam ter acesso a espaços que normalmente lhe estariam vedados. Duas semanas depois, no final do GDF110408, fomos visitar o piso 2 com as jovens:

“O caminho que eu conhecia era pelas escadas, mas elas diziam que as escadas estavam fechadas e que tínhamos de ir de elevador. Ainda tentei ir ao piso 1 pois queria pedir autorização ao Sr. Jorge, mas não estava lá ninguém! Depois fomos de elevador até ao piso 2 e pedi-lhes para irem em silêncio, não fosse estar a haver alguma reunião nos gabinetes. Estavam todas contentes pela descoberta e por poder estar a visitar aquele sítio. Andavam a tirar fotografias e a tentar abrir as portas”NT110408.

Outro dos espaços que lhes mostrámos durante essa visita foi o terraço, por cima da biblioteca. Esse terraço estava normalmente inacessível, foi-nos apresentado pelo Sr. Manuel como o seu espaço preferido “ (...) um terraço voltado a sul, na zona mais alta e central da escola, por cima da biblioteca. A vista é bonita, dá para confirmar a imponência e organização da escola, a forma como os volumes e pátios se articulam entre si.”NT100106. O facto de estar situado num ponto alto também o tornava menos acessível. O acesso fazia-se através da biblioteca, por uma pequena escada.

“Segundo as jovens, desde que abriram o CRE a biblioteca está sempre fechada (...) estava a haver uma festa dos professores de Educação Física (...) depois pedimos ao professor mais velho para ir lá a cima ver o terraço e ele deu autorização. (...) Lá em cima a reacção delas foi engraçada pois comentaram: Ah! Já viram o tamanho da nossa escola?”

Como se só a partir dali conseguissem ter a perceção da verdadeira escala da escola. (...) Ainda tirámos algumas fotografias lá em cima, depois ainda quiseram ver uma das portas que estavam fechadas e foram lá tirar fotografias sentadas nas cadeiras antigas fingindo que estavam nos anos 20 (diziam elas).”NT110408

O piso 2 e o terraço por cima da biblioteca estavam vedados aos jovens, funcionavam como espaços de professores, arrumos e depósito de material. Esta visita permitiu-lhes conhecer melhor a escola e a sua dimensão.

Ao estudarmos o ambiente construído da escola, evidenciámos as relações de poder entre grupos sociais (professores, alunos e AAE) (McGregor, 2004). Durante o GDF110129, quando estávamos a visitar a escola, o Sr. Mário (AAE) foi ter com os jovens e disse-lhes que não podiam subir as escadas, ao que nós respondemos: “AR – Eles só vão comigo ali a cima! (Entretanto começaram todos a rir por terem autorização pelo facto de estar comigo) Sofia – É que nós não podemos.” GDF110129.

Por vezes, os jogos de poder aconteciam diretamente entre os jovens e os AAE. Durante o tempo de intervalo, na sala de convívio:

“Há uma altura em que o Sr. Alberto aparece e ouço-os a comentar: é proibido estar com os pés em cima das cadeiras, mas estar ao colo acho que ainda não nos podem proibir.” NT100129.

Os jovens disseram isto suficientemente alto para o AAE ouvir e testar a sua reacção. Ele olhou para nós e encolheu os ombros. Mais tarde o Sr. Alberto explicou-nos que preferia fingir que não ouvia quando estas situações aconteciam.

Num dos corredores de acesso à zona técnica e ao armazém de computadores, em frente a uma sala na qual se guardavam peças do museu da EBSRF, estava localizado um dos espaços preferidos dos jovens: o “Veado” (Figura 18). Os jovens costumavam estar em pequenos grupos, junto às janelas que dão para o pátio. Eram “uns cinco jovens (com ar de ser do 2º ciclo) sentados no chão a brincar, ainda que não fosse hora do intervalo.” NT100106.



Figura 18 – Veado (Figura 18a – Veado embalsamado, Figura 18b – O espaço do “Veado”, lado esquerdo: janela onde está o veado, lado direito: janelas voltadas para o pátio, Figura 18c – Pátio e as quatro janelas inferiores correspondentes ao corredor do Veado)

Este espaço, que os jovens designam como “Veado” tinha um estatuto preferencial. Chama-se Veado porque estava em frente a uma sala onde se guardavam peças do museu da EBSRF e onde se via um veado embalsamado (Figura 18a). Era um corredor periférico, sem visibilidade direta nem vigilância, fatores que proporcionavam privacidade a quem o frequentava. O espaço não estava vedado e o acesso era feito por dois corredores laterais (Figura 19).



Figura 19 - Corredores de acesso ao Veado

A privacidade que o espaço proporcionava era apenas aparente: “ (...) eles costumam estar junto à janela, até podem achar que estão escondidos, mas daqui de cima conseguem-se (...) e identificar as pessoas.” NT110129. A localização periférica do “Veado”, a área

reduzida e a sensação de privacidade que proporcionava tinha implicações diretas no tipo de ocupação.

Os tipos de sociabilidade criados entre os jovens também podiam condicionar a ocupação dos espaços, tornando-os mais ou menos acessíveis consoante os grupos a que os jovens pertenciam. No entanto, durante a nossa investigação não identificámos marcas de segregação por parte dos jovens. O João, que andava noutra escola, dizia que se sentia muito mais integrado na EBSRF, “é muito mais aceite uma pessoa como eu” ESD110601. Na escola que frequentava anteriormente havia grupos pré-definidos: os *gunas* e os *betos*. Como o João não se enquadrava em nenhum desses grupos, sentia-se excluído.

6.1.6. Os serviços de restauração disponíveis na escola

O tempo, os horários, as rotinas, a distribuição funcional tinham impacto nos hábitos alimentares dos jovens. Por exemplo, quando os jovens tinham aulas de manhã, normalmente tomavam o pequeno-almoço em casa, porque o bar estava fechado à primeira hora da manhã. Se não tinham aulas de manhã, almoçavam habitualmente em casa.

Porém, os hábitos alimentares condicionavam a ocupação do espaço de acordo com as preferências alimentares dos jovens.

Segundo os jovens, na máquina de venda de comida (Figura 20) que existia junto ao bar os produtos não eram do seu agrado nem eram repostos com regularidade.



Figura 20 - Máquina de venda de comida

Os jovens gostavam de ter chocolates à venda na escola,

“Catarina – Podemos pedir para ter chocolates (...) Catarina – todas as escolas têm chocolates. Filipa – Eu acho que nós devíamos ter uma máquina de massagens. Diana – (...) chocolates! O conservatório tem uma máquina de chocolates.” GDF110204.

A proibição da venda destes produtos dentro do recinto escolar obrigava os jovens a sair da escola para os comprar. Para além dos chocolates, os jovens saíam regularmente da escola para comprar gomas:

“ (...) Sofia - Vamos ao quiosque, é ali fora! Eu não passo um dia sem comer uma goma! AR - Mas vão comprar gomas todos os dias? Sofia - Sim, mas não às vezes não compro, alguém compra e eu também como.” NT100127.

Durante a hora de almoço, os jovens que almoçavam no refeitório eram poucos. Segundo uma das AAE,

“AAE – Alguns vão ao refeitório, mas outros vão ao bar e depois não comem nada de jeito. Eu bem via, estive 3 anos na papelaria e havia alunos do escalão A que tinham direito à senha de almoço e não a iam buscar e depois os pais davam-lhes dinheiro para irem comer ao bar.” NT100111.

Apenas alguns jovens com quem realizámos os GDF frequentavam o refeitório. Apresentaram-nos o refeitório como: “Inês – Aqui é o refeitório! Onde ninguém come!” GDF110129.

A escola primária, apesar de não estar integrada na EBSRF, também usufruía do refeitório:

“ (...) são poucas as crianças que estão sossegados, a maior parte corre de um lado para o outro, abraçam-se, dão murros, riem-se, contam segredos, estão duas AAE a tentar coloca-los aos pares e em fila”. NT100122.

A sua presença modificava a ocupação do espaço. As crianças da escola primária iam juntas almoçar ao refeitório da escola, acompanhadas pelas AAE.

Os jovens mais velhos aproveitavam a hora de almoço para sair da escola. No seu regresso:

“Os jovens iam chegando à escola em pequenos grupos (...) grande parte deles vêm do lado esquerdo, alguns ainda a comer gelados do *macdonalds*, (...) Os que vêm do lado direito vêm do quiosque, trazem gomas e vêm a comer.” NT100205.

A Sofia confirmava que gostava de ir almoçar fora, apesar de ter a noção que aquela era uma opção dispendiosa.

“ (...) Sofia - Eu ao início tinha 25 euros, mas depois, às vezes gostamos de ir almoçar ao *Bluff*, ir até ao *Shopping* Cidade do Porto, ou vamos comprar gomas, e depois gasta-se num instante. Agora já não tenho.” NT100127.

Os jovens revelavam conhecer bem os espaços à volta da escola. Em relação ao consumo de bebidas alcoólicas conheciam bem as regras,

“Marina – Tens de apresentar BI? Então só a partir dos 16! Não podes frequentar esses sítios nem beber bebidas antes dos 16, és menor. Inês – Não posso o quê? Marina – Mas aqui em Cedofeita vendem tudo!” GDF110304.

Durante a hora de almoço, o bar da escola estava fechado e alguns dos jovens saíam da escola para almoçar ou iam ir ao bar ao início da tarde. Durante os intervalos, o bar estava normalmente lotado. Os jovens diziam não ter tempo suficiente para comprar comida: “Inês – Não chega, sabe porquê? Os intervalos são para aí de dez minutos e eles demoram a servir para aí meia hora” GDF110304. Por isso, alguns dos jovens esperavam que passasse o intervalo para não ter de esperar muito e depois iam para as aulas.

6.2. Os fatores físicos de ocupação do espaço e suas implicações

“AR – É mais fixe estar do lado direito ou do lado esquerdo? Marisa – Não sei. Eu gosto de estar ali também por causa da parede.” GDF101217

Apesar do espaço construído estar implícito nas condicionantes apresentadas no ponto 6.1, a sua configuração condicionava a ocupação da escola.

A disposição das salas de aula e dos corredores adjacentes nos pisos 0 e -1 na EBSRF punham em prática o efeito panótico que introduz “um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura (...) vigilância (...) para “criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce” (Foucault, 1988, p. 178). Concretamente, entre as salas de aula e os corredores da EBSRF encontrávamos grandes vãos envidraçados, com janelas mais altas do que a altura dos olhos de quem se encontrava sentado no interior da sala de aula. Tal configuração oferecia a possibilidade de vigiar o comportamento dos jovens desde o exterior. No piso 1, as salas eram menos iluminadas e tinham mais privacidade relativamente ao corredor.

“ (...) as salas não têm janelas para o corredor, apenas portas envidraçadas, o contacto é menor mas ainda dá para ter uma perceção de como a aula está a decorrer. Neste piso são turmas do secundário.” NT100108.

6.2.1. A dimensão da escola e as suas fronteiras

Segundo o relatório do PMEES (Velooso et al., 2013), os alunos aprendiam melhor em dispositivos de pequena escala, dando-lhes a possibilidade de estabelecer relações de maior proximidade. Uma das professoras com quem conversámos durante a OP disse-nos que a escola não estava preparada para receber os alunos do 2º ciclo. Para ela, a escola era demasiado grande e existia demasiada distância social entre os alunos do 2º ciclo e os alunos do ensino secundário. Referia que

“Professora – Os mais pequenos não conseguem ter os espaços deles, o recreio é comum, até com o CM, os corredores e os acessos, é tudo comum.” NT100107.

Para esta professora, o facto de os espaços serem comuns tornava-os mais difíceis de ocupar.

A densidade de ocupação, ou seja número de utilizadores por unidade de área, também influenciava a perceção dos jovens. A escola parecia maior ou menor consoante o espaço em

questão. Na EBSRF, exceto nos dias de chuva, os espaços pareciam-nos quase sempre desocupados, “Também não passa muita gente por ali. Tenho a sensação que a escola está sempre a “meio gás”.” NT110204. O facto de a escola ser grande, ajudava a dispersar os jovens e não promovia o contacto e a confluência de alunos.

Porém, ao pensar o espaço da escola, para além projetar o espaço para um determinado número de alunos, era necessário ter em consideração os movimentos dos utilizadores e a densidade de ocupação. Era diferente ter cem pessoas que habitavam um espaço e que o percorriam individualmente de acordo com um horário pessoal, ou ter essas mesmas cem pessoas divididas em quatro grupos de vinte e cinco pessoas que se movimentavam em conjunto, por exemplo: vão para as aulas à mesma hora, saem das aulas à mesma hora.

Nos toques de entrada e de saída, as zonas de transição revelavam-se espaços de tensão e confluência, “a porta que dá para o recreio torna-se pequena para tantos jovens, não conseguem entrar e sair ao mesmo tempo, acaba por haver alguma tensão em quem quer passar. NT100211”. As dimensões e a organização do espaço condicionavam e circulação e ocupação.

Contudo, segundo o João,

“Aqui na escola, por ser uma escola bastante grande começa-se a dividir muito as pessoas. Por exemplo, uma pessoa que queira, até porque os intervalos são muito pequenos, (...) ir ao bufete fazer alguma coisa já não consegue vir para a porta fazer coisa nenhuma, vai ao bufete e passa lá o intervalo!” ESD110601.

A distância entre espaços era grande e prejudicava a circulação de jovens na escola.

Durante os intervalos, os jovens ficavam mais próximos das salas de aula. Quando tinham mais tempo disponível, percorriam distâncias maiores, saíam da escola ou ocupavam os campos desportivos.



Figura 21 - Pátio interior nascente (Figura 21a – vista do pátio interior nascente, Figura 21b – Vista do pátio interior nascente, enquadrando o telheiro entre o bar, o CRE e o pátio interior poente)

Os dois pátios interiores da escola estavam próximos das salas de aula e ficavam a uma distância acessível durante os intervalos mais curtos. Cada um dos pátios estava associado a uma das escolas que funcionava no edifício (EBSRF e CM). Estavam ligados por um telheiro que ligava o bar ao CRE (Figura 21b). A sala de convívio dava acesso a ambos os pátios. Durante os intervalos alguns jovens ficavam na sala de convívio e outros iam para os pátios. Contudo, os vãos existentes entre a sala de convívio e os pátios não favoreciam a comunicação visual dos jovens. O pátio junto à EBSRF (Figura 21a) funcionava normalmente como campo de futebol durante os intervalos da manhã e da tarde:

“O pátio tem duas zonas, uma com árvores, ainda em fase de crescimento e outra sem árvores. Um grupo de rapazes está a jogar à bola e escolhe precisamente a zona com árvores para jogar, o que leva a que muitas vezes a bola bata nas árvores e as vá fragilizando.” NT100114.

Esse pátio era habitualmente ocupado pelo mesmo grupo de jovens e pontualmente ocorria sobreposição de jogos e brincadeiras:

“Do lado esquerdo atrás, (...) estão raparigas a jogar à bola (...) ao fundo está o grupo que já estava anteriormente. E no meio do recreio, utilizando o recreio todo como campo de jogo estão os rapazes habituais. No meio desta algazarra de bolas e jogos ainda conto mais uma bola que parece vir de um rapazes que estão no pátio que liga o bar ao CRE. É impressionante a quantidade de pessoas diferentes a jogar à bola e a forma de como os

seus campos de jogo se cruzam e interagem, (...)As regras do jogo são adaptadas em função do espaço (...)”NT100126

Os jovens criavam fronteiras virtuais que lhes permitiam definir os limites de cada jogo. Não eram necessárias delimitações físicas, nem redes, nem balizas. Os jogos decorriam pacificamente num cruzar de bolas e jogadores simultâneos e o espaço físico não os condicionava. Ocupavam o espaço de acordo com as fronteiras virtuais que criavam.

O clima condicionava a ocupação do espaço exterior. No entanto, “mesmo a chover lá vão eles jogar futebol, o grupo é o mesmo, ainda que hoje sejam menos do que o habitual.” NT100204. Segundo Dunn (1887), uma escola deve ser cómoda para os jovens, independentemente das condições climatéricas. Quando começavam os dias de mais calor as portas do bar para o telheiro passavam a estar abertas e

“ (...) faz com que a circulação se faça de uma forma mais fluida e não ocupando apenas um percurso específico (...) O grupo que costumava jogar à bola no recreio do lado esquerdo mudou-se agora para a zona do coberto onde há sombra. Os jovens não estão tão concentrados, ambos os lados do pário, mas dão preferência às zonas periféricas e não ocupam a zona central.” NT100427.

A complementaridade entre o espaço interior e o espaço exterior ajudava a atenuar as mudanças de clima. O facto de haver um espaço exterior coberto contribuía para adequar o espaço às necessidades dos jovens e atenuava as diferenças entre o interior e o exterior.

Na zona de entrada acontecia o contrário, os jovens que fumavam à entrada da escola viam o seu espaço reduzido.

“ (...) a chuva não os deixa ocupar o espaço habitual de fumo, têm de se acumular junto à porta de entrada” NT100225.

6.2.3. A disposição do espaço, mobiliário e equipamentos

A forma da sala e o seu mobiliário tinham implicações na forma como o espaço era ocupado (Woolner, 2010). O mobiliário da escola devia ser utilizado de forma flexível e

reajustado consoante as necessidades de ensino e aprendizagem (Martin, 2006). Porém, na EBSRF, o facto da estrutura das salas de aula ser ainda a da construção original, implicava que as suas dimensões não cumprissem os mínimos definidos posteriormente pela PE (de 50 m²) (Parque Escolar EPE, 2009). As salas eram demasiado pequenas para garantir flexibilidade na ocupação:

Professora Helena - Sim, na maior parte delas é muito difícil conseguir outra disposição neste momento, eu este ano não tentei, mas no ano passado tinha uma turma muito barulhenta e estive umas duas horas ali fechada, eu disse às empregadas, não estou tolinha mas vou fazer uma experiência, numa altura em que não estava a haver aulas e estive lá a ver se conseguia colocar as carteiras todas em “U” porque as turmas são grandes, mas não consegui (...) Não cabem, só cabem 25 ou 26 carteiras todas e postas assim.” ESD110317.

Para conseguir lugar para todos os alunos da turma, a professora tinha de colocar as mesas e cadeiras em filas paralelas. Deste modo, a dimensão da sala condicionava a sua ocupação e implicava que houvesse pouca flexibilidade de disposição do mobiliário. O número de alunos por turma e a densidade de ocupação da sala de aula (alunos/m²) eram fatores que condicionavam a sua ocupação.

A organização espacial requer uma clara perceção do espaço e uma compreensão particular do seu impacto nos movimentos e atividades padrão. Os professores que analisam o espaço da sala de aula podem organizar o espaço indo ao encontro das necessidades educativas (Martin, 2004, p. 81). A Professora Helena referia as dificuldades encontradas na sua chegada à escola em 1989:

“Entrar aqui foi um sufoco. Comecei a andar pelos corredores, a ver as cadeiras antigas, as salas com um grande estrado. Só me apetecia chorar. Cheguei a dizer que não conseguia dar aulas naquelas salas. Há muitos anos que eu não trabalhava com alunos postos em fila nas carteiras. (...) eu não sei dar aulas assim. (...) O estrado, havia o estrado! E eu há anos, todo o meu tempo nesses anos anteriores, (...) as salas eram com mesas destas e a maior parte das vezes já dispostas em “U”. Portanto, aquelas coisas dos meninos atrás era muito pior com aquelas carteiras (...) eu dizia, eu não consigo, eu não consigo dar aulas naquele espaço, eu não consigo (...)” ESD110317.

As dificuldades da Professora Helena eram geradas pela forma e disposição do mobiliário, inadequados ao estilo de ensino que praticava. A mensagem simbólica transmitida pela organização física da sala de aula comunicava expectativas de comportamento, reafirmadas pelas políticas institucionais (Martin, 2004). O Conselho Executivo deu-lhe a possibilidade de lecionar noutra sala e onde finalmente pôde lecionar:

“E eu naquele ano comecei a dar aulas na sala 7 ou na sala 6, (...) os alunos barafustavam porque os intervalos eram de cinco minutos e tinham de atravessar a escola de uma ponta à outra (...) não estavam muito habituados a ser assim nem as salas nessa disposição, mas a certa altura gostaram e funcionou!” ESD110317.

O facto da organização e mobiliário serem diferentes daqueles a que os jovens estavam habituados também lhes causava estranheza. Precisaram de tempo para conhecer e compreender as dinâmicas socioculturais do novo espaço. Gifford (1987) refere que a organização da sala de aula é muito importante para a performance e comportamentos e afeta a interação entre professores e alunos.

“(...) Os estrados só foram retirados agora (...) mesas começámos a ter em 99.” ESD110317.

Desde a altura em que a professora Helena chegou à escola passaram dez anos até à mudança das mesas e vinte anos até à remoção dos estrados das salas de aula. O estudo de Martin (2004) revela que os professores devem questionar os espaços de forma construtiva, ser pró-ativos experimentar o funcionamento das salas com cada grupo de alunos. A habilidade de prever os comportamentos, poderia permitir aos professores mudar a organização das salas e propor ações particulares (Martin, 2004). A disposição do mobiliário pode potenciar ou inibir a ocupação do espaço (Hall, 1986) e as relações pessoais.

À semelhança do que ocorria nas salas de aula, a disposição do mobiliário na sala de convívio também condicionava a forma de ocupar o espaço. A sala de convívio era composta por dois espaços simétricos separados pelo bar e pela caixa de escadas. Possuía mesas retangulares dispostas em filas paralelas e algumas mesas circulares. Nesta sala,

“as mesas dos cantos são as primeiras a ser ocupadas, depois dessas são as mesas perto delas mas sempre junto às paredes, as mesas do centro continuam vazias.” NT100111.

Pela nossa experiência na EBSRF, as mesas dos cantos permitiam ter uma perspectiva global da sala.

Em consonância com o que referimos no ponto 5.2.1., os espaços comuns junto ao CM estavam mais desocupados. Os jovens do CM não os ocupavam. Os jovens da EBSRF concentravam-se normalmente junto à EBSRF, e ocupavam esporadicamente o lado junto ao CM para estudar. Durante o intervalo grande da manhã a sala tinha mais gente, “ (..) um grupo de rapazes mais velhos está na zona central, estão encostados às mesas. Uma rapariga a ouvir música num canto, um grupo de quatro rapazes a jogar à sueca ” NT100107. Os alunos mais jovens não ocupavam esta sala apenas quando iam ao bar.

Capítulo 6 - Síntese

Na EBSRF, a interação dos jovens com o espaço construído materializava a ocupação do espaço e do espaço vivido. Ao longo da nossa investigação identificámos vários fatores que condicionavam e caracterizavam as formas de ocupação da escola.

Estes fatores eram organizacionais: o tempo disponível, os horários, as rotinas, os percursos, a distribuição funcional, as hierarquias, as atividades, o nível de vigilância, o nível de privacidade, a acessibilidade, exercício do poder, serviços disponíveis. Além destes identificámos fatores físicos: a dimensão, as fronteiras do espaço, o clima e a disposição do mobiliário. Paralelamente, identificámos também fatores sociais como: as posturas e relacionamento dos jovens que condicionavam a ocupação do espaço.

Apesar destas condicionantes serem apresentadas individualmente, estavam interligadas. No entanto, a sua categorização independente ajudou-nos a identificar as especificidades de cada uma delas.

Por um lado, a ação simultânea destes elementos condicionava a ocupação. Além disso, se o acesso aos espaços era vedado, a ocupação era inibida completamente e inviabilizava a apropriação do espaço.

7. Do espaço vivido ao espaço percebido: os ambientes construídos dos jovens

No capítulo anterior constatámos que os ambientes construídos ocupados pelos jovens e nos quais estes se sentiam envolvidos eram importantes para a sua aprendizagem (Killeen, Evans, & Danko, 2003). Neste capítulo descreveremos o sentido de pertença e identificação dos jovens com a escola, entre o espaço vivido e o espaço percebido.

Para Marc Augé (2005) as características de um dispositivo espacial são determinantes para a expressão da identidade de um grupo, pois as origens dos indivíduos que o constituem são frequentemente diversas. É a identidade do lugar que funda, reúne e une o grupo. Na EBSRF, a vivência, percepção e apropriação do espaço eram condicionadas pela forma como os utilizadores concebiam e viviam o espaço:

“João – (...) a arquitetura é em termos mais estéticos, os espaços... (...) depende da forma como eles são ocupados, a arquitetura mudou. Relativamente à escola antiga...pronto, arquitetura não são só paredes, esta parede ser assim ou ser mais aberta. Para mim depende do que estiver aqui dentro.” ESD110601

“Professora Helena – Existem para aí coisas horríveis, não é? Mas eu acho, eu consigo sentir assim um bocadinho, eu aqui conseguia viver, eu aqui não conseguia viver.” ESD110317.

Contudo, segundo Khan e Kotharkar, os utilizadores da escola também “ (...) são influenciados pelo contexto cultural e nível de conhecimento do ambiente construído” (2012, p. 490). Ao longo deste capítulo identificaremos também as formas de percepção e

apropriação do ambiente construído da escola por parte dos jovens. No ponto 7.1. explicaremos a importância dos sentidos na percepção dos jovens. No ponto 7.2. identificaremos as percepções e a forma como os jovens caracterizam os espaços. No capítulo 7.3. identificaremos as marcas de apropriação dos jovens presentes no espaço construído.

7.1. A importância dos sentidos na percepção do ambiente construído

O ambiente construído contém elementos que nos ajudam a caracterizá-lo:

“a luz e a posição das sombras (...) criando sugestão de um movimento próprio e independente. Influi a cor: um pavimento escuro e um teto claro dão a sensação espacial totalmente diferente daquela criada por um tecto escuro e um pavimento claro. Influi a nossa própria expectativa, determinada pelo espaço que acabámos de abandonar (...)” (Zevi, 1996, p. 187).

O processo de ocupação do espaço construído implica que ele seja habitado e posto em contacto com os sentidos dos utilizadores. As cores, materiais e texturas utilizadas são também fatores determinantes e que conferem sensações de conforto térmico, visual e acústico. O estudo das experiências sensoriais (Pink, 2009) dos jovens permitem-nos compreender a percepção, memorização, os significados e o posicionamento dos jovens em relação ao ambiente construído.

O cheiro pode ser associado à degradação, salubridade do espaço e qualidade do ar no ambiente construído. Depois das obras de renovação da EBSRF, a escola passou a ter outro cheiro e os jovens viam-no como um fator de qualificação do espaço.

“(...) Esta escola nunca cheira mal. Quer dizer, antigamente cheirava mal. As casas de banho, xixi de gato! (...) às vezes era terrível! Entrava-se ali e era terrível, mas tirando isso. Quer dizer aquele cheiro muito abafado.” ESD110317.

Contudo, todos os sentidos interferiam no conforto e atestavam a qualidade do ambiente construído. Os níveis considerados confortáveis de cada ambiente estão

relacionados com o enquadramento sociocultural de quem os apreende. “Pode dizer-se, pois, que viver em culturas diferentes é viver em espaços sensoriais diferentes” (Carneiro, Leite & Malpique, 1983, p. 62). A forma como os jovens apreendiam o ambiente construído dependia do modo como os seus sentidos foram condicionados (Pompescu, 2006). Ao longo da nossa investigação, quando salientávamos as características do ambiente construído, os jovens explicavam as suas percepções:

“AR – Este espaço é diferente dos outros, é de madeira. Acham que faz diferença? Diana – Não, é igual! Raúl – Faz mais barulho. Miguel - Exato. Diana - Mas reflete mais luz.” GDF110311.

As respostas dos jovens remetiam para a percepção visual e auditiva. Estas experiências sensoriais eram apreendidas pelos jovens de forma intuitiva e superficial, sem refletirem sobre as características do ambiente construído.

O reconhecimento das necessidades sensitivas pode melhorar a compreensão do ambiente construído que rodeia os seus utilizadores. Ainda que possamos verbalizar as nossas aspirações espaciais através dos sentidos, normalmente não as associamos ao ambiente construído. Podemos ainda acrescentar que os sentidos não atuam isoladamente. As memórias e ambientes de referência podem também remeter-nos para um estado sensorial:

“Diogo - O que é que faz uma casa ser especial? Ter a lareira acesa e as castanhas assadas.” GDF110225.

Para o Diogo, a luz, o calor e o som gerados pela lareira criavam um ambiente particular e confortável. O conjunto de sensações que o Diogo percecionava e sintetizava (Carneiro, Leite, & Malpique, 1983) proporcionavam-lhe uma percepção global do ambiente construído.

Por tudo isto, podemos considerar que a síntese de todos os dados sensoriais, a sua expressão e as memórias espaciais eram determinantes no processo de percepção do ambiente construído por parte dos jovens.

7.1.1. Percecionar sem ver: a ausência da visão na percepção do espaço

Um dos mais interessantes contributos do PMEES para a renovação das escolas foi a melhoria da acessibilidade para pessoas com deficiência e a criação das condições necessárias para que todos os membros da comunidade escolar pudessem aceder autonomamente a todos os espaços da escola (Parque Escolar EPE, 2009).

Durante a primeira fase da nossa investigação, registámos uma entrevista feita por um grupo de alunos a uma colega invisual:

“Rapaz - Então e a descer as escadas? Achas que deviam ter mais... Como é que se diz? daquelas coisas para agarrar. Rapariga - Corrimões? Rapaz - Sim! Rapariga - Então, mas as escadas têm corrimões! Isso não é problema! Rapaz - E a entrada da escola também tem degraus não é? Rapariga - Não é pelos degraus, tem é umas coisas que eu não sei explicar o que é ali fora à entrada e eu já uma vez caí lá, é uma espécie de rampas de lado. Rapaz - Ah, já sei, onde costumam até estar sentados. Rapariga - Sim. E outra coisa é o ruído, nós guiamo-nos também pelo ruído e quando é demasiado podemos perder a orientação, nos intervalos e isso.” NT100225

Para a jovem invisual, o mobiliário e os elementos decorativos eram obstáculos à circulação. A audição era primordial para a sua percepção do espaço. O ruído durante os intervalos impedia a jovem invisual de se orientar e de percecionar o som gerado pelos materiais de revestimento que a rodeavam, particularmente se ocorria reverberação do som.

Os rapazes continuaram a identificar as necessidades da jovem:

“Rapazes - E nas aulas? Também é complicado acompanhar não é? Rapariga - Não, se uma pessoa estiver com atenção e trabalhar. (...) Eu comecei a escrever Braille nas máquinas e agora escrevo no computador e não há problema nenhum. Rapazes - Mas há professoras que não sabem Braille. Rapariga - Não, mas se nos ajudarem, nós conseguimos. Uma coisa que era boa era ter os preços e as ementas em Braille porque vocês têm a tinta mas nós não conseguimos ler! Rapazes - E aqui também não é nas identificações das salas? Rapariga - Isso não é problema, nós sabemos onde são as salas, mas lá as coisas mudam todas as semana e assim era importante. Era isso e a máquina lá em baixo que quando a mudam de sítio depois nós podemos bater nela.” NT100225

Quando se pensa um espaço público para ser percebido por todos os seus utilizadores, normalmente há a preocupação em colocar a sinalética também em braile. Sendo a escola um espaço que era familiar à jovem invisual, ela não sentia a necessidade desse tipo de informação. Conhecia bem o espaço construído da escola e não precisava de indicações para se orientar. No entanto, outras informações mais efémeras tinham impacto na sua rotina diárias porque mudavam frequentemente.

Para além disso, a alteração da localização da máquina da comida que a rapariga referia era pertinente. Se por um lado o PMEES apelava à criação de espaços flexíveis e à capacidade de adaptação às necessidades da escola, por outro lado, a mudança frequente do mobiliário alteraria os percursos e criaria obstáculos inesperados para os invisuais. Neste sentido, os espaços comuns da escola poderiam ter zonas de circulação bem definidas, por exemplo, através da diferenciação de pavimento e zonas de estar mais flexíveis e adaptáveis às necessidades dos jovens.

7.2. A percepção e caracterização os espaços

A percepção e caracterização dos espaços eram influenciadas pelo nível de sensibilidade dos jovens, pelo tipo de saberes espaciais que possuíam e pela capacidade dos espaços despertarem os sentidos (Hall, 1986). Através dos discursos dos jovens pudemos identificar as suas leituras espaciais.

Para os jovens, o domínio e conhecimento do espaço eram importantes para o seu bem-estar. O João afirmava:

“Oh, sinto-me bem aqui. Quer dizer, já conheço isto tudo! Já conheço a escola, já conheço os funcionários, já conheço quase toda a gente aqui, por isso sinto-me bem aqui, como é óbvio.” ESD110601.

No ponto 6.2.1 referimos que a dimensão da escola condicionava a sua ocupação. O domínio e conhecimento do espaço da escola provocavam nos jovens sensação de bem-

estar. Para além disso, de acordo com Rishbeth & Powell, o desenvolvimento de atividades familiares e reflexões sobre os valores do espaço público são importantes para desenvolver o sentido de pertença à escala local (2013). A escola será tão mais apropriável quanto maior for o conhecimento que permite a proximidade das relações sociais entre os seus utilizadores.

O conhecimento do espaço da escola estava também relacionado com o sentimento de segurança e orientação. Parecia haver dificuldade em dominar o espaço por parte dos alunos mais jovens.

O João acrescentava,

“(...) quando eu cheguei cá, (...) quando era pequenino achava que era muito grande, mas agora...já conheço isto tudo. (...) Sim, mas à medida que fui conhecendo e que os anos foram passando, parece que a escola foi encolhendo!” ESD110601.

Para este jovem, “o sentimento de ser e o sentimento de pertencer a um espaço parecem desenvolver-se ao longo do tempo” (Rishbeth & Powell, 2013, p. 175). A alteração de perceção não parecia estar apenas relacionada com o conhecimento do espaço mas também com a relação de escala entre o corpo e o espaço.

As salas de aula

Tal como referimos no ponto 6.1.4., a ocupação era condicionada pelo tipo de atividades que os jovens desenvolviam no espaço construído.

“AR- E essa sala? Miguel- É fixe, quando estamos a fazer coisas fixes.” GDF110129

“AR - Mas vocês não gostam das salas ou não gostam de ter aulas? Raúl - As duas coisas! Mas não gostamos é de ter aulas.”NT101210

Por um lado, os jovens classificavam o espaço da sala de aula de acordo com as atividades que lá desenvolviam. Por outro lado, o facto de não gostarem das aulas fazia com que não gostassem do espaço construído nas quais estas ocorriam.

Durante a nossa investigação, pudemos reconhecer que os jovens associam o espaço e as práticas que nele ocorrem. Tornava-se difícil separar as experiências das percepções dos utilizadores no espaço construído.

Apesar de “o espaço não ser central para as práticas sociais e espaciais do quotidiano, tem relevância variável ” (Boys, 2011, p. 122). Por exemplo, ainda que o espaço construído fosse o mesmo, os alunos gostavam mais da sala de aula nas aulas de História do que nas aulas de Matemática.(NT110513). As opiniões relativas a um espaço estavam assim relacionadas com a disciplina ou com um professor (Woolner et al., 2010).

No entanto, em algumas situações, os jovens atribuíam a mudança de comportamento à mudança de sala de aula. Devido à realização de testes intermédios, tiveram de mudar de sala:

“Diogo – (...) fomos para uma mais pequena com janelas mais pequenas e havia muito menos luz, e lá a conversa foi muito maior. Ou se calhar parece que é maior, porque a sala é mais pequena, estamos todos mais juntos, também eram mesas de dois e acaba por sempre haver mais conversa. Era uma sala mais pequena.” ESD110601.

Como refere Strickland (2013), a relação entre a dimensão do espaço e número de utilizadores tem consequências no comportamento. Neste caso, mudança de sala promoveu uma diferença no comportamento. Os jovens ficaram desportos para as características do espaço por ser um ambiente que não lhes era familiar (Martin, 2004), o que requereu um período de adaptação.

A percepção do espaço também tinha influência do posicionamento físico e sociocultural dos jovens. Quando lhes perguntámos se havia algum lugar na sala do qual não gostassem, responderam-nos:

“Marisa– Há! Aquele ali! (diz a Marisa a apontar para a mesa do professor) AR – Lugar do professor? (risos) Marisa – Está mesmo à minha frente! Filipa – A Marisa tem o pior parceiro da sala de aula! AR – Então onde achas que devia estar o professor? Marisa – Lá fora!” GDF101217.

Weinstein estabelece uma relação entre os lugares dos alunos na sala de aula e o seu interesse. Segundo a autora, os alunos mais interessados na sala de aula sentam-se mais próximos do professor e os que anseiam por uma fuga mais rápida sentam-se o mais

possível junto da porta (1979). Nas salas de aula da EBSRF, a porta estava localizada junto ao professor e os alunos sentavam-se geralmente por ordem alfabética. No entanto, durante as aulas assistidas constatámos que os alunos mais interessados estavam nas filas da frente, junto à professora.

Relativamente às salas de aula pudemos também recolher algumas opiniões contraditórias:

“Ana – Eu gosto das salas de aula! Miguel – É muito deprimente. Diana – Ó Ana, no outro dia eu estava com a Marisa lá fora e reparámos que as salas vistas de lá parecem muito mais pequenas. A sério!” GDF110311.

Os jovens constatavam a contiguidade das salas ao longo da fachada. Observavam-nas em conjunto e não isoladamente. Do lado da rua, as salas de aula pareciam ser mais pequenas.

Para o Miguel, as salas de aula eram deprimentes. Esta observação denotava a falta de elementos que as possam tornar mais interessantes. Permitir que os jovens personalizem o ambiente construído das suas salas de aula aumenta o sentido de pertença e familiarizam-se com a envolvente (Martin, 2004). No caso da EBSRF, não havia nenhum elemento na sala de aula que permitisse a personalização por parte dos jovens. A Sofia também manifestou desagrado perante as salas de aula (NT101217). Disse que não gostava do espaço porque se sentia muito pequena, e ao queixar-se olhou para cima em direção ao teto. Neste caso a perceção espacial estava relacionada, mais uma vez, com a relação do corpo no espaço, com a proporção da sala. A sala de aula era um espaço quase cúbico e com um pé-direito mais alto do que o convencional.

Aquilo que os jovens aprendem nos espaços

Durante o WT101217 sugerimos aos jovens que fotografassem a escola e identificassem os espaços de acordo com a sua preferência e que indicassem aqueles que poderiam ser alterados. Ao invés, os jovens decidiram especificar o que aprendiam em cada um dos seus espaços preferidos. A maior parte das suas respostas estavam relacionadas com as atividades desenvolvidas (Figura 22).



Figura 22 - O que os jovens aprendem na EBSRF (Figura 22a – Pátio – “onde aprendemos a tomar banhos de sol”, Figura 22b – Papelaria – “onde aprendemos a comprar material escolar”, Figura 22c – Esconderijo – “onde aprendemos a curtir, Figura 22d – Campos desportivos – “aprendemos a jogar alguns desportos e a criar algumas/muitas amizades”, Figura 22e – Pátio – “onde aprendemos a jogar à paredinha”, Figura 22f – Pátio – “aprendemos a conviver”, Figura 22g – Bar – “aprendemos a ter paciência”, Figuras 22h/22i – Instalações sanitárias – “Onde aprendemos a fazer xixi e cocó”, Figura 22j – Salas de aula – “onde aprendemos a estudar”.

Há espaços em que os jovens estabeleciam uma relação entre a função do espaço e o que aprendem a fazer, por exemplo, comprar material escolar (Figura 22b). Noutros espaços atribuíam significados às vivências, por exemplo, criar amizades (Figura 22d), ter paciência (Figura 22g), conviver (Figura 22f).

Os campos desportivos

A preferência dos jovens por determinadas áreas estava relacionada com as atividades desenvolvidas em cada espaço (Woolner, et al., 2010), bem como pelo posicionamento dos jovens em relação à comunidade escolar. Tal como referimos anteriormente no capítulo 6,

os campos desportivos eram o seu espaço de eleição. Os jovens explicavam-nos porquê: “Filipa – (...) porque fazemos o que gostamos e são espaços que frequentamos com gosto” GDF110204. Os campos desportivos eram o lugar onde os jovens se sentiam mais confortáveis e onde construía as suas relações e amizade. Não era apenas o lugar onde se praticava desporto.

“Quando chegámos aos campos de futebol a Marina disse “aqui é onde tudo acontece!” Depois explicaram-me quais eram os sítios onde os casais se juntavam.” NT110129.

Junto aos campos desportivos, havia zonas com menor visibilidade: o espaço atrás do pavilhão desportivo e as escadas que ligavam a zona dos campos desportivos ao CRE. A apropriação do espaço depende da ocupação (ver ponto 6.1.5.) e do nível de privacidade que lhes é permitido.

A sala de convívio

As descrições dos jovens sobre os espaços ajudavam-nos a identificar os elementos que os caracterizam.

“Filipa (...) na sala de convívio (...) Não sabes onde é? A sala de convívio? Aquela grande à beira do bar? Com as mesas e cadeiras? Raúl – Fogo! Isso não é nenhuma sala de convívio. Quando ouço falar numa sala de convívio é tipo, sofás e não sei quê!” GDF110204.

“Inês – Parece a sala de espera de um hospital. AR – Mas qual é a semelhança com o hospital? Sofia – É muito duro, e tem umas cores horríveis.” GDF110325.

A Filipa descrevia a sala de convívio usando como referência a sua localização, a sua dimensão e o seu mobiliário. Estes elementos facilmente identificáveis referiam-se à funcionalidade, a escala e ao equipamento do espaço respetivamente. O Raúl referia a tipologia da sala, e para ele, era necessário usar outro tipo de equipamentos e mobiliário, para ajustar o espaço à sua função. Da mesma forma, a Inês e a Sofia, referiam que havia desadequação entre o espaço e a sua função. Estes elementos correspondem a algumas das condicionantes da ocupação do espaço identificadas no ponto 6.2.3.

Espelhos: as instalações sanitárias, os balneários e o lavatório

Os jovens tinham dificuldade em verbalizar as suas vivências e percepções sobre o espaço construído. Por vezes manifestavam preferência por um espaço, mas não conseguiam explicar porquê:

“Sofia - Ai! Gosto muito dos balneários! AR - Dos balneários? Então porquê? Sofia - São lindos! Gosto mesmos destes balneários! E das casas de banho também! AR - Mas o que tem para tu gostares? Sofia - Oh! Não sei, mas gosto muito! Quando chego as casas de banho! É tão bom! São mais limpinhas!” NT100127.

A Sofia referia-se às casas de banho e aos balneários como espaços limpos e bonitos. A limpeza dos espaços era um fator que contribuía positivamente para os jovens se sentirem bem neles.



Figura 23 - Instalações sanitárias

O seu entusiasmo era evidente quando falava das instalações sanitárias (Figura 23). A referência dos jovens a estes espaços pode estar relacionada com o tempo despendido nestes espaços. As raparigas frequentavam as instalações sanitárias em pequenos grupos durante os intervalos. Estas tinham grandes espelhos e eram um dos espaços mais fotografados pelos jovens durante as sessões de WT.

Outro dos espaços de referência para os jovens era o espelho e lavatório junto ao refeitório (Figura 24) e voltado para o corredor comum.



Figura 24 - Espelho do corredor, junto ao refeitório

“Sofia – (...) este é o espelho que toda a gente que passa aqui olha-se ao espelho e depois continua a andar, é! Nunca reparaste nisso? (...) Marina – É! Sempre! (...) “Inês – Se metessem assim um espelho numa parede eu depois punha-me a dançar. Soraia – Eu passo aqui todos os dias de manhã sempre e então, antes de ir para a aula ainda venho ver sempre.” GDF110129.

O espelho tinha importância porque refletia a imagem de quem passava no corredor e era regularmente utilizados pelas jovens

A paragem de autocarros

Durante o GDF110211 pedimos aos jovens que falassem dos espaços da escola da sua preferência. O Filipe respondeu-nos que um dos seus espaços preferidos era a paragem de autocarros.

“Filipe – Eu gosto do espaço da paragem dos autocarros. AR – E porque gostas da paragem dos autocarros? Xavier – Para não apanhar chuva! Filipe – Hum... Porque gosto. (...) AR – Mas tu costumavas lá estar? Filipe – Costumo apanhar o autocarro lá todos os dias. (...) Eu tenho de ficar lá todos os dias, quer queira quer não, tenho de ir para lá. Tenho de apanhar o autocarro. Gosto porque é assim, tenho lá os meus amigos e vejo as pessoas a passar.” GDF110211.

O Filipe explicou-nos que gostava deste espaço porque o frequentava no espaço de tempo entre sair da escola e chegar a casa. Perguntamos-lhe também:

“AR – E achas que é também por ser o sítio para onde vais para casa? (...) Filipe – Não, acho que não tem nada a ver, é porque, simplesmente, naquela altura de ir para casa há pessoas que encontro lá. Às vezes não encontro porque vou de carro.” GDF110211.

Para este jovem, as pessoas com quem se cruzava e as sociabilidades desenvolvidas eram importantes para a definição do ambiente construído.

7.2.1. As memórias e o valor simbólico dos espaços

O valor simbólico e os significados do ambiente construído não estão contidos nas suas formas, mas sim “nas imagens transmitidas pelas formas e na força emocional que elas carregam. A forma somente age sobre os nossos sentimentos por meio daquilo que ela representa.” (Pallasmaa, 2008, p. 484). A professora Helena partilhou connosco a sua perspetiva sobre o valor simbólico do Liceu Rodrigues de Freitas:

“Esta escola era aquilo que em francês se diz um liceu-caserna.(...) E que é a linguagem militar, portanto, nós não tínhamos corredores mas sim divisões, e, começava daquele lado, 1ª divisão em baixo, o andar de baixo era a 3ª divisão o do outro lado era a 4ª e o andar de cima deste lado era a 5ª divisão.” ESD110317.

O discurso do João apresentado no início do ponto 5.2. coincide com o da professora Helena. Ambos referem o passado e a dimensão simbólica do espaço. Os espaços “Professora Helena – (...) acabam por ganhar um valor simbólico, um significado que não têm mas que depois interfere.” ESD110317.

Durante as ESD, os entrevistados tinham necessidade de reconstruir os seus percursos pessoais na escola. Essa era uma das formas de apreenderem o espaço e de o reterem. Através da memória visual realizavam o percurso mental, reconstituíam o espaço e referenciavam os elementos mais importantes. Por exemplo, a professora Helena, para relembrar a função do espaço do bar antes da obra de remodelação, reconstituiu o percurso mental:

“ (...)e depois tem o bufete! Ora bem, o que nos fazíamos antes? Descíamos por aqui, atravessávamos este pátio. Ah! Tínhamos aqui um corredor e aqui eram as salas de Oficina de Artes e aqui eram casas de banho. Portanto, esta zona aqui, ficava talvez no enfiamento

dos portões (...) portanto era...tinha umas vigas, aqui eram oficinas. Não era exterior, mas tinha umas coisas, mas o bar não era nada.” ESD110317

As referências que a professora Helena utilizou foram eminentemente funcionais. Fazia também referência a elementos arquitetónicos caracterizadores do espaço (vigas, portões) e posicionou o seu corpo no espaço para o visualizar. A relação entre as pessoas e os objetos contribui para a história da escola (Clarck, 2010) e são reconstituídas através da memória e das vivências no espaço.

As AAE também tinham memórias dos tempos da EBSRF antes das obras de remodelação. O bar era uma das zonas que recordavam com nostalgia:

“AAE – E o bar, também era lá em cima. Como eu gostava, ainda me lembro de nós a tomarmos banho de mangueira lá em cima no pátio enquanto lavávamos os baldes do bar. Agora já não há nada disso! Anda tudo de mau humor!” NT100311

Além disso, com as alterações frequentes das funções dos espaços, os espaços agora habitados já não se assemelhavam aos ambientes construídos de outrora:

“Diogo – Pois, porque por exemplo, o bufete, antes das obras era num sítio, durante as obras foi noutra e depois das obras é noutra. Eu agora já não me lembro muito bem, mas acho que o bufete foi na sala dos professores, também foi aqui neste espaço e agora lá em baixo.” ESD110601

Os três discursos que apresentámos previamente fazem referência ao bar antes da remodelação da EBSRF. O espaço do bar adquiriu um significado simbólico acrescido nas memórias do ambiente construído da escola. O novo bar está localizado noutra espaço, mas as memórias dos membros da comunidade escolar fazem referência a outros bares, outros espaços.

O CM ocupou parte das instalações da EBSRF, nesse sentido, a memória e a reconstrução do espaço anterior tornavam-se mais difíceis de precisar:

“Diogo: Quer dizer, eu agora ao dizer-lhe as coisas também perco um bocado a noção, só estou a ver este lado da escola porque o lado do Conservatório, já nem sequer penso nas coisas que estavam desse lado.” ESD110601

Com a remodelação da escola as memórias ficaram condicionadas e reajustaram-se à nova dimensão do espaço.

Os jovens que acompanhámos durante os GDF/WT, ao contrário dos jovens entrevistados, tinham uma relação diferente com os espaços da EBSRF. Como não estiveram na escola antes da intervenção do PMEES não manifestavam dificuldades de orientação. Os nomes dos corredores alteraram-se e perderam a sua conotação militar, a EBSRF reduziu a sua área de implantação. Porém, os jovens atribuíam valores simbólicos aos espaços da EBSRF, baseados nas suas atividades e vivências espaciais.

“AR – Olhem, vamos ouvir o que o ele tem a dizer sobre a escola. Tiago – Ai! Eu gosto mais da porta da escola. AR – Porque gostas mais da porta da escola? Jorge – É quando está a sair. André – É quando vai embora. Tiago – Ai! Mas eu também gosto de cá estar.”
GDF101203

Para os jovens, a porta da escola tinha um valor simbólico para além do ser valor funcional. Passar na zona de entrada era condição para estar “dentro” ou estar “fora” da escola e fazer parte da comunidade escolar.

7.3. Marcas de apropriação do espaço

Os jovens definem-se a si próprios, na relação com os outros e com o ambiente construído (Martin, 2004), ao relacionarem-se com os objetos, com os espaços e ao desenvolverem o seu sentido de pertença, exclusão e acessibilidade.

Porém, ao longo da nossa investigação constatámos que a maior parte dos espaços da escola eram apenas ocupados. Na EBSRF não existiam muitas marcas de apropriação nem de personalização referentes à presença dos jovens no espaço.

Na EBSRF, para além dos cacifos, eram poucos os espaços disponíveis para apropriação pelos jovens.

Segundo Thomson, Hall e Russel, os placares existentes nas escolas, onde os alunos podem afixar os seus trabalhos funcionam como promotores de identidades de “bom

professor” e de “bom aluno” (2007) e aumentam o seu sentido de pertença em relação à escola (Darmody, Smyth, & Doherty, 2010). Porém, ao longo da EBSRF, os únicos placares fixos estavam junto à entrada, em zonas de pouca circulação, tinham vidro à frente e não podiam ser usados facilmente pelos jovens (Figura 25a). Posteriormente colocaram placares móveis (NT110325) junto às caixas de escadas e corredores. Nestes placares eram afixados cartazes publicitários dirigidos aos jovens (Figura 25b), mas os jovens não escolhiam o conteúdo exposto.



Figura 25 - Placares para afixação de trabalhos na EBSRF

Pontualmente observámos alguns trabalhos dos jovens junto à entrada (Figura 26a) ou afixados nos vidros do bar (Figura 26b) e pousados no chão da sala de convívio (Figura 26c) ou. Parecia haver apropriação regulada que não permitia a afixação de trabalhos nos lambrins e nas paredes da EBSRF.



Figura 26 - Marcas de apropriação da escola por parte dos jovens

O espaço construído “ (...) pode contribuir para criar um ambiente que ofereça muito mais oportunidades para que as pessoas deixem as suas marcas e identificações pessoais, que possa ser apropriado e anexado por todos como um lugar que realmente lhes “pertença”. (Hertzberger, 1996, p. 47).

Ao longo da nossa investigação identificamos dois tipos de apropriação (Maudlin & Vellinga, 2014) dos espaços por parte dos jovens: a apropriação subversiva dos espaços, conferindo-lhes novos significados (ponto 7.3.1.) e a apropriação passiva, segundo a qual os espaços são apropriados pela presença prolongada dos jovens e não por marcas identitárias da sua presença (ponto 7.3.2.).

7.3.1. A apropriação subversiva dos espaços

A apropriação subversiva implicava que os jovens perturbassem ou alterassem a ordem estabelecida. Durante a nossa presença no terreno, os jovens atribuíam novos significados ao uso dos seguintes espaços: as mesas junto ao CRE, as escadas, o corredor em rampa, os tubos de queda de água e o esconderijo. Em seguida descreveremos em maior detalhe a apropriação de cada um desses espaços.

Jogar à apanhada nas mesas

Os jovens procuravam ambientes diferentes e a partir deles criavam novas brincadeiras. Estava um grupo de jovens junto às mesas do CRE, numa,

“ (...)série de mesas amontoadas estava um grupo de sete jovens (raparigas e rapazes) a jogar à apanhada. As mesas estavam dispostas em filas e depois em cima delas ainda tinham uma série de mesas voltadas para baixo. Havia alguém que estava a apanhar e os outros fugiam, em cima das mesas, por baixo, do lado de fora. Como faltavam algumas das mesas no interior, eles conseguiam entrar por um lado e sair por outro.” NT100225.

Havia bastante ruído gerado por esta brincadeira, mas não afetava o funcionamento da escola, pois o CRE ainda estava fechado e aquela não era uma zona de passagem, nem de sala de aulas.

“acho que só os podiam apanhar quando estavam em cima das mesas.” NT100225.

Nesta brincadeira promovida pelos jovens, as mesas não funcionavam como mesas, estavam amontoadas em fila e conformavam um labirinto no qual os jovens subvertiam a realidade e atribuíam-lhe novos significados.

Ring de boxe na caixa de escadas

Do mesmo modo, as escadas, normalmente utilizadas como espaço de passagem e circulação por vezes veem a sua função subvertida:

“ (...) está um grupo de crianças a brincar, subo até ao primeiro patamar para ver que jogo é. Encosto-me à janela, ao meu lado está um rapaz sozinho, agachado, com um ar um pouco triste a olhar para baixo mas sem fixar o que se está a passar. Estão uns cinco ou seis rapazes em cada degrau (abaixo de mim) a olhar para baixo, três raparigas nos degraus acima do patamar onde estou, também a olhar para baixo e a cochichar ente si, enquanto quatro rapazes em baixo, lutam dois a dois. Não são lutas a sério, são uma espécie de lutas cénicas em que ganha o primeiro que puser o outro no chão. É claro que pode correr mal e que se podem aleijar, mas a AAE parece não se importar (passa sem parar).” NT100108

As escadas permitiam que os “espectadores” se dispusessem ao longo dos vários patamares e conseguissem visualizar o “palco” de diferentes ângulos.

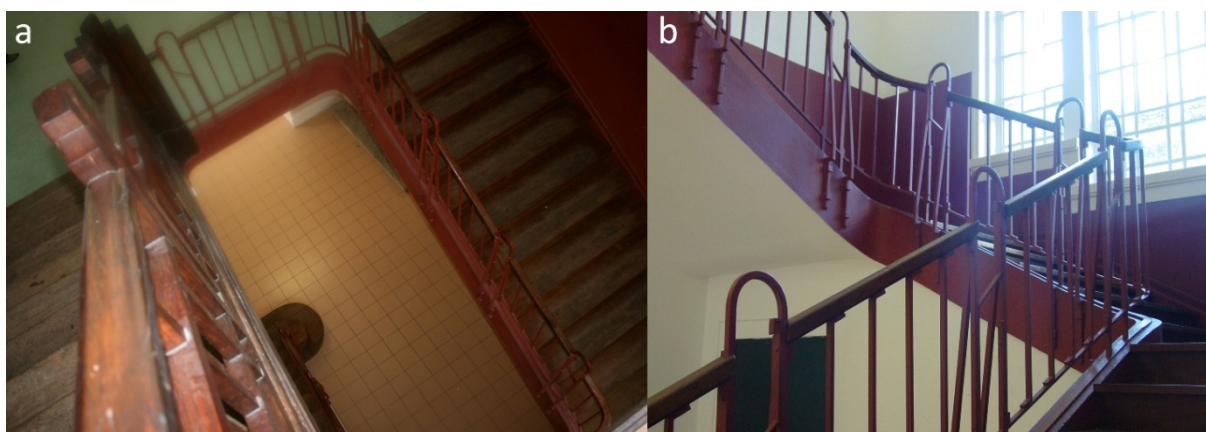


Figura 27 - Caixa de escadas junto aos corredores das salas de aulas

Os espectadores eram parte da brincadeira e desempenhavam um papel. Alguns jovens estavam mais interessados do que outros. Havia um rapaz afastado dos restantes, agachado

a um canto e sem dar atenção ao que se passa à volta. Porquê parar ali? A meio das escadas e encostado a um canto?

“A primeira luta acaba, ficam dois rapazes e aproximam-se outros dois (...) os que estão na escada vão dizendo algumas coisas ou apenas olhando. A forma da escada ajuda a esta nova função, como estamos no piso do rés-do-chão, eles utilizam o desvão da escada como “ring” e as escadas como plateia, ao longo das quais se vão colocando os espectadores.”
NT100108

Apesar deste cenário nos parecer bastante natural e de os jovens saberem precisamente o que estava a acontecer, este foi o único momento em que observámos este tipo de apropriação e envolvimento à volta das escadas.

O corredor em rampa funciona como escorrega

Num dos troços do corredor que nos conduz ao Veado, o pavimento era inclinado para vencer a diferença de cotas entre o acesso ao elevador e o piso -1.

“A caminho da ala das salas de aula passo pelo corredor em rampa, neste corredor os rapazes costumam brincar ao “escorrega”. Como o chão é escorregadio, vêm a correr e depois deixam-se cair vindo mesmo até à zona onde estão pessoas sempre a passar.”
NT100108.

O pavimento inclinado potenciava a sua apropriação e promovia uma nova dimensão espacial. Segundo o arquiteto MFS, a abertura do novo pátio e a criação da rampa deveu-se à necessidade de cumprir com o Decreto-Lei 36/2006. Uma solução técnica e funcional adquiria uma dimensão lúdica, a rampa passava a ser usada como escorrega.

Os tubos de queda de água

No pátio principal junto à EBSRF, os jovens costumavam jogar futebol e a bola ia frequentemente para cobertura do refeitório,

“ (...) vejo novamente um aluno a subir à cobertura pelo tubo de queda junto ao corredor das salas de aula, (...) ao chegar la cima levanta os braços cheio de estilo como quem diz! Olhem para mim sou o maior! Fica ali um pouco e só depois manda a bola cá

para baixo com um toque de cabeça! Parece que adivinha que depois de ele enviar a bola já ninguém vai estar centrado nos seus gestos.” NT100218.

Os jovens subvertiam o espaço e apropriavam-no consoante as suas necessidades. Apesar do tubo de queda da água não poder ser usado para subir ao terraço, revelava-se um bom acesso para recuperar a bola e retomar o jogo. No GDF110129 os jovens explicaram-nos como faziam:

“Xavier – É por aquele caninho que nós subimos lá para cima! AR – A questão é que já nem está preso à parede...já repararam? Sofia – É aquele ali, está mais limpinho. AR – Sim, mas está solto da parede. (...) Xavier – Mas são seguros.” GDF110129.

Os jovens manifestavam orgulho por conseguirem aceder à cobertura através do tubo de queda e por poderem recuperar a bola rapidamente.

O esconderijo

Estávamos a regressar para a sala de aula “ (...) ainda tínhamos algum tempo até dar o toque, eles perguntaram-me onde queria ir. Respondi-lhes que íamos onde eles quisessem. A Marina disse: vamos mostrar os sítios onde a gente come os gajos!” NT110129.

“Inês – Temos um sítio, mas é segredo. AR – E então? Não posso ver? (...) Inês – Vamos levá-la ao esconderijo! Aquele esconderijo (e nisto tapa a objetiva da máquina). Sofia – Páaaaraaa. AR – E onde é o sítio? Inês – É onde nós costumamos comer os gajos! Sofia – Ah! Ok! É lá em cima! Ó Marina, sobe as escadas! (...) Sofia - A Marina vai à frente para ver se não está ninguém a comer-se lá em cima (a Marina começa a andar com um ar sorrateiro e a Sofia fala a sussurrar).” GDF110129

Ao subir as escadas os jovens iam antecipando alguns detalhes do que nos esperava. “ (...)AR – E vocês encontram-se todos lá em cima? Maria – É para aqui. Onde os casais... Sofia – Vão para o lambe-lambe.” GDF110129.

“O local é secreto porque é mais isolado e menos visível. Não é um espaço de passagem (...) é preciso ir lá de propósito. Seria de passagem se a porta do pavilhão estivesse aberta e se os alunos pudessem também circular por ali. O facto de ter o corrimão à volta ajuda ainda mais a essa privacidade, se os jovens estiverem sentados no chão não estão visíveis para quem acede ao espaço” NT110129

Os jovens mostraram-nos algumas marcas da sua presença no esconderijo, um risco na parede e um caroço de maçã junto ao extintor. Apesar do local estar completamente resguardado dos olhares adultos, os jovens tinham poucas marcas de apropriação. As paredes tinham alguns nomes de paixões timidamente assinaladas.

Enquanto estávamos neste espaço o Miguel disse:

“Miguel – Quer ver isto? Quer ver isto? (e nisto mostra-me umas chaves) Ora sai daí...oh oh! - Colocou a chave na porta mas não entrou. Miguel – Oh! Bolas! Oh! Mas nas outras portas entra! É verdade! AR – E essa chave é de onde? Miguel - É de minha casa! (Começaram todos a rir-se) Sofia – Moras aqui? (Risos)” GDF110129.

O Miguel costumava experimentar as chaves de casa nas fechaduras da escola e algumas funcionavam. Esta atitude podia ser encarada como apropriação subversiva do espaço, o jovem tornava-se mais dono da escola pelo facto de possuir uma chave que lhe dava acesso, tal como acontecia em sua casa.

7.3.2. A apropriação passiva do espaço

Na ausência dos jovens, não existiam marcas identitárias da sua presença na escola. Porém, o uso continuado dos espaços promovia a apropriação passiva, sem que houvessem marcas físicas no espaço. O uso continuado dos espaços permitiu-nos identificar os espaços de cada grupo. Os utilizadores tornavam-se referências identitárias do próprio espaço (Clark A. , 2010) e contribuía para a caracterização do ambiente construído.

Identificámos quatro espaços, dentro e fora da escola nos quais os jovens tinham estadias prolongadas: a entrada da escola, o Veado, a mesa do canto, e o pátio nascente.

Os espaços dos fumadores

Os locais no exterior do edifício escolar eram muitas vezes considerados parte da escola tal como aqueles dentro das suas próprias paredes (Woolner, et al., 2010). O limite físico da escola não correspondia necessariamente ao seu limite sociocultural. Na entrada da EBSRF e na pérgola do lado nascente (ver anexo 1, legenda 37 e 38) costumavam estar sempre os mesmos grupos de jovens fumadores. A sua presença tornava-se uma imagem habitual da

escola durante os intervalos. Estes espaços eram assim apropriados passivamente pelos fumadores que frequentavam regularmente os mesmos locais.

O Veado

O Veado²⁶ era o espaço ocupado regularmente por um grupo de alunos do 2º ciclo. Soubemos que esta zona se chamava Veado num dia em que estávamos no bar e ouvimos uma conversa entre um professor que entregava um documento aos alunos:

“ (...) Obrigado professor. O professor pergunta por outro aluno e ele diz: está no Veado. Sabe onde é o Veado, professor? Eu posso levar-lhe o papel! Não deixa estar, eu vou lá. E o rapaz foi à frente do professor explicando onde era o Veado.” NT100122.

Os jovens consideravam o Veado como um espaço secreto. No entanto, apesar de o considerarem secreto não faziam questão de o esconder dos adultos e demonstravam orgulho ao falar dele. Era o único espaço da escola batizado pelos jovens. A sensação de sossego e de privacidade conferia-lhe esse estatuto especial.

O pátio principal da EBSRF

No pátio principal da EBSRF havia sempre os mesmos jovens a jogar futebol²⁷:

“São os mesmos rapazes, pelas alturas devem ser do 5º/6ºano, a mesma rapariga, sempre vestida com fato de treino mais alta que eles e um rapaz que faz quase o dobro dos mais pequenos. (...) Os espaços vão tendo os seus “donos” determinados grupos estão sempre em determinados sítios.” NT100122.

Às vezes havia outros grupos que se juntam mas estes jovens eram os principais utilizadores deste recreio e campo de futebol improvisado.

Nestes espaços não existiam marcas físicas da personalização e apropriação dos jovens. Estas ocupações conduziam a apropriações passivas, eram fruto das rotinas, dos tempos livres, dos horários, dos percursos, das atividades desenvolvidas e de todas as

²⁶ Ver capítulo 6.1.5. e Figura 18 para mais informação sobre este espaço.

²⁷ Ver capítulo 6.2.1 e Figura 21 para mais informação sobre o espaço.

condicionantes enunciadas no capítulo 6. Porém, em nenhum dos casos deixam marcas pessoais da sua presença.

7.3.3. Apropriação passiva e subversiva: os jovens do canto

Na sala de convívio, alguns grupos de jovens estavam frequentemente sentados nas mesmas mesas:

“Durante o intervalo, os únicos a apropriar-se realmente do espaço são os rapazes do canto! Esses, mudam mesas, arrastam cadeiras e colocam o mobiliário um pouco mais à sua vontade. O barulho que fazem também é à vontade, até acho que é no sentido provocador! Pouco tempo depois lá vai o Sr. Alberto mas eles parecem não o ouvir e ainda fazem pior.” NT100204.

Como este grupo de jovens ocupava regularmente a mesma mesa da sala de convívio caracterizámos este uso de apropriação passiva. Para além disso, os jovens provocavam o AAE e divertiam-se com isso. O Sr. Alberto já os conhecia:

“Sr. Alberto – Aqueles ali ao fundo, também não são pera doce. Foram eles que fizeram aquele risco ali. Fizeram aquele risco no dia a seguir a terem lavado a parede! Disseram ai que limpinho, está mesmo a jeito de riscar! Eu na altura disse-lhes que se visse aquilo pintado já sabia que tinham sido eles! Começaram a dizer-me que estava a discriminá-los pois ainda não tinham feito nada (...) no meio desta confusão fizeram aqueles riscos. Chamámos a professora do Conselho Executivo, veio cá, falou com eles, e depois ainda me pediu para fazer a tal participação por escrito.” NT100126

As marcas que faziam nas paredes eram a parte visível dos jogos de poder. A direção da EBSRF procurava preservar o espaço e limpar as marcas que os jovens faziam nas paredes. Esta era também uma das formas de os jovens chamarem à atenção e apropriarem o espaço subversivamente. Em relação à apropriação do mobiliário, o facto de o Sr. Alberto repor a ordem sempre que um intervalo terminava dificultava a apropriação, os jovens, mudam regularmente as mesas e cadeiras de sítio. Havia uma batalha permanente entre os jovens e o AAE, travada intervalo a intervalo. Por estas razões, os jovens do canto eram os que estavam mais próximos da apropriação efetiva do espaço construído da escola.

Capítulo 7 – Síntese

Os espaços devem ser ocupados para ser apropriados. Não há apropriação sem ocupação. Era entre o espaço vivido e o espaço percebido que os jovens desenvolviam o seu sentido de pertença e identificação com a escola. A percepção do espaço através dos sentidos estava intimamente ligada à cultura e às experiências sociais, feita através da relação entre o corpo e o espaço. Os jovens invisíveis percebiam o ambiente construído de forma diferente dos restantes jovens, usavam a audição para se orientarem espacialmente.

Com as obras de remodelação e a redução da área da EBSRF houve descontinuidade das memórias e das referências espaciais. Para os jovens, o maior conhecimento da EBSRF gerava maior sensação de conforto. Esse conhecimento advinha da relação com o espaço e com as pessoas. As relações que os jovens desenvolviam com as pessoas eram mais importantes para caracterizar o ambiente construído do que o espaço físico. As referências dos jovens ao ambiente construído da escola eram feitas de acordo com a função, atividades desenvolvidas no espaço. Os espaços preferidos dos jovens estavam relacionados com as atividades e disciplinas. As alterações dos espaços provocavam mudanças de comportamento.

Finalmente, eram poucos os espaços existentes na EBSRF que pudessem ser apropriados pelos jovens. Existiam poucas marcas identitárias da presença dos jovens na escola. A apropriação dos espaços era feita de duas formas: subversiva e passiva. A apropriação subversiva implicava que os jovens perturbassem ou alterassem a ordem estabelecida. A apropriação passiva era feita através do uso continuado dos espaços, mas sem personalizarem do espaço físico.

8. Do espaço percebido ao espaço interpretado: aquilo que os jovens gostariam de mudar no ambiente construído da escola

Neste capítulo apresentaremos as interpretações dos jovens sobre o ambiente construído da escola e identificaremos as mudanças propostas por eles. Entre a percepção e a interpretação do espaço construído, os jovens podem desenvolver o seu espírito crítico e refletir sobre a forma como o este pode ir ao encontro das suas necessidades.

Este capítulo encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte (8.1.) corresponde às interpretações dos jovens sobre os espaços que gostariam de alterar na escola. A segunda parte (8.2.) corresponde ao sentido de responsabilidade e participação que os jovens têm sobre o ambiente construído da escola e da cidade.

8.1. A interpretação do ambiente construído da escola

“AR – E se tu pudesses mudar alguma coisa, o que achas que farias diferente aqui na escola? (pausa) Ou se tu tivesses falado com o arquiteto antes de ter feito o projeto da escola que lhe dirias para ele fazer diferente? Diogo – Não sei, por acaso nunca pensei nisso.” ESD110601

O espaço construído da escola não constituía objeto de reflexão por parte dos jovens,

“ (...) num ambiente informal eles contam muito mais pormenores relacionados com o espaço do que quando lhes pergunto diretamente. Tenho a sensação que se focar demasiado a conversa nos espaços que habitam e se tentar fazer perguntas objetivas acabo por falar numa linguagem que eles não entendem e não conseguem responder objetivamente (...)” NT110513.

No entanto, os jovens demonstravam grande capacidade de adaptação aos espaços habitados:

“Eu – Mas não funciona bem? João – Quer dizer para mim funciona porque eu vivo lá há 19 anos e acabo por me habituar aquilo, mas tenho cozinha, quarto, quarto, quarto de hóspedes e sala, ou seja, se eu quiser servir um jantar da sala, aqui está a cozinha e aqui está a sala (disse ele a apontar para lados opostos da planta da casa “virtual”) os espaços são tão estúpidos.” ESD110601.

Durante a nossa investigação constatámos que os jovens habituam-se ao espaço construído da escola. Denotava-se um grau de familiaridade e identificação com o ambiente construído da escola. A ocupação, as vivências, as perceções, as apropriações, as memórias e os significados conferiam um grau de compreensão e primazia ao ambiente construído da escola que debilitava o seu questionamento. Porém, havia alguns elementos que os jovens gostavam de alterar. Essas alterações estavam relacionadas com o mobiliário, equipamentos, materiais de revestimento, personalização e gestão do espaço.

8.1.1. O espaço da entrada: “um bocado enjoativo”

Ar – Vocês gostam das escadas? Simão – Não. São feias. AR – Mas vocês às vezes estão lá. Inês – Mas não são nessas. AR – Então não interessam as escadas, interessa o sítio onde elas estão? Sofia – Exatamente! Simão – Quem entra na escola vê logo isto! Ar – E é por isso que vocês não gostam? Sofia – Claro! É um bocado enjoativo. Inês – Deviam mudar a entrada, deviam pôr... assim... Vasos ou deviam por espaços com sofás. GDF110325

No GDF110325 os jovens comentavam a sua perspectiva sobre o espaço que mostramos na Figura 28a e 22b. Os jovens referiam-se à entrada e revelavam que gostariam de ter uma entrada mais agradável e confortável. Manifestavam preocupação com a primeira imagem

da EBSRF quando se entra, com a importância do enquadramento e da dimensão simbólica associadas.

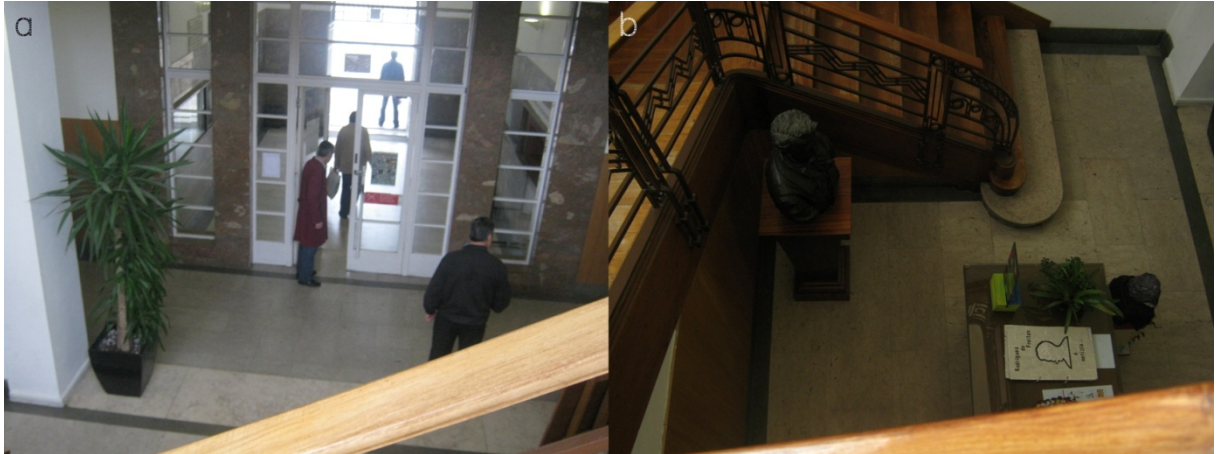


Figura 28 - Entrada da EBSRF (Figura 28a - Vista das escadas para a entrada, Figura 28b – Vista das escadas)

A entrada da escola não sofreu grandes alterações com a remodelação da EBSRF, manteve-se pavimentada e com lambrins em pedra.

8.1.2. As salas de aula e os corredores: “devíamos ter um espaço zen”

Os jovens gostavam de ter uma sala de aula mais confortável,

“Miguel – Devíamos era ter um espaço *zen*, estarmos ali, ohhhmmm, oohhhmmm Não era? Sofia – Com um sítio com sofás! Miguel – Sabe o que eu acho que devia haver? Um mini frigorífico ali atrás (referia-se ao canto da sala) (...) para a gente comer de vez em quando (...) Tem de ter assim um sofá confortávelzinho, tem de ter umas paredes almofadadas para nós irmos contra elas.” GDF110304.

A escola deveria providenciar a cada utilizador o seu espaço pessoal, permitindo a sua permanência e contribuindo ativamente para a melhoria do ambiente construído da escola (Thomson, Hall, & Russell, 2007). Apesar dos jovens falarem do mobiliário e equipamentos

caracterizadores de espaços confortáveis e familiares, a sua sala de aula, na qual tinham a maior parte das aulas, não tinha quaisquer marcas de apropriação física.

Em relação aos corredores diziam-nos

“ (...) não sei se já reparou, lá fora dá para ver, à noite, o primeiro andar é azul, este é verde e lá em baixo é amarelo, mas as cores são feias.” GDF110129.

Em várias investigações “ (...) tem-se refletido sobre o modo como as cores podem conferir um carácter particular a determinadas áreas e ajudar a orientação” (Woolner P. , 2010, p. 110). No caso da EBSRF, o facto de cada piso ter uma cor diferente contribuía para uma melhor orientação dos utilizadores no espaço, usavam a cor como referência do piso em que estavam. As cores utilizadas também estabeleciam uma relação com os níveis de ruído de cada corredor, no piso -1 as cores são mais quentes (amarelo) e o ruído é maior. O piso 0 está pintado de verde-claro e o ruído é médio. O piso de cima é o mais calmo e está pintado de azul claro, uma cor fria.

Os jovens gostariam de pintar as paredes dos corredores, “ (...) Marisa – Sim! Pintarmos assim as paredes, com os nossos desenhos e rabiscos” GDF110204. Agradava-lhes a ideia de personalizar a escola com os seus próprios desenhos. Procurámos saber que cor gostavam de usar:

“ (responderam mais ou menos em unísono: preto!) Ar – Preto? E não é um bocado triste? Sofia: Não! Inês: Depois fazíamos uns desenhos em branco e ficava fixe. Sofia: E em dourado. Inês: Todos malucos os desenhos!” GDF110129.

Apenas alguns estudos focam o impacto da cor nos ambientes educativos das escolas (Darmody et al., 2010). No entanto, é bastante difícil conseguir concluir que cores devem ser usadas nas escolas, pois há pouca concordância entre os indivíduos e grupos sobre as preferências dos utilizadores das escolas (Woolner, 2010). No caso da EBSRF, a opinião destes jovens parecia ser consensual. Gostavam de pintar o espaço de preto e fazer desenhos por cima. Os jovens propunham uma alteração da imagem da escola e gostavam de poder intervir nela. Alguns trabalhos realizados em Inglaterra que proporcionaram alterações visíveis no ambiente da escola através de intervenções artísticas (Creative

Partnerships, 2014) mostram que estas iniciativas podem inspirar os jovens e ajudá-los a aprender através da inovação e da criatividade.

8.1.3. Os cacifos: “poderiam ser personalizados por fora e por dentro”

Os cacifos são o único “espaço da escola” que os alunos consideravam verdadeiramente seu: “Marisa – O cacifo é meu porque paguei por ele.” GDF110204. Também consideram que têm responsabilidade sobre esse espaço:

“Marisa – Sim, claro que sim. Eu tento sempre manter o meu cacifo arrumado. (...)AR – Os cacifos são partilhados? Marisa – Sim, mas é só meu, ela não põe nada lá (e dá um abraço à Daniela que estava ao lado dela) AR – Mas nem toda a gente tem direito a cacifo? Ana – Tem. Raúl – Se pagar. Catarina – Tens de se pagar 1,5€ pela chave e nós já temos desde o ano passado. (...) Raúl – Nós somos duas pessoas, mas não há problema, é que os cacifos são grandes, aquilo é uma capa A3 mais um bocado! (diz ironicamente) Diana – Sim, (...) nós somos duas pessoas por cacifo, com um cacifo deste tamanho, desta largura e desta profundidade (disse a tentar exemplificar com os braços) (...) E é uma pessoa por cacifo lá no estrangeiro para um cacifo deste tamanho (disse esticando-se até cima) , desta largura e desta profundidade. Catarina – oh *stora*, eu acho que nós não precisamos. É só para por as mochilas no intervalo. Também não precisamos de uma coisa enorme! (estavam todos a falar ao mesmo tempo sobre o tamanho dos cacifos e a localização em frente às salas, mas não se percebe o discurso) GDF110204.

Os cacifos eram partilhados pelos jovens, alguns achavam que o espaço era demasiado reduzido, outros consideravam que chegava para as suas necessidades. Apesar do sentido de propriedade que possuíam em relação aos cacifos, os jovens achavam que não os podiam personalizar. No entanto, a Diana e a Marisa diziam que “ (...) se pudessem pintavam-nos de várias cores.” NT110204. Na verdade, todos dos jovens presentes no GDF gostavam de alterar aspeto visual e as cores dos cacifos:

“Marisa – (...) Poderiam ser personalizados, por fora e por dentro. Filipa – E já agora pintados de rosa choque e com estrelinhas por dentro. Marisa – E deviam ser maiores! Rita – De laranja. Marisa – Em vez de serem assim pequeninos, deviam ser assim, em toda a altura. Diana – Azul. Filipa – De rosa choque! Marisa – Rosa choque! Choque, choque choque! Rita – Ou verde fluorescente. Filipa – Ou roxo! Diana – Azul caramba! Azul! AR -

Poderia ser de várias cores então. Marisa – Sim! De várias cores! Filipa – Multicolor! Catarina – Para dar cor aos corredores! Rita – Perfeito! Só que não usávamos o preto que é uma cor muito triste, e o castanho. Ana – E o azul escuro.” GDF110204

Em algumas escolas realizam “ (...) projetos de arte participativos que resultam numa pintura mural ou num painel de azulejos, mas não é claro que essas mudanças de atitude e satisfação com o ambiente construído estejam apenas relacionadas com a parte estética da arte.” (Woolner P. , 2010, p. 39). Os jovens da EBSRF pareciam estar interessados na personalização e apropriação dos seus cacifos. A parte estética e artística advinha das pinturas, mas a motivação inicial era a personalização dos cacifos.

8.1.4. A sala de convívio: “devia ter televisão, computadores e um sofá”

As opiniões dos jovens em relação à sala de convívio não eram consensuais. O assunto gerou discussão nos GDF:

“Diana – (...) Eu acho que está bem. Miguel – Não, não está. Eu acho que a cor poderia ser mais viva! Diana – Laranja vivo? Rita – Laranja está perfeito! Miguel – Eu acho que devia ser amarelo. Catarina – (...) Está perfeito! Miguel – Devia ter televisão, computadores, um sofá. Marisa – Cor-de-rosa e azul!” GDF110311.

As alterações que os jovens propunham relacionavam-se com o uso da cor, porém não pareciam ter uma reflexão aprofundada sobre o impacto de cada cor no ambiente da sala de convívio. Tal como acontecia nas salas de aula, os jovens sugeriam ter mais equipamentos e mobiliário (televisão, computadores e sofá) para aumentar o seu conforto e bem-estar.

As mesas também geravam discordância. Alguns jovens pretendiam adaptar a disposição das mesas consoante as suas necessidades.

“Miguel – Está tudo mal. (...) Ana – Não está nada mal. Diana – Eles gostam de dizer sempre as coisas ao contrário. Miguel – Deviam ser mesas individuais e depois nós juntávamos como queríamos. (...) Diana – Depois andávamos lá a carregar as mesas de um lado para o outro.” GDF110311.

Se o facto de terem mesas individuais proporcionava aos jovens maior flexibilidade na utilização do espaço, para outros jovens, essa possibilidade de mudança gerava-lhes desconforto e acréscimo de trabalho.

Ainda em relação à sala de convívio, para além da televisão, computadores e sofá sugeridos pelo Miguel, a Inês achava que,

“ (...) Inês – Podia haver um espaço assim com música e rádio e assim (...) Sim, assim com uma luz...(...)” GDF110304.

Este ambiente descrito pela Inês, com música e luz fazia alusão aos espaços nos quais os jovens gostavam de estar e nos quais se sentiam mais confortáveis.

8.1.5. Os pátios interiores: diferentes perspetivas sobre o mesmo espaço

Relativamente aos pátios interiores, os jovens achavam que o pátio do CM era muito mais bonito do que o da EBSRF, porque tinha relva. Apesar de nunca lá terem ido diziam que se conseguia observar esse pátio do CM a partir das casas de banho do piso 0. Nesse sentido, os jovens revelavam curiosidade e necessidade de conhecer o que se passava do outro lado (NT101210), do lado do CM.



Figura 29 - Pátio interior da EBSRF, vista do piso 0

O pátio da EBSRF (Figura 29) simétrico ao do CM, no piso -1, gerava alguma controvérsia na comunidade escolar. Os jovens acham que:

“Miguel – (...) isto é uma tristeza, devia estar aberto (...) pois, devia estar aberto. (...) Podia ter um jardimzinho bonito e ter bancos para ler e para... namorar... para... Simão - Eheh! Namorar!” GDF110129.

Uma das professoras com quem falámos achava que aquele pátio não era adequado para escola:

“Professora – Sabe, a arquitetura é importante, é uma obra de arte, mas é para ser usada (...) tal como dizia a Carta Atenas²⁸, uma boa obra deveria ter luz natural e verde junto dos edifícios, agora aqui põem-nos pedra e uma árvore do Siza no meio (...) Sim, ele gosta de fazer um pátio e depois põe lá uma árvore sozinha, é como em Serralves” NT100106.

Os AAE preferiam que o espaço estivesse fechado para evitar que tivessem mais trabalho a limpar a escola (ESD110317). Os jovens achavam que devia estar aberto e devia ter outro tipo de materiais e equipamentos (GDF110129). A professora tinha uma opinião semelhante aos jovens, sentia que este pátio fechado, sem verde, não propiciava a sua utilização (NT100106).

Segundo o arquiteto:

“MFS - Escavámos, e foram abertos para meter luz lá em baixo, precisamente para criar ali um espaço que era de todos e de ninguém. Falava-se muito do *“learning space”*.” ESD130412

Apesar do projeto ser semelhante, a gestão do espaço e os materiais de revestimento aplicados no pátio do CM eram diferentes da EBSRF, o que provocava diferentes ambientes construídos nas duas escolas.

Relativamente aos materiais utilizados no pátio intermédio da escola (Figura 21), uma das professoras manifestava preocupação com a segurança dos jovens pelo uso de materiais rígidos nos recreios.

²⁸ A Carta de Atenas é o manifesto urbanístico resultante do IV Congresso Internacional de Arquitetura Moderna (CIAM), realizado em Atenas, em 1933

“Professora Helena – Mas estragam-se as crianças que lá caem! Eu acho que há muito, os miúdos batem-se muito. (...) sim, porque estão na idade, mas exatamente porque foi dessa forma que eu acho que... quem és tu, quem sou eu, começa aí o teu corpo e acaba aqui, eu acho que isso faz parte da construção da identidade, quem sou eu?” ESD110317.

A perspetiva da professora estabelecia ligação entre o corpo e o espaço, os materiais utilizados no espaço construído e o seu potencial educativo. Como se os jovens, através das suas brincadeiras, brigas e lutas pudessem entender melhor o seu corpo, os seus limites e relações, medindo forças e crescendo através dessas experiências. Os materiais rígidos a revestir os pátios e recreios não proporcionavam este tipo de brincadeiras, as quedas podiam problemáticas. A professora Helena deu-nos o exemplo de uma escola Alemã em Hamburgo com a qual trabalharam em parceria, na qual:

“Professora Helena – (...) tinham revestido (...) o ginásio todo, naquele ano com aqueles materiais do tipo dos parques infantis, tipo esponja, para não haver o perigo de eles se magoarem nos espaldares (...)” ESD110317.

No entanto, este tipo de materiais menos rígidos, ao potenciarem um ambiente de interação e conhecimento do corpo e do espaço, também potenciam a brincadeira e aumentam o risco de quedas e feridas. Não temos conhecimento de investigação que nos permita aprofundar este assunto, porém consideramos que o estudo dos materiais utilizados na escola e o seu impacto na construção das relações entre os jovens deveria ser aprofundado.

8.1.6. Os campos desportivos: “podia haver...”

Quando perguntámos aos jovens o que gostavam que fosse diferente nos campos desportivos, o Miguel queixava-se de terem cortado as árvores que estavam nas traseiras da escola:

“Já viu a destruição? Parece que está deserto. Cortaram as árvores todas (e filma um plano mais próximo da zona verde atrás dos campos). (...) AR – E o que vocês gostavam que fosse diferente aqui neste espaço? Miguel – Não terem cortado as árvores.” GDF110129.

Os jovens revelavam que estavam atentos ao espaço e não compreendiam a razão de terem retirado as árvores. A Marina sugeriu que podiam ter uma parede de escalada:

“Marina - Podia haver um... Uma cena de escalada! AR – Uma parede de escalada? Xavier – De *rappel*! Ar – Ali ao fundo era uma boa parede! Marina – Sim, mas aquilo ali não dá! Aqui já pertence ao Conservatório (...) Miguel – Oh *stora*! Ali em cima! Sofia – Ali em cima onde está a baliza. Inês - Pois ali tem aquela parede. (...) Marina – Podia haver assim uma piscina para no Verão andarmos todos nus... uh uh... AR – Aí vocês não iam às aulas! Marina – Isso é que era! Xavier – e *ping-pong*... Inês – Vê lá que eu vou para o norte *shopping* só para jogar bilhar!” GDF110129

Por esta descrição compreendemos que os jovens gostavam de ter outro tipo de atividades na escola e que esta zona dos campos desportivos poderia ser um centro de diversões na qual passassem o tempo. Os jovens não propunham alterações ao espaço construído existente mas sim equipamentos adicionais que lhes permitissem diversificar a oferta de ocupação de tempos livres.

Os espaços exteriores são centrais para o desenvolvimento da experiência dos jovens na escola (Darmody et al., 2010). O facto de os campos desportivos serem um dos espaços preferidos dos jovens fazia com que os ocupassem voluntariamente.

Há um grande potencial em usar as áreas exteriores da escola para desenvolver diariamente atividades educativas, para usar como espaço de brincar mas também como ferramenta educativa, envolvendo os jovens no processo educativo através do uso da escola, do jardins e de outros espaços exteriores (Darmody et al., 2010). Porém, na EBSRF as únicas atividades desenvolvidas nos espaços exteriores estavam relacionadas com a disciplina de Educação Física.

8.1.7. O refeitório e o CRE: propostas dos jovens para alterar os espaços

Para além das interpretações recolhidas ao longo da investigação, numa das sessões de WT (110129) propusemos aos jovens escolher e apontar alterações que considerassem pertinentes num espaço da escola da sua escolha.

Um grupo escolheu repensar o refeitório e explicou-nos que:

“Filipa – (...) Decidimos que também podemos pôr mesas redondas na cantina, para ser diferente, mas para as pessoas que não gostam de estar em mesas redondas ou para alguns conjuntos que não gostam de estar aqui nos também pusemos mesas retangulares e quadradas.” GDF110129.

Os jovens preocupavam-se em ter mesas de diferentes tamanhos e formas para que os utilizadores pudessem escolher os espaços que mais lhes convinham (Figura 30a). Identificaram as portas que separavam a cozinha do corredor de acesso e salientavam que “ (...) deveriam estar abertas porque aqui fora também deveriam ter algumas mesas” GDF110129, proporcionando uma maior flexibilidade e ocupação de espaço. Os jovens preocupavam-se em conhecer o espaço e tinham em conta as pré-existências, “aqui estão as janelas, (...) aqui está a cozinha, e aqui está a coisinha do cartão que já a puseram (...)” GDF110129, explicando que essa é (...) a máquina eletrónica para os cartões e aqui está a recolha de tabuleiros e aqui.” GDF110129.

Os jovens estavam atentos aos detalhes funcionais do espaço, identificavam o tipo de utilizadores, as suas necessidades e as formas de combater atrasos no serviço de refeições e problemas na gestão do espaço (utilização do cartão). Para além disso, os jovens preocupavam-se também com questões de acessibilidade:

“Isto aqui é a mesa dos deficientes, porque eles... Miguel – Oh! Não são deficientes, são incapacitados! Filipa – São os com dificuldades. Adriana – Pronto, é para as crianças especiais.” GDF110129.

O objetivo dos jovens era que todos os alunos da escola tivessem acesso ao refeitório.

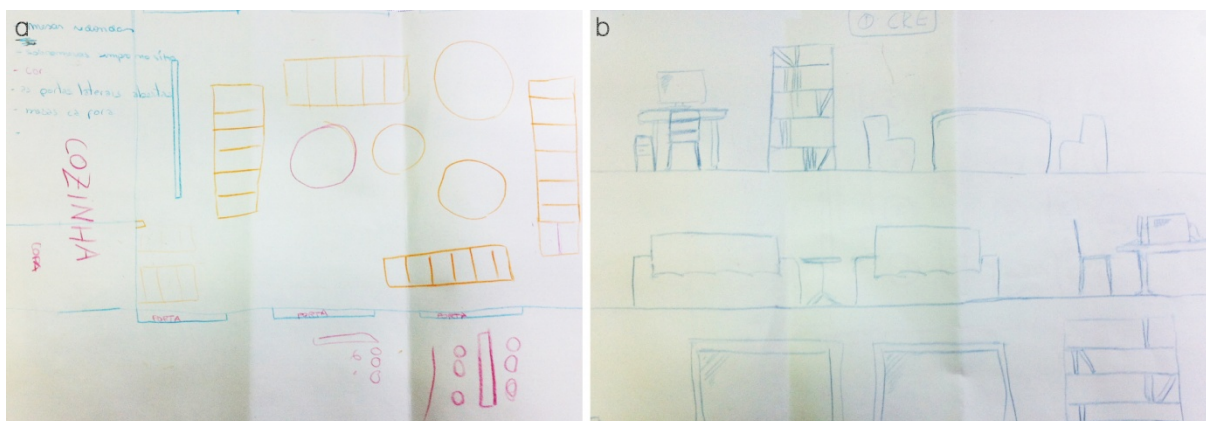


Figura 30 - Propostas de alteração dos espaços da escola, (30a – Proposta de alteração do refeitório, 30b - Proposta de alteração do CRE)

Outro grupo, constituído só por rapazes, preferiu repensar o espaço do CRE (Figura 30b). As alterações sugeridas foram no sentido de mudança do mobiliário e equipamentos. Quando nos apresentaram o seu projeto, as alterações que propuseram estavam nos conteúdos: os vídeos no CRE não eram do seu agrado e precisavam de filmes novos. Propuseram também melhoria das especificações técnicas: os computadores eram lentos, não permitiam aceder à Internet e estavam sempre ocupados. Precisavam de mais e melhores computadores.

Ao descreverem o desenho explicaram-nos:

“Tiago – Então, isto são os *PC's*, isto, acho que são livros (...) AR – Mas isto é o que lá está. Raúl – Não, isto é o que podia estar (...), isto é a vista dos plasmas. (...) Tiago – São plasmas para ver televisão, isto são sofás e isto é vida” GDF110129.

Tal como podemos observar na Figura 30b, os jovens documentaram as suas propostas com pormenor, desenharam livros e vídeos, definiram a dimensão dos plasmas e revelaram informação que não seria visível usando uma planta apenas. Para além disso, também ilustraram diferentes ambientes da sala representando os alçados interiores, com mobiliário desenhado, incluindo a profundidade espacial. A abordagem deste grupo é diferente do grupo que repensou o refeitório. O grupo do refeitório pensou o espaço ao nível da planta e localização do equipamento. As duas abordagens dos jovens são complementares e revelam

sensibilidade para compreender a apropriação e utilização do espaço, assumindo a configuração física do espaço como dado adquirido.

8.1.8. O acesso à escola: “para mim era mais fixe de bicicleta”

Apesar de não circularem muito a pé pela cidade, alguns dos jovens percorriam diariamente o caminho de casa para a escola e da escola para casa,

“Miguel - Costumo, quando vou para casa (...) para mim era mais fixe de bicicleta! Filipa – havia de haver mais ciclovias (...) Diana – Eu gostava de ter era parque de bicicletas aqui na escola para nós podermos vir de bicicleta para a escola. GDF110506.

Não colocavam a hipótese de ir de bicicleta para a escola não havendo parque de bicicletas e ciclovias, mas caso estas existissem, gostavam de as poder usar.

Aprender através do ambiente construído não significa apenas assimilar a informação mas experimentar e mudar (Martin, 2004, p. 85). Neste sentido, todas as sugestões dos jovens deveriam ser testadas para verificar se as alterações vão ao encontro das suas necessidades ou se precisam de ajustes acrescidos.

No ponto seguinte iremos compreender se os jovens se sentiam motivados para participar ativamente na construção do ambiente construído da sua escola.

8.2. Sentido de responsabilidade e participação no ambiente construído

No final da nossa investigação os jovens achavam que a escola estava a ir ao encontro das suas aspirações e começaram a ficar mais atentos às mudanças que os rodeavam.

“Diana – Por acaso mudaram várias coisas. Nós antes andámos a ver o que havia na escola que queríamos mudar e começaram a pôr bancos. (..) mas agora aumentou, temos bancos espalhados por quase toda a escola! Miguel – Pois temos! E no outro dia colocaram sofás à beira do Conselho Executivo... AR – A sério? Miguel – Tem, se a *stora* espreitar daqui para lá, tem. AR – Então agora já podem ir lá sentar-se. Miguel – Oh! não...” GDF110311.



Figura 31 - Bancos e sofás nas zonas de circulação da EBSRF

A Figura 31a mostra o exemplo dos bancos que foram colocados na EBSRF para os jovens se sentarem, e a Figura 31b, os sofás em frente ao Conselho Executivo. Apesar de os jovens terem reparado nas mudanças, não pareciam estar muito entusiasmados. Não havia informação que os proibisse de se sentar nos sofás novos. No entanto, entendiam que não lhes era permitido fazê-lo. Neste caso, o mobiliário utilizado diferenciava o espaço físico da DE do espaço dos jovens.

Os jovens consideravam que a sua responsabilidade em relação aos espaços da escola era:

“Rita – Não os estragar. (...) Diana – Não atirar lixo para o chão. Rita – Ocupá-los. (...) Filipa – Preservar. (...) Ad – Limpar, deixá-los limpos, não sujar, não estragar.” GDF110204.

A maior parte das preocupações dos jovens eram de manutenção e respeito pelo espaço que ocupavam. O Raúl acrescentava: “Raúl – Conservá-los e estragá-los, está a ver?” GDF110204. Os jovens, por um lado sentiam a obrigação em conservar os espaços da escola. Por outro lado, se ninguém se apercebesse poderiam estragá-los. Este sentido de responsabilidade estava assim associado às condicionantes de ocupação do espaço referidas no ponto 6.1.5.

Tal como referimos, a maior parte dos espaços da escola eram apenas ocupados, existiam poucas marcas de apropriação e personalização do espaço. As interpretações que os jovens faziam sobre os espaços surgiam quando lhes propúnhamos esse desafio. A participação dos jovens na construção do espaço construído da escola era quase inexistente.

8.1.1. A participação no ambiente construído da escola

Os jovens mais velhos lembravam-se que antes da remodelação da EBSRF havia AE.

“Diogo – Sim, quando andávamos cá, no primeiro período, acho que eram 2 ou 3 dias ou uma semana em que as listas se apresentavam nos intervalos metiam música e não sei quê, mas isso perdeu-se também.” ESD110601.

A campanha eleitoral era um momento relevante e diferenciador no ambiente da escola, uma forma de os jovens se envolverem em torno de algo de um objetivo comum.

“João – Há 3 anos, quando entrou esta Direção, recusaram fazer Associação de Estudantes, diziam que tinham um item que podiam recusar e então recusaram. Era muito fixe! Toda a gente se lembrava daquela altura da campanha que, lá está, dividiam-se mais os grupos e havia aquela animação nos intervalos mas acabava por ser engraçado!” ESD110601.

Os jovens assumiam a ausência da AE na escola como dado adquirido. Explicavam-nos que na altura em que havia AE, “ (...) fumavam lá dentro e estavam lá com droga e acho que também por causa disso acabaram com a Associação de Estudantes.” ESD110601.

Depois da decisão da DE da EBSRF de acabar com a AE, não tinha havido nenhuma movimentação por parte dos jovens para a criar novamente. Os jovens referiam que os amigos que estudavam noutras escolas tinham algumas festas, mas não tomavam iniciativa para preparar as suas próprias festas.

“Joaquim – O meu colega teve uma festa de Carnaval! AR – Vocês não têm festas de Carnaval? Sofia – Não, nem festas de fim de período nem nada. AR – E porque não o propõem? Miguel - (...) acha que alguém tem coragem de chegar ali ao Conselho Executivo e dizer: queremos uma festa de Carnaval?!” GDF110304.

Quando lhes perguntávamos porque não iam à DE pedir para criar de novo a AE, “começaram todos a falar ao mesmo tempo e até se mandaram calar uns aos outros” GDF110304. Os jovens não se conseguiam entender nem tão pouco refletir sobre o assunto. Diziam-nos também que:

“Inês – O Conservatório faz. Sofia – Porque as paredes deles são isoladas e não se ouve nada cá para fora, Inês! Marina – Nós aqui tínhamos o pavilhão. Simão – Na Gomes Teixeira até *karaoke* faziam!” GDF110304.

Havia a síndrome dos “outros”, os outros faziam, os outros podiam mas não procuravam estratégias para fazer festas e atividades na EBSRF.

Os jovens, por um lado, consideravam importante opinar e participar na construção do espaço que habitavam. Por outro lado, manifestavam ter consciência dos problemas inerentes aos processos participativos. Os jovens diziam-nos:

“Diogo – (...) se cada um de nós der a opinião, não é fazer imposições, é dar opinião, não é? Se nós formos dar opiniões que queiramos que sejam concretizadas, é sempre complicado (...) devia haver uma maneira de mais pessoas darem a sua opinião, não é? Mas o problema é que muitas vezes as opiniões são muito distintas e não é fácil.” ESD110601.

Para exemplificar melhor este problema davam-nos exemplos do que poderia acontecer na escola:

“ (...) porque se formos aceitar a opinião de um aluno que diz isto de uma determinada maneira, vem outro aluno e diz outra coisa. Se não cumprimos o que o outro aluno disse há sempre aquela coisa que só fazemos o que um disse (...)” ESD110601.

Os jovens eram sensíveis aos processos participativos e ao trabalho em equipa, desde que se criassem condições para que mais pessoas pudessem dar a sua opinião sobre o ambiente construído da escola.

8.1.2. A participação dos jovens no ambiente construído da cidade

Os jovens não se sentiam capazes de atuar sobre os ambientes construídos que habitavam por iniciativa pessoal. Afirmavam:

“João – Sozinho não. Mas lá está, eu acho que com o tempo as mentes mudam-se até porque já se têm vindo a mudar (...) o grande problema neste momento é as pessoas não estarem recetivas.” ESD110601.

Além disso, os jovens defendiam que um maior envolvimento coletivo nas modificações do ambiente construído poderia proporcionar grandes melhorias. Não sabiam exatamente qual o caminho e reconheciam que não era fácil haver uma inversão de hábitos “ (...) seja na arquitetura seja nas outras coisas todas” ESD110601. Atualmente, segundo o João, “ (...) muita gente está recetiva a tudo o que é novo, até demais às vezes, há outras pessoas que pararam no tempo completamente e não aceitam a mínima mudança, a mais ínfima mesmo.” ESD110601.

Quando considerámos a possibilidade de participarem no espaço construído da cidade:

“AR – Já pensaste no que podes fazer para te ouvirem? Filipa – Já, podia escrever. Miguel – Vais ao Partido dos Verdes.” GDF110506.

Os jovens reconheciam que uma das formas de participação cívica era o envio de cartas a um partido político. Contudo, os jovens acrescentavam: “Filipa – Ó, mas eu não sou arquiteta! Catarina – E na Câmara, chegava lá e diziam: a mãe dela?” GDF110506. Consideravam também que a reflexão sobre o ambiente construído era apenas acessível a pessoas habilitadas para exercer a profissão de arquiteto e que o facto de serem jovens não lhes permitia serem recebidos pelos responsáveis políticos

“Filipa - quem és tu miúda?”. Ficando assim impedidos de agir: “AR – (...) O que achas que tu podes fazer? Filipa – Nada! Porque eu for à Câmara Municipal mandam-me der uma voltinha porque eu tenho 14 anos. Diana – Então e dás uma volta pelos jardins! Miguel – pedes uma folha azul de 25 linhas.” GDF110506.

Da mesma forma:

AR –(...) Se vocês enviassem uma carta para o Rui Rio, acham que teria algum efeito? Alexandre – Acha? Claro que não! André – Aposto que era logo para a lareira!” GDF110506,

Porém, os jovens ponderavam as possibilidades de êxito das suas iniciativas de participação e os seus efeitos. A título de exemplo, referiam o avô da Ana que:

“ (...) quando se reformou, não sabia o que fazer e de vez em quando escrevia cartas ao Rui Rio a pedir para melhorar a rua e a entrada e isso assim. (...) A rua em frente à casa dele está nova agora!” GDF110506.

Reconsideravam o impedimento à participação pelo facto de serem demasiado jovens:

“Ana – (...) nós somos a próxima geração que vai mudar. Miguel – Nós podemos influenciar a cidade para melhor. Ana – Se visse a carta de um senhor velhinho ou a carta de uma turma com sugestões. Filipa – Uma turma, atenção! Ana – Um grupo de amigos, vá.” GDF110506.

Finalmente, reconheciam que a sua ação conjunta podia gerar mudanças no ambiente construído da cidade.

Capítulo 8 – Síntese

Os jovens não estavam habituados a refletir sobre o ambiente construído da escola. Ao interpretar o espaço construído da escola propunham alterações ao nível do mobiliário, equipamentos e cores dos espaços. Gostavam de personalizar o espaço da escola, pintando as paredes dos corredores e os cacifos. Os cacifos eram o único “espaço” na EBSRF que sentiam realmente como seu. Os jovens gostavam de ter mais espaços verdes na escola, jardins que pudessem frequentar, nomeadamente o pátio interior da EBSRF.

Quando sugerimos que repensassem alguns espaços da EBSRF, os jovens revelaram ter sentido crítico perante o ambiente construído. Preocupavam-se com o funcionamento dos espaços, necessidades e nível de satisfação dos utilizadores. Procuravam respostas que fossem ao encontro das necessidades dos jovens na escola.

Os jovens consideravam que a sua responsabilidade perante o ambiente construído da escola era não estragar. Lamentavam o facto de não ter Associação de Estudantes mas não se sentiam motivados a alterar a situação. Segundo os jovens, sozinhos não podiam contribuir para alterar os espaços construídos que frequentam, mas juntos poderiam ter mais probabilidades de serem ouvidos. Porém, não se sentiam motivados para o fazer.

9. Diálogos e perspectivas de jovens sobre o ambiente construído da escola: discussão de resultados

A EBSRF é um espaço de referência comum para jovens com diferentes experiências espaciais e percursos de vida. A identidade com o lugar permite que cada jovem alcance o seu sentido de pertença e construa as suas relações sociais (Cicognani et al., 2010). Neste contexto, o ambiente construído da escola surge como fundador e agregador de novas relações sociais nas quais as culturas juvenis se manifestam e expressam.

A investigação existente não permite esclarecer completamente as perceções dos jovens sobre o impacto do ambiente construído da escola (Cleveland & Fisher, 2013) (Higgins et al., 2005). Cook-Sather (2002) refere que os jovens são os mais afetados e os menos consultados acerca das práticas e políticas educativas na escola. Nesse sentido, as suas opiniões devem ser reconhecidas (Hoskins, Janmaata, & Villalba, 2012). Por isso, investigámos os discursos e perspectivas dos jovens em primeira mão. A nossa investigação permitiu conhecer melhor o posicionamento dos jovens perante o espaço construído da escola e identificar os elementos relevantes para a sua perceção e caracterização. Apesar das perspectivas e diálogos apresentados nesta tese se referirem apenas ao ambiente construído da EBSRF, consideramos que os resultados podem ser úteis para compreender outras realidades escolares, desde que devidamente enquadradas.

A escolha do objeto da nossa investigação relaciona-se com o enquadramento político e educativo em Portugal, concretamente com o Plano de Modernização das Escolas do Ensino Secundário (PMEES). O PMEES teve como objetivo reabilitar o património escolar em Portugal, para solucionar os problemas de degradação, inadequação funcional e parca manutenção de muitas escolas (Conselho de Ministros, 2007). O programa pretendia criar

espaços atrativos, que proporcionassem bem-estar e assegurassem as condições essenciais de ensino (Heitor & Freire da Silva, 2009). Procurou intervir para além da estrutura física da escola, conciliando exigências técnicas e educativas que incorporavam os novos modelos de ensino-aprendizagem (Velooso et al., 2013). A escolha da EBSRF como local para desenvolver a nossa investigação justifica-se pelo facto de esta ter integrado a fase piloto do PMEES e por constituir uma referência para as intervenções realizadas posteriormente noutras escolas.

O estudo de caso etnográfico, realizado na EBSRF numa fase pós-ocupação, permitiu-nos avaliar o impacto da intervenção do PMEES a partir da perspectiva dos seus utilizadores (Vischer, 2008). O uso da etnografia permitiu-nos estudar os aspetos organizacionais e de comportamento dos utilizadores do espaço construído e colmatar as lacunas existentes nas APO habituais (Newton, et al., 2012). Conciliando os aspetos técnicos, funcionais e comportamentais (Prieser, Rabinowitz, & White, 1988), o uso de uma abordagem transdisciplinar (Ramadier, 2004) permitiu-nos identificar os tipos de ocupação e apontar algumas pistas para a melhoria do ambiente construído da escola tendo em conta as perspectivas dos jovens.

Optámos por assumir uma postura etnográfica sensorial (Pink, 2009) por considerarmos que era adequada ao objeto de estudo. A assunção desta postura implica o reconhecimento do lugar contextualizado da investigadora como parte de ambiente construído da escola.

As várias técnicas de investigação utilizadas durante a etnografia (OP, ESD, GDF e WT) proporcionaram-nos dados empíricos complementares entre si (Burguess, 1997), que nos permitiram obter uma perspectiva mais abrangente sobre o objeto de estudo. A OP deu-nos uma perspectiva global sobre o ambiente construído da escola. As ESD permitiram-nos compreender o impacto das obras de remodelação da EBSRF nos seus utilizadores e identificar as mudanças ocorridas no ambiente construído da escola após a ocupação. Os GDF e os WT foram imprescindíveis para a caracterização das perspectivas e diálogos dos jovens sobre o ambiente construído da escola.

Durante o período de permanência no terreno deparámo-nos com vários desafios relacionados com a postura etnográfica, nomeadamente:

- A necessidade de reduzir a familiaridade (Delamont et al., 2010) com o objeto de investigação;
- A construção da nossa identidade etnográfica (Landén, 2011);
- O reconhecimento do valor da espera no terreno (Mannay & Morgan, 2014) de modo a obter os dados sem erros ou desvios provocados pela nossa intervenção;
- A necessidade de refletir sobre os dados observados (Willis & Trondman, 2000), evitando conclusões superficiais e premeditadas;
- A necessidade de ser tolerante (Hammersley, 2005) e respeitar as perspectivas dos jovens observados.

Para lidar com estes desafios adotámos também um posicionamento periférico (Caria, 2003; Delamont et al., 2010; Lave, 1991) através do qual construímos o nosso lugar na comunidade escolar. Considerando que esse lugar não se enquadrava em nenhum dos papéis sociais da comunidade escolar, foi necessário gerir jogos de poder entre os diferentes grupos da comunidade escolar e adaptarmo-nos às regras e hierarquias existentes (Pink, 2011). É importante referir que, os AAE atuaram como facilitadores da nossa integração na comunidade escolar durante a realização da OP. Além disso, os AAE partilharam connosco informação relevante sobre os factos ocorridos na EBSRF durante a nossa ausência.

Durante a fase inicial da OP, a interação com os jovens foi quase inexistente e por isso, foi necessário assumir uma postura de observação. As aulas assistidas permitiram-nos aumentar a proximidade com os jovens e desenvolver uma relação que se consolidou nos GDF e nos WT.

Com base na pesquisa etnográfica, que decorreu durante os dois períodos de presença na EBSRF, recolhemos diferentes tipos de dados empíricos (notas de terreno, fotografias, desenhos e vídeos) que permitiram conhecer as perspectivas dos jovens sobre o ambiente construído da escola.

Devido à quantidade e diversidade de material recolhido, a interpretação dos dados qualitativos baseou-se numa interpretação analítica, apelando à criatividade (James A. , 2012) e à reflexão (Atkinson & Hammersley, 2007), emergentes do tempo de investigação.

A partir dos resultados obtidos, definimos o ciclo do ambiente construído da escola (Figura 32) que articula a interação entre os jovens e o espaço construído, a tríade de Lefbvre (1991) e a proposta de consumo da arquitetura de Maudlin e Vellinga (2014). O ciclo proposto reúne todo o conteúdo da presente discussão e reflete o as perspetivas dos jovens, desde a fase de ocupação até à fase de interpretação.

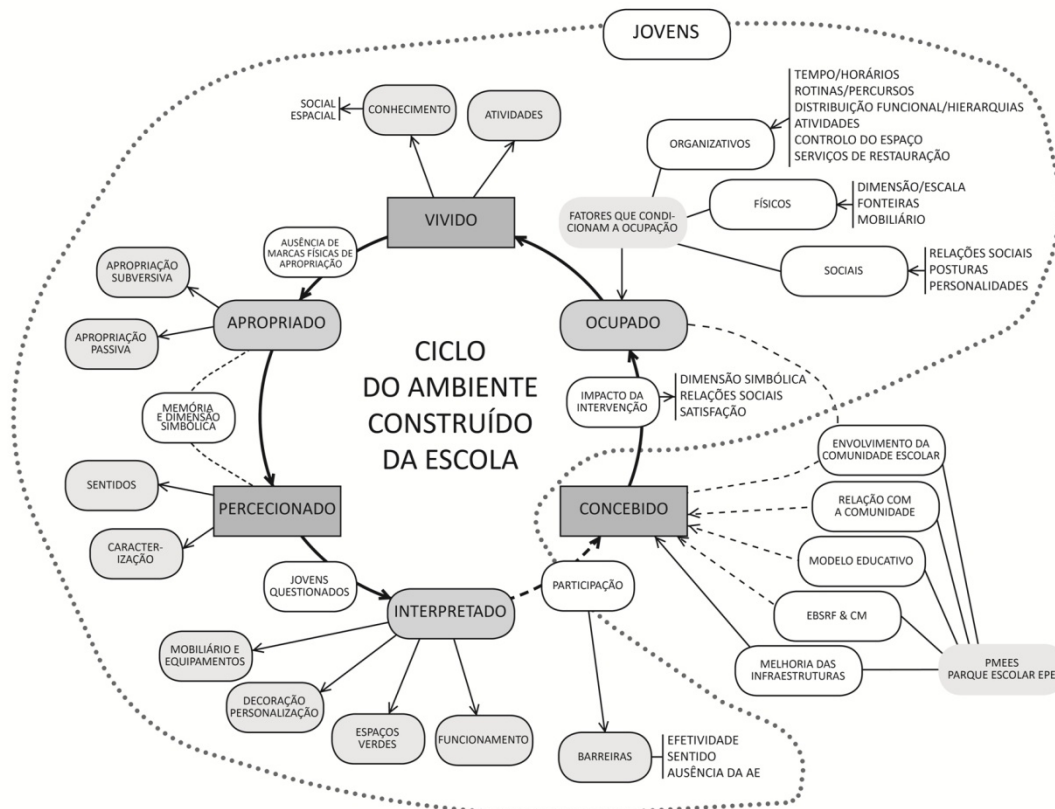


Figura 32 - Ciclo do ambiente construído da escola

9.1. Da conceção à ocupação do ambiente construído da escola

Neste ponto apresentaremos o desenvolvimento do ambiente construído da escola desde a fase de conceção até à fase de ocupação, e caracterizamos o impacto das obras de remodelação da EBSRF na comunidade escolar.

A intervenção do PMEES

O PMEES foi desenvolvido tendo em conta as práticas internacionais (Almeida, Blyth, Forrester, & Hostens, 2009), nomeadamente o programa BSF. Este programa desenvolvido em Inglaterra, tinha objetivos comuns aos do PMEES: a abertura da escola à comunidade, a criação de ambientes adequados às necessidades educativas emergentes e a remodelação e modernização das infraestruturas existentes (DfES, 2013).

A EBSRF foi uma das quatro escolas que integraram a fase piloto do PMEES. Durante a fase de projeto não havia referências relativas ao tipo de intervenção que se viria a implementar (Velooso et al., 2013). O trabalho de pesquisa realizado pela PE, a equipa de arquitetos e a direção de cada uma das escolas serviu de orientação para as intervenções seguintes. O espaço da EBSRF foi concebido, remodelado e ampliado para ir ao encontro das necessidades educativas dos jovens. Segundo o arquiteto MFS, na fase piloto do PMEES foram definidas as seguintes diretrizes de intervenção:

- Melhorar as condições técnicas;
- Integrar o CM e a EBSRF nas mesmas instalações;
- Repensar o modelo educativo vigente;
- Estabelecer relação com a comunidade;
- Envolver a comunidade escolar no processo de remodelação da escola.

A melhoria das condições técnicas da EBSRF

À semelhança do ocorrido em intervenções posteriores do PMEES (Velooso et al., 2013), as condições técnicas da infraestrutura escolar foram melhoradas. A comunidade escolar ficou satisfeita com a requalificação da EBSRF e reconheceu melhorias no conforto térmico, acústico, acessibilidades, redes e esgotos. A imagem da escola degradada foi substituída por uma escola nova e confortável. As questões técnicas associadas à caracterização do ambiente construído da escola, são mensuráveis e perceptíveis (Higgins et al., 2005), por isso o seu impacto é evidente. No caso da EBSRF, as obras de remodelação melhoraram significativamente os níveis de conforto (Gislason, 2010) e garantiram um impacto muito positivo na avaliação do espaço renovado. Tanner (2008) refere a existência de uma relação

causa-efeito entre a melhoria dos níveis de conforto e do aproveitamento escolar dos jovens. Na nossa investigação na EBSRF não pudemos confirmar essa relação.

A EBSRF e o CM

O projeto de remodelação previa que a EBSRF integrasse as valências do CM, e que ambas funcionassem como uma única escola, com infraestruturas comuns. No final da nossa investigação, constatámos que o facto de a EBSRF e o CM terem projetos educativos diferentes impedia a concretização do projeto de remodelação. Pudemos também confirmar que os pressupostos do projeto de arquitetura não condicionaram totalmente as formas de ocupação do espaço construído (Hertzberger H. , 1996).

Segundo Wenger (2010), as instituições assumem habitualmente mecanismos de responsabilidade hierárquica, na gestão de recursos e na aplicação de políticas de regulamentos. O mesmo autor afirma que as instituições devem participar em sistemas educativos vastos, nos quais cooperem mais intervenientes (Wenger, 2000). Durante a nossa investigação, a EBSRF e o CM, atuavam independentemente. Se ambas atuassem como uma comunidade de práticas, poderiam cooperar, desenvolver atividades comuns, negociar assuntos de relevância mútua e assumir compromissos de aprendizagem coletiva.

A relação com a comunidade

A abertura da escola à comunidade é uma premissa comum aos programas de remodelação e gestão das escolas em vários países (DfES, 2013) (Education, 2013) e é apontada como uma vantagem para o ambiente construído da escola (Higgins et al., 2005).

Na EBSRF, o facto de a comunidade não ter sido envolvida durante a fase de conceção condicionou o seu envolvimento posterior. O relatório de avaliação do PMEES (Velooso et al., 2013) acrescentava que na maior parte das escolas intervencionadas, a relação com a comunidade não foi potenciada por questões de segurança, de logística, de ausência de interação e do elevado preço do aluguer dos espaços. Darmody, Smyth e Doherty (2010) confirmam que quando o espaço é ocupado simultaneamente pela comunidade e pelos jovens podem surgir problemas de segurança que devem ser considerados.

O manual de arquitetura da PE (2009) recomendava que as infraestruturas destinadas a ser utilizadas pela comunidade estivessem junto à entrada (por exemplo: museu e

biblioteca) ou que tivessem acesso independente (por exemplo: auditório, sala polivalente e polidesportivo). Na EBSRF, o acesso da comunidade estava previsto através da entrada lateral localizada junto à Rua do Instituto dos Cegos (ver Anexo 1), a partir da qual se podia aceder à loja de partituras do CM, ao CRE, ao auditório e ao polidesportivo. Assim, se as direções da EBSRF e do CM pretendessem, poderiam abrir a escola à comunidade sem dar acesso às zonas de salas de aula.

As necessidades logísticas foram outro dos problemas apontados na EBSRF. Durante os períodos de permanência da comunidade era necessário garantir a vigilância e manutenção no espaço da escola. As linhas orientadoras do Departamento de Educação e Ciência da Irlanda (2005) sugeriam que fosse estabelecido um contrato onde se definissem as regras de utilização do espaço entre a escola e a comunidade.

Quando no referimos à relação desenvolvida entre a escola e a comunidade, não nos restringimos à utilização das infraestruturas. Existem exemplos de escolas que estabelecem parcerias com as empresas através da integração de estágios no programa educativo (Walker Technology College, 2014) ou promovem atividades educativas nas quais integram a comunidade (Lackney, 2008). Durante a nossa investigação na EBSRF não constatámos quaisquer parcerias educativas desenvolvidas com a comunidade.

Por fim, confirmámos que “a natureza das melhorias feitas na escola não está apenas relacionada com elementos físicos mas sim com a gestão dos processos.” (Higgins et al., 2005, p. 6). No caso da EBSRF detetámos a necessidade de realizar alterações para melhorar a coesão entre a escola e a comunidade, à semelhança do ocorrido depois do programa BSF em Inglaterra (DfES, 2013). No futuro, a relação entre a EBSRF e a comunidade poderá ser fomentada com o uso do equipamento disponível por parte da comunidade e desenvolvimento de estratégias educativas comuns.

O modelo educativo proposto

O PMEES propunha a passagem do modelo de ensino expositivo, baseado na transmissão de conhecimento, para um modelo de práticas educativas de natureza colaborativa e exploratória, com maior dinâmica da relação entre o professor e o aluno (Parque Escolar EPE, 2009). Na EBSRF, apesar de terem sido retirados os estrados, associados à predominância do modelo expositivo, não se verificaram alterações significativas nas

práticas educativas. À semelhança do que aconteceu noutras escolas no âmbito do PMEES (Velooso et al., 2013) manteve-se a predominância do modelo expositivo, acompanhado apenas pela inclusão de alguns elementos tecnológicos no ensino.

No projeto de remodelação da EBSRF estava previsto o uso de soluções espaciais com diferentes escalas, flexíveis, adaptáveis às necessidades educativas. Porém, para implementar a flexibilidade era necessário que a comunidade escolar conhecesse as suas necessidades espaciais e que usasse o espaço construído a seu favor (Robinson & Robinson, 2009).

Além disso, de acordo com a OCDE (2013), o processo educativo não acontece apenas no espaço formal da sala de aula. Os espaços informais de convívio e encontro proporcionam outro tipo de aprendizagens (Parque Escolar EPE, 2009). Os corredores e zonas comuns da EBSRF foram projetados para funcionar como complemento às salas de aula com mobiliário concebido para criar ambientes estimulantes, reflexivos, cooperativos, individuais ou privados (Children in Scotland, 2010). No entanto, o mobiliário concebido pelo arquiteto não foi instalado. Na EBSRF renovada, o mobiliário utilizado nos espaços comuns é semelhante ao das salas de aula. O valor simbólico associado a este tipo de mobiliário era associado ao ambiente construído da sala de aula e condiciona outros tipos de uso pela comunidade escolar. Para Boys (2011), a ocupação do espaço é condicionada pelo tipo mobiliário existente na escola. Leiringer e Cardellino (2011) apresentam exemplos de escolas com mobília amovível (mesas e cadeiras com rodas), para que os jovens possam organizar o espaço de acordo com as suas necessidades e comprovam as vantagens desta solução para melhorar o ambiente educativo.

O envolvimento da comunidade escolar

Os processos de consulta com participação da comunidade escolar são normalmente complexos e de longa duração (Woolner et al., 2007). Na EBSRF, os prazos de consulta e remodelação foram curtos. Por esse facto, as possibilidades de aprendizagem social e participação da comunidade no processo criativo de desenho da escola foram mínimas (Parnell, 2015). O valor da remodelação da escola “ (...) não é “alcançado”, é um desenho que envolve as necessidades educativas e sociais de cada escola num lugar específico” (Singer, 2015). Segundo Cleveland (2011), Mitchell (2008) e Woolner et al (2007), a

colaboração efetiva entre projetistas, professores e comunidade escolar, permite lograr soluções arquitetônicas inovadoras, acompanhadas de mudança social e cultural. Quando os processos participativos sucedem de forma integrada (Walker Technology College, 2014), a comunidade escolar potencia a utilização e apropriação do espaço.

No caso da EBSRF, os jovens, não foram envolvidos na fase de projeto e não contribuíram ativamente para a concepção da nova escola. Sentiram-se pouco implicados nas mudanças ocorridas e não compreendiam algumas das alterações levadas a cabo durante a remodelação. Em Inglaterra, os processos participativos sobre a remodelação dos edifícios escolares também se centraram inicialmente nos professores e não nos alunos (Woolner et al., 2007). No entanto, avaliaram-se os processos participativos desenvolvidos (Besten et al., 2008) e estimulou-se o envolvimento dos jovens (Clark H. , 2002). Porém, no final da nossa investigação na EBSRF, os alunos ainda não tinham sido incluídos no processo participativo do ambiente construído da escola.

Impacto da intervenção do PMEES na EBSRF

O projeto de remodelação da EBSRF procurou responder às necessidades físicas e educativas do ambiente construído da escola (Kuuskorpi & González, 2011). No entanto, as práticas educativas mantiveram-se. Segundo o arquiteto responsável pela remodelação da EBSRF, o impacto da intervenção teria sido mais positivo com o uso de um manual de utilização da escola por parte da comunidade escolar. A mudança de práticas de uso do espaço permitiria também melhorar as práticas educativas.

Em alguns casos descritos na literatura, algumas das premissas definidas no projeto de renovação das escolas não são implementadas durante a fase de ocupação. Numa escola sueca (Leiringer & Cardellino, 2011), os espaços comuns foram desenhados para funcionar como áreas de estudo. No entanto, durante a sua ocupação, os espaços potenciavam a agitação dos jovens e prejudicavam a sua concentração. Mais tarde, foi providenciada formação a todos os professores, explicando-lhes o uso da nova escola. Neste caso, a articulação entre as premissas de projeto e a utilização do edifício escolar assumiu um papel central na criação de ambientes que melhoraram a ação educativa e se adequaram às mudanças de currículo (Hertzberger H. , 2008; Higgins et al., 2005).

Vários estudos confirmam a relação entre o desenho do espaço físico das escolas e o desempenho educativo dos alunos (Darmody et al., 2010; Martin, 2004, Moore & Lackney, 1994). No entanto, durante a nossa investigação na EBSRF não recolhemos dados que nos permitam validar esta relação.

A adaptação do ambiente construído pode até ser usada como estratégia de ensino, reforçando outras estratégias educativas (Martin, 2004). Para isso, é necessário acompanhamento por parte de toda a comunidade escolar, desde a fase de conceção à ocupação. No caso da EBSRF, os jovens não foram envolvidos no processo de conceção do espaço construído. Além disso, a mudança de direção da escola condicionou o processo de remodelação. Finalmente, o projeto educativo da escola deve também potenciar o bom uso do espaço remodelado.

A dimensão simbólica da escola e a perda de “personalidade”

O aspeto da EBSRF renovada era do agrado da maior parte da comunidade escolar.

Os jovens apontaram a melhoria das condições técnicas e a necessidade de reconstruir as relações sociais como resultados da remodelação da EBSRF. Para além disso, alguns jovens consideravam que a escola tinha perdido “personalidade”. Segundo os jovens, apesar de a EBSRF ter mantido a sua estrutura e ter passado a ser mais confortável, perdeu a sua identidade ao ser revestida com materiais novos.

Segundo o arquiteto MFS, após uma análise do estado de conservação dos materiais, apenas foram substituídos materiais que estavam demasiado degradados. As opiniões e expectativas dos jovens são construídas com base nas suas experiências, memórias pessoais e comportamentos do passado” (Heppell, 2004). Devido ao valor simbólico atribuído pelos seus utilizadores, os espaços construídos permanecem muitas vezes inalterados (Leiringer & Cardellino, 2011), (Foruzanmehr & Vellinga, 2011). Noutros exemplos, referidos na literatura, os utilizadores não referem o valor simbólico do edifício da escola, referem apenas questões utilitárias (Lackney, 2008). Na EBSRF, segundo os jovens, parte dos elementos que conferiam valor simbólico ao espaço construído foram anulados com as obras de remodelação.

Alteração das dinâmicas sociais

As relações sociais desempenham um papel importante na educação e no desenvolvimento das aprendizagens (Nasir & Hand, 2006). Segundo os jovens, a requalificação da EBSRF teve implicação nas suas dinâmicas sociais. Os jovens referiam que o ambiente construído antes das obras de remodelação era mais calmo. Depois das obras de remodelação, sentiam-se perdidos porque não tinham os mesmos lugares sociais de referência nem os mesmos pontos de encontro (Carlson, Hölscher, Shipley, & Dalton, 2010). Na perspectiva dos jovens, o aumento do número de alunos da EBSRF e a partilha do espaço com o CM podem ter sido as causas destas mudanças.

A implicação da renovação do espaço construído da escola na alteração das relações sociais já tinha sido identificada no desenvolvimento do programa BSF em Inglaterra (Mitchell, 2008). Segundo Lippman (2010), a conceção da escola deveria considerar o impacto do ambiente social e clarificar a forma como o espaço construído pode estruturar e apoiar a educação e auxiliar professores e alunos no seu trabalho. O facto do projeto de remodelação da EBSRF não ter considerado as dinâmicas sociais existentes implicou uma reestruturação significativa das mesmas.

9.2. Da ocupação à vivência do ambiente construído da escola

Maudlin & Vellinga (2014) apontam que o ambiente construído é socialmente produzido, feito e ocupado por pessoas. No mesmo sentido, Clark (2002) refere que a ocupação do edifício escolar é essencial para que este possa ser plenamente vivido. É através da interação dos jovens com o espaço construído que a ocupação do espaço e o espaço vivido se materializam (Figura 32).

Alguns fatores não arquitetónicos determinam a adequação da infraestrutura escolar às funções de ensino e educação e que condicionam a sua ocupação. Segundo Gislason (2010), esses fatores estão relacionados com aspetos organizativos, com a cultura dos professores e com as dinâmicas juvenis. Durante a nossa investigação identificámos os seguintes fatores não arquitetónicos que condicionam e caracterizam as formas de ocupação da EBSRF:

- Fatores organizativos: o tempo, os horários, as rotinas, os percursos, a distribuição funcional, as hierarquias, as atividades, o controlo do espaço (vigilância, privacidade, acessibilidade e poder), os serviços de restauração;
- Fatores físicos: a dimensão e fronteiras da escola, a disposição e mobiliário.
- Fatores sociais: associados às posturas, personalidades e relacionamentos dos jovens, influenciam a forma como o espaço é ocupado e estão implícitos nos fatores organizativos e físicos identificados.

Todos estes fatores definem culturalmente o ambiente construído e incluem o contexto físico e social, a história e a forma como o espaço é gerido e mantido (Martin, 2004) (Salama, 2009).

O tempo e os horários

Ao considerar o tempo como um fator de ocupação do espaço, não nos referimos apenas ao tempo cronológico, mas também ao tempo construído socialmente (Duncheon & Tierney, 2013) e caracterizador do ambiente construído da escola.

A ocupação do espaço construído da EBSRF é marcada por dois tipos de ocupação no tempo: nos períodos letivos, os jovens ocupam as salas de aula. Nos intervalos, os jovens ocupam outros espaços do ambiente construído da escola, nomeadamente os corredores. Nos corredores da EBSRF a ocupação e os comportamentos dos jovens variam significativamente. Lopes (1996)(1997) designa lugares como os corredores da EBSRF como “regiões de fronteira”, onde se passa “do sossego inquieto, ou da indisciplina mais ou menos contida, para os gritos de euforia, os contactos corporais, (...)” (Lopes, 1996, p. 2). Na EBSRF, o alinhamento das salas de aula ao longo do corredor permite observar a saída simultânea dos jovens.

Durante os intervalos mais curtos, grande parte dos jovens ocupava apenas os corredores. Nos intervalos mais longos os jovens ocupavam a sala de convívio e durante a hora de almoço ocupavam o exterior da escola ou os campos desportivos. As relações espaciais são também relações temporais (Holland et al., 2007) e os jovens procuravam adequar as opções de ocupação ao tempo que tinham disponível.

Na EBSRF, as perspectivas dos jovens apontavam para pouco aproveitamento das formas de ocupação do espaço, limitadas pelos horários letivos. Os jovens consideravam que os

horários condicionavam o tempo dedicado às atividades desenvolvidas e a proposta educativa da EBSRF. Em Inglaterra (Futures, 2004), por ocasião da remodelação de uma escola, foram elaborados horários mais flexíveis e concebidos planos educativos individuais, considerando oportunidades de aprendizagem que tinham lugar fora da sala de aula (Walker Technology College, 2014). Esta medida permitiu abrir novas oportunidades para os jovens habitualmente excluídos dos horários letivos tradicionais (Edwards & Clarke, 2002) e semelhantes aos horários vigentes na EBSRF. Por isso, a elaboração de horários mais flexíveis e propostas educativas ajustadas aos vários espaços da escola poderiam melhorar a vivência do ambiente construído da escola por parte dos jovens, sem alterar significativamente o espaço construído.

Rotinas e percursos

Os jovens da EBSRF tinham rotinas baseadas nos seus horários e atividades e também lugares favoritos que ocupavam habitualmente (Leaman & Bunn, 2015).

Quando as rotinas e “formas de fazer as coisas” correspondem a vários indivíduos instituem-se comunidades de práticas (Hoskins et al., 2012). “Cada turma pode ser vista como uma subcultura que estabelece as suas próprias rotinas, personalidades e interesses particulares” (Clark, 2011, p. 323). Na EBSRF, para além dos interesses do grupo dos jovens com quem trabalhamos, verificámos a existência de interesses e rotinas individuais. Por exemplo, alguns dos jovens que tinham amigos em diferentes turmas iam circulando entre vários grupos de amigos e ocupando lugares distintos.

Na EBSRF, a comunidade escolar tinha percursos e rotinas distintas (Heitor & Silva, 2009; Woolner, 2010). Cada grupo tinha os seus horários e espaços nos quais desenvolvia a sua atividade. A nossa investigação indica que os jovens da EBSRF eram o grupo com maior mobilidade na escola e ocupavam maior número de espaços diferentes. Na investigação conduzida por Woolner et al. (2012) o mapeamento dos percursos de professores e alunos confirma que os jovens percorrem distâncias maiores que os professores.

Distribuição funcional e hierarquias

A ocupação dos espaços da EBSRF não dependia apenas das preferências dos seus utilizadores, mas da função que estes desempenhavam.

Na EBSRF, cada piso era ocupado por um ciclo de ensino diferente: o piso -1 era ocupado pelos alunos do 2º ciclo, o piso 0 era ocupado pelos alunos do 3º ciclo e o piso 1 era ocupado pelos alunos do Ensino Secundário. A distribuição dos ciclos de ensino pelos diferentes pisos da EBSRF condiciona a ocupação (Jessop et al., 2012), pois os jovens de cada faixa etária têm comportamentos distintos e formas distintas de ocupar o espaço construído.

Do ponto de vista funcional, importa refletir sobre as formas de aceder à escola. A literatura anterior à nossa investigação aconselha “ (...) entradas separadas para os diferentes grupos etários, para promover a coesão social entre os grupos de cada ano e minimizar a possibilidade dos alunos mais novos serem intimidados pelos mais velhos.” (Woolner, 2010, p. 97). No caso da EBSRF, o acesso comum por uma única porta não parecia afetar os jovens de forma significativa. A porta de entrada da EBSRF era um ponto de encontro singular entre todos os fumadores pertencentes à comunidade escolar. Alguns jovens manifestaram o seu desagrado pelo facto de a porta de entrada ser ocupada pelos fumadores.

A EBSRF era um ambiente hierárquico, rotinado e estruturado (McGregor, 2004). As hierarquias da ocupação do ambiente construído podem também influenciar o desempenho educativo. Alguns estudos (Jessop et al., 2012) afirmam que os espaços flexíveis, acompanhados de uma abordagem criativa e participativa, favorecem o ensino e a aprendizagem. Tal como referimos no ponto 9.1, apesar do projeto de remodelação ter contemplado a flexibilidade, a ocupação da EBSRF não foi feita contemplando o uso flexível do espaço construído.

Finalmente, embora tenha havido muitas alterações nas hierarquias sociais e culturais desde a construção do Liceu Rodrigues de Freitas, a configuração física do edifício, concebida no século XIX, continua a condicionar as hierarquias e a ocupação do espaço construído da EBSRF.

Atividades desenvolvidas

Por um lado, os jovens não se organizam em grupos homogéneos (Darmody et al., 2010). Cada jovem e cada grupo de jovens realizavam diferentes atividades. Por isso as suas posturas e relacionamentos conduzem a diferentes formas de ocupação do espaço. Por

outro lado, as atividades na escola são estruturadas pelo espaço e pelo tempo (McGregor, 2004) e condicionam a ocupação do espaço construído.

Algumas atividades desenvolvidas impedem os jovens de se relacionar diretamente com o espaço construído. Segundo os resultados obtidos na nossa investigação, quando os jovens comunicavam usando ferramentas virtuais, as características físicas do espaço construído tornavam-se menos relevantes. A utilização das TIC interrompe a sequência linear do tempo e possibilitava que os jovens realizassem determinadas atividades a qualquer momento. O tempo virtual representa uma extensão do tempo construído socialmente e potencia novas experiências temporais (Duncheon & Tierney, 2013). As formas de comunicação e de interação dos jovens já não eram meramente físicas e interferiam muitas vezes no posicionamento do corpo no espaço.

Strickland (2013) refere a importância de considerar as diferenças de género para compreender melhor o ambiente construído. Maxwell (2003) afirma que, em espaços reduzidos os jovens têm menor aproveitamento escolar. A nossa investigação não permitiu apurar as relações entre o espaço ocupado na sala de aula e o aproveitamento dos jovens. No entanto, durante os GDF realizados constatámos que as posturas dos jovens diferem entre géneros. As jovens tendiam a estar mais próximas e acompanhar as discussões, os jovens, por sua vez, procuravam desestabilizar o ambiente ou entreterem-se com atividades paralelas.

Fora da sala de aula, a ocupação do espaço construído da EBSRF revelou diferenças determinadas pelas atividades realizadas pelos diferentes géneros. Os campos desportivos eram preferencialmente ocupados pelos jovens para jogar futebol e pelas jovens para se sentar nas escadas a conversar. A configuração do espaço construído da escola contribui assim para a definição das atividades que os jovens podem realizar (Cleveland & Fisher, 2013; Holland et al., 2007). O facto de haver dois espaços distintos nos campos desportivos, os campos de jogos e as escadas, permitia aos jovens estarem próximos, realizando atividades distintas.

Controlo do espaço

O espaço construído e o espaço social estabeleciam fronteiras que criavam relações de acessibilidade e de visibilidade, integravam e segregavam comportamentos, atividades e pessoas, estabeleciam padrões de circulação, presença e conhecimento (Foucault, 1988; Hillier & Hanson, 1994; Wineman et al., 2009). Na EBSRF identificámos quatro categorias de relevantes de controlo do espaço: vigilância, privacidade, acessibilidade e exercício de poder. Estes fatores físicos e sociais condicionavam a ocupação do espaço.

A participação dos jovens no processo de ocupação pode ser estimulada e depende do grau de acesso e das demarcações territoriais (Hertzberger, 2008). Os jovens tinham acesso à maior parte dos espaços comuns da escola. Porém, estes eram os espaços menos acessíveis que despertavam maior interesse e discussão. Os jovens procuravam ocupar espaços que lhes conferissem maior privacidade, ainda que esta fosse aparente e estivessem sob vigilância dos adultos. As regras impostas pelos adultos (James S. , 2013), o grau de vigilância e exercício de poder exercidos pelos professores e AAE determinavam as formas de ocupação do espaço por parte dos jovens.

O ambiente construído da escola conferia identidades e níveis de poder distintos aos vários grupos da comunidade escolar (Glass, 2012). Na EBSRF, os jovens desafiavam as regras de acessibilidade e vigilância instituídas pelos adultos para se afirmarem perante a comunidade escolar.

Por fim, a nossa investigação indica que o acesso às salas de aula fora do tempo letivo poderia aumentar o aproveitamento escolar dos jovens e o seu sentido de pertença em relação à escola. A reflexão conjunta da comunidade escolar (Mawhinney, 2012) sobre as práticas de gestão e controlo do espaço poderia potenciar ambientes educativos mais eficazes.

Serviços de restauração

Segundo Weaver-Hightower (2011), a investigação em educação deveria debruçar-se sobre os serviços de restauração disponibilizados nas escolas. O autor aponta várias razões que justificam esta preocupação, nomeadamente o impacto da alimentação dos jovens na sua saúde, no aproveitamento escolar, no ensino e na administração da escola. Outros

estudos revelam preocupação com a melhora dos serviços de restauração nas escolas (HCESC, 2007).

Na EBSRF, a ocupação do espaço pelos jovens era condicionada pelos serviços de restauração (oferta e horários). Muitos dos jovens não gostavam da comida do refeitório, e por isso, procuravam sair da escola para almoçar ou esperavam que o bar abrisse ao início da tarde. Para os jovens, o tipo de serviço de restauração disponível e a sua localização tinha impacto nas escolhas dos espaços a ocupar (Hume et al., 2005). Os jovens da EBSRF revelaram conhecimento das alternativas de serviço de restauração disponíveis à volta da escola e as suas preferências alimentares. Neste sentido, consideramos pertinente a reflexão, por parte da comunidade escolar sobre os serviços de restauração disponibilizados na EBSRF. O seu impacto na permanência dos alunos da escola e na melhoria do ambiente construído da escola deve também ser considerado.

A dimensão física da escola e suas fronteiras

Alguns estudos sobre a dimensão física do espaço construído da escola afirmam que “ (...) professores e alunos preferem escolas de tamanho médio, nas quais interagem pessoalmente com os membros da comunidade escolar e aumentam o sentimento de pertença à escola.” (Darmody et al., 2010, p. XI). O relatório do PMEES (Velooso et al., 2013), refere também que a proximidade entre os membros da comunidade escolar pode contribuir para a melhoria do aproveitamento escolar dos jovens.

Na EBSRF, alguns dos professores referiam que a escola era demasiado grande e não propiciava a ocupação por parte dos jovens. Nesse sentido, os professores colocavam a possibilidade de atribuir espaços da EBSRF a cada um dos grupos etários de jovens. Segundo Hallam e Rogers (2008), esta medida poderia favorecer o aproveitamento escolar dos jovens.

A dimensão espacial da EBSRF promovia a dispersão dos jovens e prejudicava a ocupação e circulação de jovens na escola. A criação de espaços com diferentes ambientes e escalas poderia ser uma das formas de minimizar o impacto da dimensão da escola e melhorar o ambiente construído (Hertzberger H. , 2008).

No projeto de remodelação da EBSRF, segundo uma das professoras entrevistadas, as dimensões das salas, as distâncias e dimensões do espaço construído condicionaram a remodelação e inviabilizaram uma resposta eficaz às necessidades educativas dos jovens.

Segundo Strickland e Hadjiyanni (2013), o espaço interior contribui para a identificação e sentido de pertença dos jovens relativamente à escola. No entanto, devemos analisar o ambiente construído da escola de forma integrada, considerando os espaços interiores, bem como os espaços exteriores e suas relações.

Na EBSRF, depois da remodelação, os pátios existentes (ver Anexo 1) proporcionavam espaços ao ar livre protegidos, vigiados e com uma forte relação entre o interior e o exterior. Porém, nem todos os pátios estavam acessíveis aos jovens. Segundo Rigolon (2010), os pátios interiores permitem ter uma perspetiva diferente dos espaços interiores e proporcionam sensações de proteção e bem-estar. Segundo o mesmo autor, os pátios interiores enfatizam a importância das áreas exteriores do ponto de vista arquitetónico e educativo.

Na EBSRF, do ponto de vista arquitetónico, os pátios proporcionavam melhor iluminação e criavam diferentes ambientes exteriores nos quais se podiam desenvolver atividades educativas. No entanto, o programa educativo desenvolvido na EBSRF não parecia usar estes espaços para potenciar atividades ao ar livre.

O espaço construído da EBSRF não possuía muitas zonas de transição entre o interior e o exterior. A única zona exterior coberta ligava o bar ao CRE (ver Anexo 2) e permitia a ocupação do espaço exterior durante os dias de chuva. O estado do tempo (frio, calor, chuva, sol), também condicionava a ocupação dos espaços exteriores e alterava as rotinas dos jovens.

A fachada principal da EBSRF definia a fronteira entre a escola e a cidade. No entanto, o passeio em frente à escola funcionava como um prolongamento do ambiente construído da escola, uma vez que era frequentado regularmente pelos fumadores da comunidade escolar.

O mobiliário e equipamentos

O mobiliário tinha implicações na forma como o espaço construído é ocupado (Hall, 1986; Woolner, 2010). Segundo Martin (2006) o mobiliário da escola deve ser utilizado de forma flexível e ajustado consoante as necessidades de ensino e aprendizagem. Na EBSRF, a

estrutura das salas de aula foi mantida (século XIX). Por esse facto, o cumprimento dos critérios dimensionais das salas de aula definidos pela PE (Parque Escolar EPE, 2009) ficou comprometido. As dimensões da sala de aula não permitiam que a ocupação fosse flexível, nem que o mobiliário e a sua disposição se adequassem a diferentes estratégias de ensino.

A literatura descreve situações de ocupação nas quais “estudantes e professores começaram a mover-se entre os espaços educativos e apropriá-los, manipular a mobília e objetos para adequá-los às suas necessidades pedagógicas.” (Cleveland B. W., 2011, p. 242). Na EBSRF não identificámos alterações na ocupação do espaço nem na disposição do mobiliário. Considerando o número de alunos por sala e a dimensão das salas da EBSRF, as possibilidades de uso flexível do mobiliário segundo Martin (2006) são manifestamente reduzidas.

Fatores sociais que condicionam a ocupação do espaço

O espaço construído pode encorajar ou inibir a criatividade dos jovens (Azevedo, 2007) e propiciar diferentes formas de ocupação. As suas observações são atos sociais e são condicionados pelos contextos sociais que ocupam quando as fazem (Byrne, 2002). Para os jovens da EBSRF, as pessoas são mais importantes do que o espaço físico. Assim, as dinâmicas sociais, as personalidades e as posturas dos jovens condicionam a ocupação de determinados espaços e são representativas do ambiente construído.

“Os espaços onde ocorrem os acontecimentos são importantes para a formação e continuidade da cultura juvenil” (Glass, 2012, p. 702). O ambiente construído da EBSRF era, também ele, constituído pelas expressividades juvenis. Segundo Gislason (2015), o comportamento dos jovens deve ser tido em conta quando se desenha uma escola, de modo a adequar os espaços às culturas juvenis.

9.3. Da vivência à percepção do ambiente construído da escola

A apropriação e a percepção do ambiente construído são condicionadas pelas formas de ocupação. Entre espaço vivido e o espaço percecionado, os jovens adquiriam o sentido de

pertença e identificação com a escola (Figura 32). Na EBSRF, na ausência dos jovens, o espaço construído não continha marcas de apropriação e personalização realizadas pelos jovens.

As atividades

Para os jovens da EBSRF, o ambiente construído da escola tornava-se significativo pelas atividades que ali eram realizadas. Estas vivências contribuíam significativamente para a apreciação do ambiente construído. Rapoport (1990), refere que os utilizadores tendem a associar a sua vivência no ambiente construído à memória de um acontecimento e atividade. Por exemplo, os jovens têm opinião positiva sobre os espaços da sala de aula. Contudo, consideram-nos “deprimentes” porque os associam à memória da atividade letiva.

O conhecimento espacial e social do ambiente construído da escola

Para os jovens, quanto maior é o conhecimento da EBSRF maior é a sensação de conforto e de bem-estar. Este conhecimento está relacionado com o domínio espacial e social do espaço.

Segundo Carlson, Hölscher, Shipley, e Dalton (2010), a orientação no espaço depende de três fatores: da estrutura espacial do edifício, dos mapas cognitivos que os utilizadores constroem e das suas estratégias espaciais. Neste sentido, a comunidade escolar é influenciada pelo nível de conhecimento do seu ambiente e envolvente construída (Khan & Kotharkar, 2012).

Na EBSRF, cada piso tinha uma cor associada, o que permitia maior orientação dos jovens no espaço. Para além disso, o conhecimento espacial dependia da dimensão do edifício e da relação de escala entre o espaço e os jovens. Por exemplo, os jovens referiam que se sentiam pequenos dentro da sala de aula. À medida que cresciam, a relação de escala entre os jovens e o espaço diminuía. O tempo que passavam na EBSRF e os espaços que frequentavam contribuíam para maior conhecimento e domínio espaciais.

O ambiente construído da EBSRF, não era apenas o lugar onde as relações sociais aconteciam, mas era também definido por elas. Nesse sentido, devemos compreender como as relações sociais se estabelecem e em que medida o espaço construído influencia os

comportamentos dos jovens (McGregor, 2004). Na EBSRF, os jovens reconheciam a importância do espaço construído. Porém, consideravam que um dos fatores mais decisivos na vivência e percepção do espaço eram as relações sociais. O conhecimento e domínio das relações sociais conferiam aos jovens sentimento de pertença e identificação com o ambiente construído da escola.

Memória e dimensão simbólica

A comunidade escolar está associada ao lugar (Hargreaves, 2004). O valor do ambiente construído da escola deriva de elementos intangíveis relacionados com a memória, dimensão simbólica, hábitos e relações que os jovens criam dentro da comunidade escolar.

Alguns estudos sugerem que os espaços podem transmitir mensagens simbólicas que motivam os jovens e podem potenciar ou inibir a aprendizagem (Jessop et al., 2012). Para os jovens, a dimensão simbólica de alguns lugares da EBSRF era significativa, devido às vivências por eles experienciadas. Nas descrições feitas pelos jovens dessas vivências, os elementos do espaço construído estavam normalmente ausentes.

A memória promovia a familiaridade e desempenhava um papel importante no desenvolvimento do sentido de pertença em relação ao espaço construído (Rishbeth & Powell, 2013). As obras de remodelação e a redução da área da EBSRF dificultavam a justificação das memórias e referências espaciais anteriores dos jovens. A reconstituição de percursos mentais realizados por jovens que ocupavam a EBSRF antes da intervenção do PMEES ajudava-os a explicar o ambiente construído da escola.

Sentidos

Os jovens percecionavam os espaços através dos sentidos e usavam adjetivos que remetiam para sensações como cheiro, frio, calor e luz. A sua percepção sensorial do espaço estava intimamente ligada à cultura, às suas experiências sociais e à compreensão da relação entre o corpo e o espaço (Lefebvre, 1991). Os jovens têm sensibilidades distintas e modos diferentes de percepção visual e auditiva (Arndt, 2012).

A EBSRF, devido à proximidade com o Instituto dos Cegos de S. Miguel, era frequentada por vários alunos invisuais. Como estes eram utilizadores frequentes do espaço da escola,

conheciam a sua configuração e não necessitam de informação sobre a distribuição funcional do espaço.

Porém, “O controlo do ambiente sonoro em todas as áreas de actividade, e não só das salas de aula, é muito importante quer para os alunos com deficiência auditiva quer para os alunos cegos que usam o som para se orientarem” (Vidal, Cotrim, & Lorena, 2014, p. 12). Segundo o arquiteto responsável pela remodelação da EBSRF, houve bastante cuidado no tratamento acústico das salas de aula. A nossa investigação não permitiu apurar a opinião dos jovens invisuais relativamente aos espaços das salas de aula. No entanto, os jovens invisuais da EBSRF afirmavam que, durante os intervalos, os espaços de circulação geravam ruídos e provocavam a sua desorientação.

Segundo o manual de projeto para a acessibilidade nas escolas (Vidal, Cotrim, & Lorena, 2014, p. 14) a eliminação de fontes sonoras no espaço construído da escola não é aconselhável pois estas são importantes para a orientação dos invisuais. Podem mesmo ser introduzidos elementos sonoros auxiliares de localização e orientação em pontos-chave do espaço construído. Neste sentido, deveria haver melhor conhecimento das sensibilidades espaciais dos jovens invisuais e escolha dos materiais de revestimento que proporcionem níveis de ruído e reverberação mais adequados.

Características da escola (função, localização e dimensão)

Os jovens não caracterizavam objetivamente o ambiente construído da escola. Usavam apenas adjetivos como “bonitos” e “limpo” para as instalações sanitárias. Sabemos que instalações sanitárias limpas e bem conservadas são consideradas um fator de aumento da assiduidade dos jovens na escola (Hallam & Rogers, 2008). Para além disso, as melhorias das instalações sanitárias conduzem à melhoria do comportamento dos jovens (Senior, 2014).

Os jovens da EBSRF reconheceram que as características do espaço construído poderiam ter influência nos seus comportamentos. Confirmaram que a mudança de sala de aula provocou alterações no comportamento da turma e sugeriram que a redução do espaço das salas de aula provocou um aumento das possibilidades de contacto entre os alunos e perturbação das aulas. A perspectiva dos jovens vai ao encontro dos resultados do estudo de Moore e Lacney (1994), que afirma que os espaços densamente ocupados conduzem ao aumento das agressões e à diminuição da interação social.

A apropriação do espaço construído da escola

No final da nossa investigação, os espaços da EBSRF passíveis de serem apropriados pelos jovens eram poucos. Parecia haver tendência em preservar a imagem da escola remodelada, e não alterar o espaço intervencionado pelo PMEES. Maudlin e Vellinga (2014) referem que em algumas obras de arquitetos reconhecidos há propensão em ocupar apenas os espaços, sem deixar qualquer marca física de apropriação. No caso da EBSRF não pudemos concluir que a ausência de marcas de apropriação fosse propositada e resultado de reflexão.

Neste sentido, identificámos que a apropriação do espaço construído da EBSRF pelos jovens se processava essencialmente de dois modos: apropriação subversiva e apropriação passiva (Maudlin & Vellinga, 2014). A apropriação subversiva implicava que os jovens perturbassem ou alterassem a ordem estabelecida. A apropriação passiva era feita através do uso continuado dos espaços, sem personalização do espaço físico.

Apropriação subversiva

Os processos de apropriação subversiva estão relacionados com as regras instituídas pelos adultos (James S. , 2013) e com a função atribuída a cada espaço. Os exemplos de apropriação subversiva que identificámos na EBSRF, não implicavam que fossem produzidas alterações no espaço construído. Observámos, no entanto, alterações de uso. Os jovens conferiam novos significados e funções aos espaços através da sua apropriação subversiva, diversificavam as valências do ambiente construído e respondiam às suas necessidades juvenis:

- As escadas tornavam-se rings de boxe;
- As mesas sobrepostas formavam estruturas para jogar apanhada;
- O acesso a um espaço sem saída tornava-se esconderijo.

A apropriação subversiva era realizada em pequenos grupos, e não isoladamente. Fisher (2004) sugere que a abordagem espacial coletiva promove significados e vivências alternativos nos quais se pode construir o lugar social de forma emancipatória, subversiva e alternativa.

Apropriação passiva

A apropriação passiva é um tipo de uso do espaço construído referido por Maudlin e Vellinga (2014). Na EBSRF este tipo de apropriação materializava-se pelo uso continuado dos lugares no espaço construído pelo mesmo grupo de jovens (Hertzberger H. , 2008). Os lugares ocupados correspondiam frequentemente aos espaços preferidos dos jovens (Woolner, et al., 2010). Durante o processo de apropriação passiva, os jovens tornavam-se marcas identitárias do ambiente construído. Segundo Strickland & Hadjiyanni (2013), o uso do espaço por uma pessoa torna-a mais do que um utilizador passivo, porque está envolvida ativamente nele através dos seus sentidos. No entanto, na ausência dos jovens, não existem marcas de apropriação no espaço construído da escola que provoquem alteração da sua aparência. Definimos que a apropriação é passiva, ainda que os jovens possam desenvolver uma relação simbólica com o espaço construído que utilizam.

Apenas os jovens que ocupavam a mesa do canto na sala de convívio alteravam o espaço, mudando a posição das mesas e das cadeiras. Porém, depois de abandonar esse espaço, o AAE anulava as marcas da sua presença, repondo a ordem das mesas e cadeiras. Os jovens estabeleciam jogos de poder como AAE e procuravam subverter o espaço. A vigilância e as regras de utilização do espaço impediam a apropriação efetiva do mesmo.

9.4. Da percepção à interpretação do ambiente construído da escola

Ao perceber e interpretar o ambiente construído da escola, os jovens, podem identificar elementos que consideram passíveis de ser alterados de acordo com as suas necessidades e aspirações.

Os jovens, quando questionados

Cleveland (2011) sugere que os ambientes educativos devem estimular a reflexão e a aquisição de competências espaciais por parte dos utilizadores para expandir as possibilidades de uso. Os jovens da EBSRF não refletiam espontaneamente sobre o ambiente construído da escola. Interpretavam o espaço construído apenas quando eram interpelados sobre ele. Só então revelavam sentido crítico perante o funcionamento do ambiente

construído da escola e propunham alterações ao nível do mobiliário, dos equipamentos, dos espaços verdes e decoração. Os jovens sugerem alterações dos espaços da escola. Apesar de considerarem importante a sua intervenção, identificaram algumas barreiras à sua participação no ambiente construído da escola.

Decoração e personalização

Os jovens gostavam de personalizar o espaço da escola, pintando as paredes dos corredores e os cacifos. O único “espaço” na EBSRF que os jovens sentiam como seu eram os cacifos. O facto de terem a chave do cacifo e terem pago por ele justificava esse sentido de propriedade. Segundo Thomson, Hall e Russell (2007), para eliminar os espaços comuns sem apropriação, é necessário promover a criação de espaços com marcas identitárias dos utilizadores no espaço construído. Se os jovens pudessem expressar os seus trabalhos, poderia aumentar o seu sentido de pertença e identificação com o ambiente construído da escola (Darmody et al., 2010).

Espaços verdes

Os jovens da EBSRF revelaram que gostariam de ter mais espaços verdes na escola, nomeadamente jardins que pudessem frequentar, como por exemplo, o pátio interior. A literatura refere que o acesso a espaços verdes exteriores aumenta a atividade física nas rotinas diárias e melhora a saúde mental (Rao, Prasad, Adshead, & Tissera, 2007).

Para além disso, o pátio interior da EBSRF gerava alguma controvérsia entre a comunidade escolar e o arquiteto responsável pela obra de remodelação. Para o arquiteto MFS, o pátio deveria ser um espaço flexível onde se pudessem desenvolver diferentes atividades. Os jovens gostavam que o pátio fosse relvado e tivesse bancos. Os professores tinham uma opinião semelhante e referiam que os materiais utilizados não permitiam a sua utilização. Os funcionários defendiam que o pátio devia estar inacessível, prevenindo que os jovens atirassem pedras uns aos outros e sujasse a escola. Se as perspectivas da comunidade escolar fossem discutidas e articuladas poderiam contribuir para um ambiente construído da escola mais adequado (Mawhinney, 2012; Woolner et al., 2012), e ir ao encontro das aspirações individuais e coletivas da comunidade escolar.

Mobiliário e equipamentos

A escolha do mobiliário e do equipamento de uma escola é importante para cumprir com os objetivos educativos. O mobiliário e equipamento deveriam ser versáteis, resistentes, duráveis e fáceis de reparar (Kuuskorpi & González, 2011). Para os jovens da EBSRF, era importante alterar o mobiliário e equipamentos nas salas de aula, nos campos desportivos e na sala de convívio. Procuravam habitar ambientes mais confortáveis, passíveis de apropriação e familiares, onde pudessem desenvolver as suas atividades preferidas.

Funcionamento

Quando sugerimos aos jovens que repensassem alguns espaços da EBSRF, eles revelavam ter sentido crítico perante o ambiente construído. Preocupavam-se com o funcionamento dos espaços, com as necessidades e nível de satisfação dos seus utilizadores. Os jovens repensavam o espaço de modo a dar resposta às exigências funcionais, alterando a mobília, equipamentos e organização espacial. No entanto, consideravam os elementos físicos do espaço construído inalteráveis. Procuravam respostas que iam ao encontro das suas necessidades e da escola em geral (Flutter, 2006). A abordagem utilizada pelos jovens demonstrou que, quando questionados sobre o ambiente construído, os jovens eram capazes de o interpretar, de refletir sobre ele e de propor melhorias (Woolner et al., 2007).

Participação

O uso de abordagens educativas contextualizadas (Hoskins et al., 2012) na escola poderia torná-la um espaço de promoção da cidadania. Contudo, ao longo da nossa investigação não identificámos a existência de processos participativos contemplando o envolvimento dos jovens nos processos de decisão da EBSRF.

Segundo Hallam (1996), o envolvimento dos jovens na criação e manutenção de um espaço construído atrativo poderia encorajá-los a participar ativamente na vida da escola, aumentar o seu aproveitamento escolar e a respeitar mais o espaço construído (Hallam & Rogers, 2008). “Idealmente a participação deveria estar incluída ao longo de todo o percurso da escola” (Singer & Woolner, 2015, p. 200), de modo a avaliar e repensar permanentemente a forma de usar o espaço e de modo a criar cidadãos mais capazes e participativos na sociedade.

Participação: sua importância e barreiras identificadas pelos jovens

Os jovens consideravam que a sua responsabilidade perante o ambiente construído da escola era não contribuir para a sua degradação (Glass, 2012). Para além disso, afirmavam que o seu envolvimento na conceção do espaço construído da escola era importante e acreditavam ser possível propor alterações pequenas e graduais (Besten et al., 2008). No entanto, os jovens identificavam algumas barreiras à sua participação: a efetividade da participação, o sentido de participação, e a ausência de AE.

Segundo Macedo & Araújo (2013) os jovens raramente reclamam os seus direitos. Na EBSRF, não identificavam a necessidade do seu envolvimento nos processos de decisão da escola. Lamentavam o facto de não ter AE mas não se sentiam impelidos a alterar a situação. Os jovens da EBSRF consideravam que não poderiam contribuir individualmente para alterar o ambiente construído. Em grupo, defendiam que as suas iniciativas poderiam ter mais êxito.

9.5. Da interpretação à conceção do ambiente construído da escola

Na nossa investigação considerámos que o espaço concebido, ocupado, vivido, apropriado, percecionado e interpretado constituem o ciclo do ambiente construído da escola (Figura 32). A ausência de participação dos jovens na génese do ambiente construído implica que as suas interpretações não tinham impacto na (re)conceção do mesmo. Nesse sentido, ao descrevermos o ciclo do ambiente construído da escola (Figura 32), não podemos analisar a transição entre a fase de interpretação à fase de conceção.

No entanto, os resultados da nossa investigação, em consonância com a literatura existente, demonstram que o envolvimento e participação no espaço construído da escola poderia permitir aos jovens repensá-lo de acordo com as suas necessidades (Besten et al., 2008). Para além disso, o desenho da escola deveria ser concebido como parte de uma rede de elementos que moldam o ambiente educativo (Gislason, 2010, p. 142) e estão integrados no nosso ciclo do ambiente construído proposto.

Singer & Woolner (2015) propõem três tipos de participação ao longo da vida da escola e com as quais podemos estabelecer um paralelismo com as fases do ambiente construído da escola:

- A participação na criação do projeto - da concepção à ocupação;
- A participação e aprendizagem sobre o projeto- da ocupação à percepção;
- A participação para desenvolver ou alterar o projeto. - interpretação.

No caso da EBSRF, apesar de não ter havido envolvimento de toda a comunidade escolar na fase de concepção, consideramos que é pertinente a constante participação e avaliação do ambiente construído da escola. Esse envolvimento poderia conduzir a dois objetivos fundamentais: 1) ajudar os jovens a conhecer as suas experiências e 2) a melhorar a sua consciência individual sobre o impacto das escolhas espaciais no seu bem-estar (Martin, 2004) (Steele, 1980).

Durante a nossa investigação pudemos também constatar que os jovens podem contribuir de forma ativa para a melhoria do ambiente construído da escola e que são espacialmente capazes (Martin, 2004). Na EBSRF, o uso da participação como ferramenta de melhoria do ambiente construído dependia da vontade da comunidade escolar e das estratégias consideradas pertinentes para a incluir no programa educativo.

O espaço construído é apenas a parte visível da dimensão social e cultural da escola, e por isso, é difícil analisar o impacto do ambiente do construído na promoção de oportunidades educativas e na produção de conhecimento e identidade (Edwards & Clarke, 2002). Por outro lado, segundo (Lackney, 2008) o uso do espaço físico como vantagem pedagógica no processo educativo continua a receber atenção limitada na maioria das escolas. O estudo de caso realizado na EBSRF indica-nos que é necessário repensar as práticas educativas tendo em conta o espaço construído (Narucki, 2008) para melhorar o ambiente construído da escola.

10. Conclusão

A nossa investigação permitiu compreender o ambiente construído da escola a partir da perspectiva dos jovens. O uso do método etnográfico permitiu-nos analisar as experiências culturais e sociais dos jovens no espaço físico da EBSRF e entender melhor a origem do ambiente construído da escola.

A partir dos resultados obtidos, definimos o ciclo do ambiente construído da escola (Figura 32) que articula a interação entre os jovens e o espaço construído. O ciclo proposto reúne o conteúdo da nossa investigação e reflete os diálogos e as perspectivas dos jovens nas várias fases do ambiente construído da escola (conceção, ocupação, vivência, apropriação, percepção e interpretação).

A EBSRF foi concebida, remodelada e ampliada para ir ao encontro das necessidades educativas dos jovens. O processo de remodelação e ampliação da EBSRF realizou-se no âmbito do PMEES e foi coordenado pela PE. Segundo o arquiteto responsável pelo projeto, na fase piloto do PMEES foram definidas as seguintes diretrizes de intervenção na EBSRF: melhoria das condições técnicas, integração do CM e da EBSRF no mesmo edifício, repensar o modelo educativo vigente, envolver a comunidade escolar no processo de remodelação da escola e estabelecer relação com a comunidade onde a escola se insere. Estas diretrizes foram consideradas durante a fase de conceção.

No entanto, apenas a melhoria das condições técnicas foi totalmente concretizada. As restantes diretrizes foram parcialmente concretizadas, em parte, por ter havido mudanças na DE da EBSRF entre a fase de conceção do projeto e a ocupação. Estas alterações

prejudicaram a implementação de algumas alterações previstas no projeto de remodelação da escola.

Com a remodelação da EBSRF os jovens perderam as referências associadas ao espaço construído da escola. A diminuição da área e o aumento da taxa de ocupação do espaço construído da EBSRF foram responsáveis pela alteração das dinâmicas sociais e espaciais dos jovens. A comunidade escolar considerou que as obras de remodelação tiveram um impacto positivo no ambiente construído da escola. Contudo, não se verificaram alterações significativas nas práticas pedagógicas.

A realização desta investigação numa fase pós-ocupação permitiu-nos avaliar o impacto da intervenção do PMEES na EBSRF. Os resultados obtidos permitiram-nos constatar que a remodelação das estruturas físicas da escola não foi acompanhada pela renovação das práticas pedagógicas. Posteriormente, a PE, no seu Manual de Arquitetura definiu que as intervenções físicas e pedagógicas nas escolas deveriam ser realizadas de modo integrado.

Para renovar as práticas pedagógicas parece ser necessário articular as perspetivas dos diferentes utilizadores e fomentar a reflexão das necessidades por parte de toda a comunidade escolar. Para além disso, é importante assegurar o acompanhamento e a concretização das medidas definidas durante a fase de conceção.

Finalmente, considerando o ciclo do ambiente construído da escola apresentado, entendemos que é importante avaliar permanentemente a relação entre o espaço construído e as práticas pedagógicas em todas as fases apresentadas.

A intervenção realizada pelo PMEES no espaço construído da EBSRF pode ainda potenciar a implementação das diretrizes definidas pela PE. Além disso, os resultados apresentados nesta investigação ajudam a identificar alguns dos fatores que merecem reflexão por parte da comunidade escolar e a partir dos quais o ambiente construído da escola pode ser visto como parte integrante do programa educativo.

A ocupação do espaço construído da EBSRF é condicionada por fatores de ordem física, organizativa e social. Os fatores organizativos incluem o tempo, os horários, as rotinas, os percursos, a distribuição funcional, as hierarquias, as atividades, o controlo do espaço e os serviços de restauração. Os fatores físicos que condicionam a ocupação do espaço são a sua

dimensão, as suas fronteiras e o seu mobiliário. Os fatores sociais incluem as relações sociais, as posturas e as personalidades dos jovens. Esses fatores condicionam, influenciam e aumentam a complexidade do ambiente construído da escola.

Se houver interesse comum da comunidade escolar em potencializar a utilização da escola, a reflexão sobre estes fatores pode contribuir para a melhorar a ocupação do espaço.

Os jovens da EBSRF reconheciam a importância do espaço construído. Porém, consideravam que um dos fatores mais decisivos na vivência e percepção do espaço eram as relações sociais e as atividades desenvolvidas. O conhecimento social e espacial da EBSRF permitia aos jovens aumentar a sua sensação de conforto e de bem-estar. As suas vivências contribuíam significativamente para a apreciação do ambiente construído da escola.

Os jovens referiam-se ao ambiente construído da escola recorrendo às suas memórias e à dimensão simbólica atribuída ao espaço. Percecionavam o espaço construído através dos sentidos e das suas características físicas e organizativas do espaço (função, localização e dimensão).

Neste sentido, o programa educativo proposto pela EBSRF poderia permitir ajustar as atividades desenvolvidas ao espaço construído da escola e criar espaços educativos mais significativos para os jovens. Estas medidas poderiam ajudar a criar ambientes educativos formais e informais mais estimulantes, que promovessem a criatividade e o desenvolvimento de competências nos jovens.

A nossa investigação permitiu-nos concluir que a maior parte dos espaços da EBSRF eram apenas ocupados, já que não existiam marcas físicas e identitárias que revelassem apropriação efetiva por parte dos jovens. O ambiente construído da EBSRF era apropriado de forma subversiva e passiva. Além disso, segundo os jovens, o espaço não potenciava a estadia para além do tempo letivo, não era visto como um local de estudo.

A apropriação do espaço construído da EBSRF poderia contribuir para o aumento do sentimento de pertença e para o envolvimento dos jovens no ambiente construído da escola. Nesse sentido, ao potencializar a apropriação física do espaço integrada no programa educativo da EBSRF, o ambiente construído da escola poderia corresponder às necessidades dos jovens.

De acordo com a perspectiva dos jovens, o espaço construído da EBSRF não requeria alterações fundamentais. A maior parte das sugestões dos jovens estavam relacionadas com o mobiliário, equipamentos, espaços verdes e decoração do espaço. Os jovens revelavam que gostariam de desenhar nas paredes e de incluir as suas marcas identitárias na escola.

A nossa investigação permitiu-nos reconhecer a importância do mobiliário para caracterizar o ambiente construído da escola e promover novos tipos de uso e apropriação. Neste sentido, consideramos importante uma reflexão sobre o tipo de mobiliário utilizado e o seu potencial educativo.

Apesar de os jovens não refletirem habitualmente sobre o espaço construído da escola, revelaram ter uma postura crítica sobre ele quando foram estimulados para o repensar. Consideravam que poderiam contribuir para produzir mudanças no ambiente construído da escola. No entanto, não se sentiam motivados para o fazer. Identificavam algumas barreiras à sua participação: a ausência de associação de estudantes e a efetividade da sua participação. O envolvimento dos jovens na interpretação do espaço construído da EBSRF poderia contribuir para os responsabilizar e para adequar o ambiente construído da escola às suas necessidades.

Consideramos que o espaço concebido, o espaço ocupado, o espaço vivido, o espaço apropriado, o espaço percecionado e o espaço interpretado pela comunidade escolar constituem o ciclo do ambiente construído da escola. Porém, os resultados da nossa investigação indicam que o envolvimento dos jovens na fase de conceção poderia potenciar a sua participação no espaço construído da escola.

Durante a sua existência, o espaço construído da EBSRF não sofreu alterações tão frequentes nem tão significativas como a comunidade escolar. Para além disso, o espaço construído da EBSRF pode ainda ser interpretado como condicionante ou promotor de novas vivências espaciais dos seus utilizadores. Por isso, entendemos que a realização frequente de APO permitiria ajustar o espaço construído à sua função primordial: ir ao encontro das necessidades dos seus utilizadores. Finalmente, o ciclo do ambiente construído da escola deve ser usado de forma dinâmica, como ferramenta de trabalho para a comunidade escolar, reavaliar permanente o ambiente construído da escola.

11. Referências Bibliográficas

- Alegre, M. A. (2009). *Arquitetura escolar. O edifício Liceu em Portugal (1882-1978) - Tese de Doutoramento*. Lisboa: Instituto Superior Técnico / Universidade Técnica de Lisboa.
- Almeida, R., Blyth, A., Forrester, D., & Hostens, A. G. (2009). *Review of the secondary school modernisation programme in Portugal*. OECD/CELE.
- Amaratunga, D., Baldry, D., Sarshar, M., & Newton, R. (2002). Quantitative and qualitative research in the built environment: application of "mixed" research approach. *Work Study*, 51, 17-31. doi: 10.1108/00438020210415488
- Andreu, I. C., & Oreszczyń, T. (2004). Architects need environmental feedback. *Building research & Information*, 32, 313-328. doi: 10.1080/09613210410001679857
- Araújo, H. C. (2007). Cidadania na sua polifonia - debates nos estudos de educação feministas. *Educação, Sociedade e Culturas*, 83-116.
- Arndt, P. A. (2012). Design of learning spaces: emotional and cognitive effects of learning environments in relation to child development. *Mind, Brain and Education*, 41-48. doi: 10.1111/j.1751-228X.2011.01136.x
- Atkinson, P. (2006). Rescuing autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 400-404. doi: 10.1177/0891241606286980
- Atkinson, P. (2013). Blowing hot: the ethnography of craft and the craft of ethnography. *Qualitative Inquiry*, 397-404. doi: 10.1177/1077800413479567
- Atkinson, P., & Hammersley, M. (2007). *Ethnography: principles in practice* (3rd ed. ed.). e-library: Taylor&Francis.
- Augé, M. (2005). *Não Lugares – Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. (M. S. Pereira, Trad.) Lisboa: 90 Graus Editora Ida.

- Azevedo, M. (2007). *Criatividade e percurso escolar: um estudo com jovens do ensino básico, Tese de Doutoramento*. UMinho, Braga.
- Bachelard, G. (2003). *A poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes.
- Banks, M. (2007). *Using visual data in qualitative research*. London: SAGE Publications.
- Beach, D. (2005). From fieldwork to theory and representation in ethnography. *Methodological Issues and Practices in Ethnography - Studies in Educational Ethnography*, 1-17.
- Benevolo. (1987). *Introdução à arquitetura*. Lisboa: Edições 70.
- Besten, O. d., Horton, J., & Kraftl, P. (2008). Pupil involvement in school (re)design: participation in policy and practice. *CoDesign: International Journal of Co Creation in Design and the Arts*, 4, 197-210. doi: 10.1080/15710880802524946
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bosch, S. J. (2002). Characterization of guidance documents for creating high performance schools. *PhD Qualifying Paper, Building Technologies Program, College of Architecture, Georgia Institute of Technology, Atlanta*.
- Bourdieu, P. (1998). *Meditações pascalianas*. Oeiras: Celta Editora.
- Boys, J. (2011). *Towards creative learning spaces, re-thinking the architecture of post-compulsory education*. Oxfordshire: Routledge.
- Branham, D. (2004). The wise man builds his house upon the rock: The effects of inadequate school building infrastructure on student attendance. *Social Science Quarterly*, 1112-1128.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods (2nd Ed.)*. Oxford: Oxford University Press.
- Building Futures (2004). *21st Century Schools - Learning environments of the future*. London: CABE | RIBA.
- Burgess, A. (2010). The use of space-time to construct identity and context. *Ethnography and Education*, 5:1, 17-31. doi: 10.1080/17457821003768422
- Burgess, R. G. (1997). *A pesquisa de terreno. Uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Byrne, D. (2002). *Interpreting quantitative data*. London: Sage Publications.
- Cabral, M. V., & Borges, V. (2006). *Profissão: arquiteto/a*. Lisboa: Universidade de Lisboa - Instituto de Ciências Sociais.

- Caria, T. H. (2003). *Experiência etnográfica em ciências sociais*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Carlson, L. A., Hölscher, C., Shipley, T. F., & Dalton, R. C. (2010). Getting lost in buildings. *Current Directions in Psychological Science* 19(5), 284-289. doi: 10.1177/0963721410383243
- Carneiro, A., Leite, E., & Malpique, M. (1983). *O espaço pedagógico, 1 casa/o caminho casa-escola/ a escola, 2ª Edição*. Porto: Coleção Ser Professor, Edições Afrontamento.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber, elementos para uma teoria*. Porto Alegre: artmed editora.
- Children in Scotland (2010). *Making space - architecture and design for children and young people*. Edinburgh: Children in Schotland.
- Christensen, P. H. (2004). Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation. *Children & Society volume*, 165-176. doi: 10.1002/CHI.823
- Cicognani, E., Menezes, I., & Nata, G. (2010). University student's sense of belonging to the home town: The role of residential mobility. *Springer Science+business media*, 33-45. doi: 10.1007/s11205-010-9716-2
- Cicognani, E., Zani, B., Fournier, B., Gavray, C., & Born, M. (2012). Gender differences in youths'political engagement and participation. The role of parents ans adolescents' social and civic participation. *Journal of Adolescence*, 561-576. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.10.002
- Clark, A. (2010). 'In-between' spaces in postwar primary schools: a micro study of a 'welfare room' (1977-1993). *History of Education vol.39*, 767-778. doi: 10.1080/0046760X.2010.514297
- Clark, A. (2011). Multimodal map making with young children: exploring ethnographic and participatory methods. *Qualitative Research*, 11(3), 311-330. doi: 10.1177/1468794111400532
- Clark, H. (2002). *Building Education: The role of the physical environment in enhancing teaching and research. Issues in practice*. London: Institute of Education University of London.

- Cleveland, B. W. (2011). *Innovative learning environments, pedagogies and student engagement in the middle years of school - PhD thesis*. Melbourne: Faculty of Architecture, Building and Planning - The University of Melbourne.
- Cleveland, B., & Fisher, K. (2013). The evaluation of physical learning environments: a critical review of the literature. *Learning Environmental Research*, 1-28. doi: 10.1007/s10984-013-9149-3
- Cohen, B. (2010). Space to develop: How architecture can play a vital role in young children's lives. *CELE Exchange, Centre for Effective Learning Environments, 2010/06*. doi: 10.1787/5kmbjxzzs9d6-en
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Committee, H. o. (2007). *Sustainable school: are we building schools for the future? Seven report of session 2006-07*. London: House of Commons.
- Conselho da União Europeia. (13 de 12 de 2008). Conclusões do Conselho sobre a arquitectura: contributo da cultura para o desenvolvimento sustentável. *Jornal Oficial da União Europeia*, pp. 13-14.
- Conselho de Ministros (3 de Janeiro de 1/2007). *Resolução do Conselho de Ministros nº1/2007*.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students perspectives: toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*, 3-14. doi: 10.3102/0013189X031004003
- Corsaro, W. (2005). *The sociology of Childhood*. London: Sage.
- Cosco, N. (2006). *Motivation to move: physical activity affordances in preschool play areas. Doctoral Thesis*. Edinburgh College of Art/ Heriot-Watt University .
- Creative-Partnerships. (13 de 09 de 2014). *Creative Partnerships*. Obtido de creative-partnerships: <http://www.creative-partnerships.com>
- Creese, A., Bhatt, A., Bhojani, N., & Martin, P. (2008). Fieldnotes in team ethnography: researching complementary schools. *Qualitative Research*, 197-215. doi: 10.1177/1468794107087481
- Dalsgaard, A. M. (Realizador). (2012). *The Human Scale* [Filme].

- Darmody, M., Smyth, E., & Doherty, C. (2010). Designing primary schools for the future. *The Economic and Social Research Institute, number 16*.
- Decreto-Lei. (21 de Fevereiro de 41/2007). Decreto-Lei nº41/2007. *Diário da República, 1. a série - nº 37*, pp. 1287-1294.
- Delamont, S., Atkinson, P., & Pugsley, L. (2010). The concepts smacks of magic: fighting familiarity today. *Teaching and teacher Education* , 3-10. doi: 10.1016/j.tate.2009.09.002
- Department of Education and Science. (2005). *The Sharing of School Facilities with the Community*. Dublin: DES.
- DfES. (4 de 11 de 2013). *Department for Education and Skills*. Obtido de Education.gov.uk: https://www.education.gov.uk/consultations/downloadableDocs/211_2.pdf
- Dicks, B., Flewitt, R., Lancaster, L., & Pahl, K. (2011). Multimodality and ethnography: working at the intersection. *Qualitative research*, 11, 227-237. doi: 10.1177/14687941111400682
- Dimmock, C. (2010). School Design: A classificatory framework for a 21st-century approach to school improvement. *An International Journal of research, Policy and Practice*, 13, 137-162. doi: 10.1076/sesi.13.2.137.3434
- Duncheon, J. C., & Tierney, W. G. (2013). Changing conceptions of time: implications for educational research and practice. *Review of Educational Research*, 83, 236-272. doi: 10.3102/0034654313478492
- Dunn, R. (1987). Research on instructional environments: Implications for student achievement and attitudes. *Professional School Psychology*, 2, 43-52.
- Earthman, G. (2004). *Prioritization of 31 criteria for school building adequacy*. Baltimore: American Civil Liberties Union Foundation of Maryland.
- Edwards, R., & Clarke, J. (2010). Flexible learning, spatiality and identity. *Studies in Continuing Education*, 24:2, 153-165. doi: 10.1080/0158037022000020965
- Eisenhart, M. (2001). Educational ethnography past, present, and future: ideas to think with. *Educational Researcher*, 30:16, 16-27. doi: 10.3102/0013189X030008016
- Estanque, E. (2003). Um sociólogo na fábrica: para uma metodologia da envolvimento social. In 61-76, *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais* (pp. Caria, Telmo H.). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

- Evans, G. W. (2006). Child Development and the Physical Environment. *Annual Review Psychology*, 13, pp. 423-451. doi: 10.1146/annurev.psych.57.102904.190057
- Fernandes, L. (2003). Um Diário de campo nos territórios psicotrópicos: as faetas da escrita etnográfica. In T. Caria, *Experiência etnográfica em Ciências Sociais* (pp. 23-40). Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2004). «A Gente gosta é de brincar com os outros meninos!» *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, P. D., Azevedo, C. N., & Menezes, I. (2012). The developmental quality of participation experiences: Beyond the rhetoric that “participation is always good!”. *Journal of Adolescence*, 35, 599-610. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.09.004
- Fisher, K. (2004). Revoicing classrooms: a spatial manifesto. *Forum, Volume 46, No.1*, 36-38.
- Fisher, K. (2005). *Linking pedagogy and spaces*. Victoria: Department of Education and Training.
- Fisher, K. (2010). Technology-enabled active learning environments: an appraisal. *CELE Exchange, Centre for Effective Learning Environments, 2010/7, OCDE Publishing*. doi: 10.1787/5kmbjxzrmc0p-en
- Flutter, J. (2006). 'This place could help you learn': student participation in creating better school environments. *Educational Review*, 58:2, 183-193. doi: 10.1080/00131910600584116
- Foruzanmehr, A., & Vellinga, M. (2011). Vernacular architecture: questions of comfort and practicability. *Building Research & Information*, 39:3, 274-285. doi: 10.1080/09613218.2011.562368
- Foucault, M. (1988). *Vigiar e Punir – Nascimento da prisão*. Petropolis: Vozes.
- Gaffney, J. e. (2008). Scaling up educational reform" . *Journal of College Science Teaching*, Vol. 37, 48-53.
- Gehl, A. (2014). *GEHL Architects*. Obtido em 7 de june de 2014, de <http://www.gehlarchitects.com>
- Gibbs, A. (21 de 10 de 2009). Focus Groups. *Social Research Update, issue 19*. Obtido de Social Research Update: <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>
- Gifford, R. (1987). *Environmental Psychology, principles and practice*. Massachussets: Allyn and Bacon.

- Gislason, N. (2009). Mapping School Design: A Qualitative Study of the relations Among Facilities Design, Curriculum Delivery, and School Climate. *The Journal of Environmental Education*, 40:4, 17-34.
- Gislason, N. (2010). Architectural design and the learning environment: A framework for school design research. *Learning Environment Research*, 13:2, 127-145. doi: 10.1007/s10984-010-9071-x
- Gislason, N. (2015). The open plan high school. In P. Woolner, *School Design Together* (pp. 101-119). Oxon: Routledge.
- Glass, P. G. (2012). Doing scene: identity, space, and the interactional accomplishment of youth culture. *Journal of Contemporary Ethnography*, 41, 695 –716. doi: 10.1177/0891241612454104
- Gonçalves, F. (Setembro de 2007). Política de arquitetura e espaço público. *Boletim da Ordem dos Arquitectos*, 5-6.
- Gordon, T. (2005). The notion of "display" in ethnography research. in Geoff Troman, Bob Jeffrey, Geoffrey Walford (ed.) *Methodological Issues and Practices in Ethnography - Studies in Educational Ethnography*, Vol 11, 111-130.
- Groat, L., & Wang, D. (2013). *Architectural research methods* (2nd edition ed.). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Guney, A., & Al, S. (2012). Effective learning environments in relation to different learning theories. *Social and Behavioral Sciences* 46, 2334-2338. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.480
- Hadjri, K., & Crozier, C. (2009). Post-occupancy evaluation: purpose, benefits and barriers. *Facilities*, 27, 21-33. doi: 10.1108/02632770910923063
- Halkier, B. (2010). Focus groups as social enactments: integrating interaction and content in the analysis of focus group data. *Qualitative Research*, 10, 71-89. doi: 10.1177/1468794109348683
- Hall, E. T. (1986). *A dimensão oculta*. Lisboa: Relógio D` Água.
- Hallam, S. (1996). *Improving school attendance (Heinemann School Management)*. London: Heinemann.
- Hallam, S., & Rogers, L. (2008). *Improving behaviour and attendance at school*. Berkshire: Open University Press.

- Hammersley, M. (2005). Ethnography, toleration and authenticity: ethical reflections on fieldwork, analysis and writing. *Methodological Issues and Practices in Ethnography - Studies in Educational Ethnography*, 11, 37-55.
- Harding, S. (2003). *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies*. London: Routledge.
- Hargreaves, A. (2004). Building communities of place: Habitual movement around significant places. *Journal of Housing and the Built Environment*, 19, 49–65. doi: 10.1023/B:JOHO.0000017706.38123.43
- Heidegger, M. (1997). *Ser e tempo*. Petropolis: Editora vozes.
- Heitor, T. V. (2010). (Re)conhecer o Património Escolar. In E. Parque Escolar, *Liceus, Escolas Técnicas e Secundárias* (pp. 8-11). Lisboa: Parque Escolar, EPE.
- Heitor, T., & Freire da Silva, J. (2009). Portugal's Secondary School Modernization Programme. *CELE Exchange, Centre for Effective Learning Environments 2009/06*. doi: 10.1787/223646614356
- Heitor, T., & Pinto, R. M. (2012). Thinking critically towards excellence in school buildings using space syntax as a catalyst for change. *Proceedings: Eighth International Space Syntax Symposium* (p. 18). Santiago do Chile: PUC.
- Heppell, S. (2004). In Ultralab, *What are your views? contribute to the ongoing web debate at www.buildingfutures.org.uk*.
- Hertzberger, H. (1996). *Licões de arquitectura*. São Paulo: Martins Fontes.
- Hertzberger, H. (2008). *Space and learning*. Rotterdam: 010 Publishers.
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., & McCaughey, C. (2005). *The impact of the school environments: A literature review*. Design Council.
- Hill, M. (2009). Ways of seeing: using ethnography and Foucault's 'toolkit' to view assessment practices differently. *Qualitative Research*, 309-330. doi: 10.1177/1468794109105030
- Hillier, B., & Hanson, J. (1994). *The social logic of space*. New York: Cambridge University Press.
- Hodkinson, P., & Macleod, F. (2010). Contrasting concepts of learning and contrasting research methodologies: affinities and bias. *British Educational Research Journal*, 36, 173–189. doi: 10.1080/01411920902780964

- Holland, J., Gordon, T., & Lahelma, E. (2007). Temporal, spatial and embodied relations in the teacher's day at school. *Ethnography and Education* 2:2, 221-237. doi: 10.1080/17457820701350673
- Hoskins, B., Janmaata, J. G., & Villalba, E. (2012). Learning citizenship through social participation outside and inside school: an international, multilevel study of young people's learning of citizenship. *British Educational Research Journal*, 38, 419-446. doi: 10.1080/01411926.2010.550271
- Hume, C., Salmon, J., & Ball, K. (2005). Children's perceptions of their home and neighborhood environments, and their association with objectively measured physical activity: a qualitative and quantitative study. *Health Education Research*, 20, 1-13. doi: 10.1093/her/cyg095
- Hurdley, R., & Dicks, B. (2011). In-between practice: working in the 'thirdspace' of sensory and multimodal methodology. *Qualitative Research*, 11:3, 277-292. doi: 10.1177/1468794111399837
- IDEO. (2009). Can Design Help Kids Learn. *Metropolis*.
- Ingold, T. (2013). *Making, anthropology, archaeology, art and architecture*. Oxon: Routledge.
- James, A. (2012). Seeking the analytic imagination: reflections on the process of interpreting qualitative data. *Qualitative Research*, 13, 562-577, doi: 10.1177/1468794112446108.
- James, S. (20 de 11 de 2013). *Review of education capital*. Obtido de Education: www.education.gov.uk/publications
- Jeffrey, B., & Troman, G. (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, 30:4, 535-548. doi: 10.1080/0141192042000237220
- Jenkins, P., & Forsyth, L. (2010). *Architecture, participation and society*. Oxon: Routledge.
- Jenkins, P. (2005). Architecture and participation: producing the built environment in social context. *Scottish Matrix for Architectural Research and Knowledge*, 1-4.
- Jessop, T., Gubby, L., & Smith, A. (2012). Space frontiers for new pedagogies: a tale of constraints and possibilities. *Studies in Higher Education*, 37:2, 189-202. doi: 10.1080/03075079.2010.503270
- Jornal_Etc... (Janeiro de 2008a). Ora diga lá... *Jornal Etc...*, *Escola Secundária Rodrigues de Freitas, nº 1*, p. 3.

- Jornal_Etc... (Abril de 2008b). Ecos da casa. *Jornal Etc..., Escola Secundária Rodrigues de Freitas, nº2*, pp. 8-9.
- Jornal_Etc... (Junho de 2009). Escola Viva. *Jornal Etc..., Escola Secundária Rodrigues de Freitas, nº3*, pp. 10-12.
- Jornal_Etc... (Fevereiro de 2010). Escola Nova. *Jornal Etc..., Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas, nº 4*, pp. 4-5.
- Khan, S., & Kotharkar, R. (2012). Performance evaluation of school environs: Evolving an Appropriate Methodology Building. *Social and Behavioral Sciences, 50*, 479-491. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.08.052
- Killeen, J. P., Evans, G. W., & Danko, S. (2003). The role of permanent student artwork in students' sense of ownership in an elementary school. *Environment and behavior, 35*, 250-263. doi: 10.1177/0013916502250133
- Kock, A. d., Slegers, P., & Voeten, M. J. (2004). New learning and the classification of learning environments in secondary education. *Review of Educational Research, 74*, 141-170. doi: 10.3102/00346543074002141
- Kopko, K. (2008). The effects of the physical environment on children's development. *Outreach & Extension - Department of human development*. Obtido de Human Cornell:
<http://www.human.cornell.edu/hd/outreachextension/loader.cfm?csModule=security/getfile&PageID=47467>
- Koro-Ljungberg, M., & Greckhamer, T. (2005). Strategic turns labeled 'ethnography': from description to openly ideological production of cultures. *qualitative research, 5*, 285-306. doi: 10.1177/1468794105054456
- Kress, G. (2011). 'Partnerships in research': multimodality and ethnography. *Qualitative Research, 11*, 239-260. doi: 10.1177/1468794111399836
- Kristiansen, J., Persson, R., Lund, S. P., Shibuya, H., & Nielsen, P. M. (2013). Effects of classroom acoustics and self-reported noise exposure on teachers' well-being. *Environment and Behavior, 14*, 283-300. doi: 10.1177/0013916511429700
- Kusenbach, M. (2003). Street Phenomenology: The Go-Along as Ethnographic Research Tool. *Ethnography, 4*, 455-485. doi: 10.1177/146613810343007

- Kuuskorpi, M., & González, N. C. (2011). The future of the physical learning environment - school facilities that support the user. *CELE Exchange, Centre for Effective Learning Environments 2011/11*, 1-8. doi: 10.1787/5kg0lkz2d9f2-en
- Lackney, J. A. (2008). Teacher environmental competence in elementary school environments. *Children and Youth Environments*, 18:2, 133-159.
- Landén, A. S. (2011). From ethnographic 'self' - discovery to processes of identification. *Qualitative Research*, 11:5, 536-551. doi: 10.1177/14687941111413238
- Laurier, E. (2008). How breakfast happens in the café. *Time Society*, 17, 119-134. doi: 10.1177/0961463X07086306
- Laurier, E., & Philo, C. (2006). Possible geographies: a passing encounter in a cafe. *AREA*, 38-4, 353-363. doi: 10.1111/j.1475-4762.2006.00712.x
- Lave, J. W. (1991). *Situated learning*. Cambridge: CambridgeUniversity Press.
- Leaman, A., & Bunn, R. (2015). School buildings. In P. Woolner, *School design together* (pp. 138-152). Oxon: Routledge.
- Leaman, A., Stevenson, F., & Bordass, B. (2010). Building evaluation: practice and principles. *Building & Research Information*, 38:5, 564-577. doi: 10.1080/09613218.2010.495217
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. (D. N. Smith, Trad.) Oxford: Blackwell Publishing.
- Leiringer, R., & Cardellino, P. (2011). Schools for the twenty-first century: school design and educational transformation. *British Educational Research Journal*, 37:6, 915-934. doi: 10.1080/01411926.2010.508512
- Lévy, F. P., & Segaud, M. (1983). *Anthropologie de l'espace*. Paris: Centre Georges Pompidou.
- Lippman, P. (2010). Can the physical environment have an impact on the learning environment? *CELE Exchange, Centre for Effective Learning Environments*, 3. doi: 10.1787/5km4g21wpwr1-en
- Lister, R. (2007). Why citizenship: where, when and how children? *Theoretical Inquiries in Law*, 693-718.
- Long, P., & Ehrmann, S. (2005). Future od the learning space: breaking out of the box. *Educause Review*, 42-58. Obtido de Educause Review: <http://www.educause.edu/ero/article/future-learning-space-breaking-out-box>

- Lopes, J. T. (1996). Tristes escolas: conclusões de um estudo sobre práticas culturais estudantes. *Praticas e processos da mudança social - III Congresso Português de Sociologia* (pp. 1-6). Celta Editora.
- Lopes, J. T. (1997). *Tristes Escolas – Práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Edições Afrontamento.
- Luff, P., & Heath, C. (2012). Some 'technical challenges' of video analysis: social actions, objects, material realities and the problems of perspective. *qualitative research*, 255-279. doi: 10.1177/1468794112436655
- Macedo, E., & Araújo, H. C. (2013). Young portuguese construction of educational citizenship: commitments and conflicts in semi-disadvantaged secondary schools. *Journal of youth Studies*, 17:3, 343-359. doi: 10.1080/13676261.2013.825707
- Mannay, D., & Morgan, M. (2014). Doing ethnography or applying a qualitative technique? Reflections from the 'waitin field'. *Qualitative Research*, 1-17. doi: 10.1177/1468794113517391
- Martin, S. H. (2004). Environment-behaviour studies in the classroom. *The Journal of design and Technology Education*, 77-89.
- Martin, S. H. (2005). The classroom environment and the children's performance - is there a relationship? In C. Spencer, & M. Blades, *Children and their environment, learnin, using and designing spaces* (pp. 91-107). Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, S. H. (2006). The classroom environment and children's performance - is there a relationship? In C. Spencer, & M. (. Blades, *Children and their environments* (pp. 91-107). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mason, P. (2005). Visual data in applied qualitative research: lessons from experience. *Qualitative Research*, 5, 325-346. doi: 10.1177/1468794105054458
- Maudlin, D., & Vellinga, M. (2014). *Consuming architecture, on the occupation, appropriation and interpretation of the buildings*. Oxon: Routledge.
- Mawhinney, L. (2012). The creation of restorative places for teachers in an urban school. *Journal of Contemporary Ethnography*, 41, 554-580. doi: 10.1177/0891241612451128

- Maxwell, L. (2003). Home and School Density Effects on Elementary School Children The Role of Spatial Density. *Environment and Behavior*, 35:4, 566-578. doi: 10.1177/0013916503035004007
- Mazanti, B. E., & Ploger, J. (2003). Community planning – from politicised places to lived spaces. *Journal of Housing and the Built Environment*, 18, 309–327. 10.1023/B:JOHO.0000005756.40934.84
- McDonald, N. C. (2010). School siting. *Journal of the American Planning Association*, 184-198. doi: 10.1080/01944361003595991
- McGregor, J. (2004). Space and schools (editorial). *Forum*, 46 Nº1, 2-5.
- McGregor, J. (2004). Space, power and the classroom. *Forum*, 46 Nº1, 13-18.
- Mendonça, A. (14 de 12 de 2013). *Evolução da Política educativa em Portugal*. Obtido de Universidade da Madeira: <http://www3.uma.pt/alicemendonca/politicaeducativaalicemendonca.pdf>
- Menezes, I. (2005). De que falamos quando falamos de cidadania? In c. Carvalho, F. de Sousa, & j. Pintassilgo, *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (pp. 13-21). Porto: Porto Editora.
- Mitchell, J. (2008). Building schools for the future: setting the hares running. *Forum* 50:2, 243-254. doi: 10.2304/forum.2008.50.2.243
- Moniz, G. C. (2007). *Arquitetura e instrução: o projeto moderno do liceu, 1836-1936*. Coimbra: eldlarq.
- Moniz, G. C. (2009). A construção do programa liceal: arquitetura, política e ensino. *Ensaio/A21*, 28-35.
- Moore, G. T., & Lackney, J. A. (1994). *Educational facilities for the twenty-first century: Research Analysis and design patterns*. Wisconsin-Milwaukee: University of Wisconsin-Milwaukee.
- Moore, K. (2011). Schools of the future” Initiative in California”. *CELE Exchange, Centre for Effective Learning Environments*. doi: 10.1787/5kg5c8c30mkk-en
- Narucki, V. D. (2008). School building condition, school attendance, and academic achievement in New York City public schools: A mediation model. *Journal of Environmental Psychology*, 28, 278–286. doi: 10.1016/j.jenvp.2008.02.008

- Nasir, N. S., & Hand, V. M. (2006). Exploring sociocultural perspectives on race, culture, and learning. *Review of Educational Research*, 76, 449-475. doi: 10.3102/00346543076004449
- Nesbitt, K. (. (2008). *Uma nova agenda para a arquitetura: antologia teórica (1965-1995)*. São Paulo: Cosacnaify.
- Newton, C., Wilks, S., Hes, D., Aibinu, A., Crawford, R. H., Goodwin, K., . . . Aye, L. (2012). More than a survey: an interdisciplinary post occupancy tracking of BER schools. *Architectural Science Review*, 55, 196-205. doi: 10.1080/00038628.2012.697864
- Nóvoa, A. (2003). *Liceus em Portugal - histórias, arquivos, memórias*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. histórias da educação*. Porto: Edições ASA.
- OCDE (2012), *Modernising Secondary School Buildings in Portugal*, OCDE Publishing. doi: 10.1787/9789264128774
- OECD. (17 de 10 de 2013). Obtido de www.oecd.org: <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/centreforeffectivelearningenvironmentscele/editorialceleexchangefebruary2009-centreforeffectivelearningenvironments.htm>
- Ogden, H., Upitis, R., Brook, J., Peterson, A., Davis, J., & Troop, M. (2010). Entering school: how entryways and foyers foster social interaction. *Children, Youth and Environments*, 150-174.
- O'Reilly, K. (2012). *Ethnographic methods* (Second edition ed.). London: Routledge.
- Pallasmaa, J. (2008). A geometria do sentimento: um olhar sobre a fenomenologia da arquitetura (1986). In K. Nesbitt, *Uma nova agenda para a arquitetura: antologia teórica (1965-1995)* (pp. 482-489). São Paulo: Cosacnaify.
- Parnell, R. (2015). Co-creative adventures in school design. In P. Woolner, *School Design Together* (pp. 123-137). Oxon: Routledge.
- Parque Escolar EPE. (Dezembro de 2008). Escola Básica e Secundária de Rodrigues de Freitas e Conservatório de Música do Porto; Teresa Heitor (Coord.). *Renovar 003*.
- Parque Escolar.EPE (2010). *Liceus, Escolas Técnicas e Secundárias*; Teresa Heitor (Coord.). Lisboa: Parque Escolar, EPE.
- Parque Escolar EPE (30 de 11 de 2014). *003 Escola Básica Secundária Rodrigues de Freitas, Conservatório de Música do Porto*. Obtido de [parque-escolar](https://www.parque-escolar.pt/docs/escolas/caracteristicas/003-3011.pdf): <https://www.parque-escolar.pt/docs/escolas/caracteristicas/003-3011.pdf>

- Parque Escolar EPE (2009). *Manual de projecto: arquitectura* (versão 2.1 ed.). Lisboa: Programa de modernização das escolas de ensino secundário.
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Cheng, B. H., & Sabelli, N. (2011). Organizing research and development at the intersection of learning, implementation and design. *Educational researcher*, 40, 331-337. doi: 10.3102/0013189X11421826
- Pink, S. (2006). *Doing visual ethnography: images, media and representation in research (2nd Edition)*. London: Sage.
- Pink, S. (2008). An urban tour: the sensory sociality of ethnographic place-making. *Ethnography*, 9:2, 175-196. doi: 10.1177/1466138108089467
- Pink, S. (2009). *Doing sensory ethnography*. London: Sage Publications.
- Pink, S. (2011). Images, senses and applications: images, senses and applications: *Visual Anthropology: Published in cooperation with the Commission on Visual Anthropology*, 24:5, 37-41. doi: 10.1080/08949468.2011.604611
- Pink, S., Tutt, D., Dainty, A., & Gibb, A. (2010). Ethnographic methodologies for construction research: knowing, practice and interventions. *Building Research & Information*, 38, 647-659. doi: 10.1080/09613218.2010.512193
- Pires, D. (2010). *A Escola do século XXI, uma escola entre dois tempos - Dissertação de Mestrado*. Coimbra: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra - Departamento de Arquitetura.
- Popescu, C. (2006). Space, time: identity. *national identities*, 8:3, pp. 189-206. doi: 10.1080/14608940600842060
- Prieser, W., Rabinowitz, Z., & White, T. (1988). *Post Occupancy Evaluation*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Ramadier, T. (2004). Transdisciplinarity and its challenges: the case of urban studies. *Futures*, 36, 423-439.
- Rao, M., Prasad, S., Adshead, F., & Tissera, H. (2007). The built environment and health. *The Lancet - Vol 370*, 1111-1113. doi: 10.1016/S0140-6736(07)61260-4
- Rapoport, A. (1990). *The Meaning of the built environment - a nonverbal communication approach* (2nd ed.). The university of Arizona Press.
- Rapoport, A. (2005). Spatial organization and the built environment. In T. Ingold (Ed.), *Companion Encyclopedia of Anthropology* (pp. 460-502). Oxon: Routledge.

- Rapoport, A. (2008). Environment-Behaviour Studies: Past, Present and Future. *Journal of Architecture and Planning Research*, 25:4, 276-281.
- Rheingantz, P. A., Azevedo, G. A., Brasileiro, A., Alcantra, D. d., & Queiroz, M. (2009). *Observando a qualidade do lugar. Procedimentos para a avaliação Pós-ocupação*. Rio de Janeiro: Proarq FAU/UFRJ.
- Rieh, S.-Y., Kim, J.-W., & Yu, S. Y. (2011). User participation - a new approach to school design in Korea. *CELE Exchange, Centre for Effective Learning Environments 2011/04*. doi: /10.1787/5kgdzvm687r6-en
- Rigolon, A. (2010). European design types for 21st century schools: an overview. *CELE Exchange, Centre for Effective Learning Environments, 2010/03, OECD Publishing*. doi: 10.1787/5kmh36gpvmbx-en
- Rishbeth, C., & Powell, M. (2013). Place attachment and memory: landscapes of belonging as experienced. *Landscape Research*, 38, 160-178. doi: 10.1080/01426397.2011.642344
- Robinson, L., & Robinson, T. (2009). An australian approach to school design. *CELE Exchange*.
- Salama, A. M. (2009). The users in mind: utilizing henry sanoff's methods in investigating the learning environment. *Open house international*. 34:1, 35-44.
- Salama, A. M. (2012). Knowledge and design: people-environment research for responsive pedagogy and practice. *Social and Behavioral Sciences*, 49, 8-27. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.07.002
- Sandlin, J. A., O'Malley, M. P., & Burdick, J. (2011). Mapping the Complexity of Public Pedagogy Scholarship: 1894–2010. *Review of educational research* , 81, 338-375. doi: 10.3102/0034654311413395
- Sanoff, H. (2001). *A visioning process for for designing responsive schools*. Washington, DC: National Clearinghouse for Educational Facilities - NCEF.
- Scarduzio, J. A., Giannini, G. A., & Geist-Martin, P. (2011). Crafting an architectural blueprint: principles of design for ethnographic research. *Symbolic Interaction*, 34, 447-470. doi: 10.1525/si.2011.34.4.447.448
- Schneider, M. (2002). Do school facilities affect academic outcomes? *National Clearing house for Educational facilities*.
- Schuck, S., & Aubusson, P. (2010). Educational scenarios for digital futures. *Learning, Media and Technology*, 35:3, 293-305. doi: 10.1080/17439884.2010.509351

- Senior, E. S. (2014). We love our school toilets: involving primary school students in improving their school. *Global Health Promotion* 2014, 21, 23-28. doi: 10.1177/1757975913508420
- Silva, S. M. (2008). *Exuberâncias e (Trans)figurações de si numa casa da juventude - etnografia de fragilidades e de estratégias juvenis para o reconhecimento e para a dignidade - Tese de Doutoramento em Ciências da Educação*. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Singer, J. (2015). Successful secondary school design in age of austerity. In P. Woolner, *School Design Together* (pp. 77-100). Oxon: Routledge.
- Singer, J., & Woolner, P. (2015). Exchanging ideas for the ever-changing school. In P. Woolner, *School design together* (pp. 184-208). Oxon: Routledge.
- Southworth, M., Cranz, G., Lindsay, G., & Morhayim, L. (2012). People in the design of urban places. *Journal of Urban Design*, 17:4, 461-465. doi: 10.1080/13574809.2012.720757
- Steele, F. (1980). Defining and developing environmental competence. In C. P. Alderfer, & C. L. Cooper, *Advances in Experimental Social Processes* 2 (pp. 225-244). New York: Wiley.
- Strickland, A., & Hadjiyanni, T. (2013). "My school and me"—exploring the intersections of insideness and interior environments. *Interior Design Educators Council* 38(4), 17-35.
- Taber, N. (2010). Institutional ethnography, autoethnography, and narrative: an argument for incorporating multiple methodologies. *Qualitative Research*, 10, 05-25. doi: 10.1177/1468794109348680
- Tanner, C. K. (2008). Explaining relationships among student outcomes and the school's physical environment. *Journal of Advanced Academics*, 19, 444-471. doi: 10.4219/jaa-2008-812
- Taylor, A. (2009). *Linking architecture and education*. China: University of New Mexico Press.
- Thomson, P., Hall, C., & Russell, L. (2007). If these walls could speak: reading displays of primary children's work. *Ethnographic and Education*, 2:3, 381-400. doi: 10.1080/17457820701547450
- União Europeia. (2007). LEIPZIG CHARTER on sustainable european cities. *Informal Ministerial Meeting on Urban Development and Territorial Cohesion*, (p. 9). Leipzig.

- U.S. Department of Education. (21 de 10 de 2013). *2.ed.gov*. Obtido de U.S.Department of Education: <http://www2.ed.gov/programs/21stccclc/index.html>
- Ultralab. (2004). *Building learning futures*. London: CABE/RIBA.
- Vellinga, M. (2007). Review essay: anthropology and the materiality of architecture. *American Ethnologist*, 34:4, 756-766. doi: 10.1525/ae.2007.34.4.756.Review
- Veloso, L., Sebastião, J., Duarte, A., Marques (26 de 12 de 2013). *Relatório Final - Impacto da renovação dos edifícios das escolas secundárias nos processos e práticas de ensino-aprendizagem*. Lisboa: CIES-IUL. Obtido de CES: <http://www.ces.uc.pt/cesfct/gcm/VeSe11.pdf>
- Vidal, B., Cotrim, I., & Lorena, M. J. (20 de 02 de 2014). *Manual de projeto para a acessibilidade nas escolas*. Obtido de Parque-Escolar: <http://www.parque-escolar.pt/pt/programa/manual-projeto-de-acessibilidades.aspx>
- Vischer, J. C. (2008). Towards a user-centred theory of the built environment. *Building Research & Information*, 36:3, 231-240. doi: 10.1080/09613210801936472
- von Ahlefeld, H. (2009). Evaluating quality in educational spaces: OECD/CELE Pilot Project. *CELE Exchange, Centre for Effective Learning Environments*, 9, 1-6. doi: 10.1787/220802117283
- Walker Technology College (13 de 01 de 2014). *Dear architect. a vision of our future school*. Obtido de Our new School: http://www.ournewschool.org/assets/pdf/Dear_Architect.pdf
- Weaver-Hightower, M. B. (2011). Why education researchers should take school food seriously. *Educational Researcher*, 15-21. doi: 10.3102/0013189X10397043
- Weinstein, C. S. (1979). The physical environment of the school: a review of the research. *Review of Educational Research*, 577-610. doi: 10.3102/00346543049004577
- Weinstein, C. S. (1981). Classroom design as an external condition for learning. *Education Technology* 8, 12-19.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7, 225-246. doi: 10.1177/135050840072002
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In C. Blackmore, *Social Learning Systems and communities of practice* (pp. 125-143). Springer Verlag and the Open University.

- Wenger, E., & Wenger, B. (14 de 04 de 2014). <http://wenger-trayner.com/theory/>. Obtido de wenger-trayner: <http://wenger-trayner.com>
- Westminster, U. o. (2006). *Guide to post occupancy evaluation*. HEFCE.
- Whiffin C, B. C.-H. (2014). Challenges and solutions during analysis in a longitudinal narrative case study. *Nurse Researcher*, 20-26.
- Whitemyer, D. (10 de 07 de 2014). *International Interior Design Association*. Obtido em 17 de July de 2014, de <http://www.iida.org/content.cfm/anthropology-in-design>
- Willis, P., & Trondman, M. (2000). Manifesto for ethnography. *Ethnography*, 1, pp. 5-16.
- Wineman, J. D., Kabo, F. W., & Davis, G. F. (2009). Spatial and social networks in organizational innovation. *Environment and Behaviour* 41:3, 427-442. doi: 10.1177/0013916508314854
- Wolf, M. (1992). *A thrice-told tale. Feminism, Postmodernism, and Ethnographic Responsibility*. Stanford: Stanford University Press.
- Woolner, P. (2010). *The design of learning spaces*. London: Continuum International Publishing Group.
- Woolner, P. (2015). Introduction. In P. Woolner, *School design together* (pp. 1-7). Oxon: Routledge.
- Woolner, P., & Hall, E. (2010). Noise in schools: a holistic approach to the issue. *Environmental research and public health*, 3255-3269. doi: 10.3390/ijerph7083255
- Woolner, P., Clark, J., Hall, E., Tiplady, L., Thomas, U., & Wall, K. (2010). Pictures are necessary but not sufficient: using a range of visual methods to engage users about school design. *Learning Environment Research*, 13, 1-22. doi: 10.1007/s10984-009-9067-6
- Woolner, P., Hall, E., Higgins, S. M., & Wall, K. (2007). A sound foundation? What we know about the impact of environments and the implications for Building Schools for the Future. *Oxford Review of Education* 33:1, 47-70. doi: 10.1080/03054980601094693
- Woolner, P., Hall, E., Wall, K., & Dennison, D. (2007). Getting together to improve the school environment:user consultation, participatory design and student voice. *Improving Schools*, 233-248. doi: 10.1177/1365480207077846
- Woolner, P., McCarter, S., Wall, K., & Higgins, S. (2012). Changed learning through changed space: When can a participatory approach to the learning environment challenge

preconceptions and alter practice? *Improving Schools*, pp. 45-60. doi:
10.1177/1365480211434796

Zevi, B. (1996). *Saber ver a Arquitetura*. São Paulo: Martins Fontes.

Zimmerman, A., & Martin, M. (2010). Post-occupancy evaluation: benefits and barriers. *Building Research & Information*, 168-174. doi: 10.1080/09613210010016857

12. Anexos

Anexo 1 - Planta de implantação da EBSRF

Anexo 2 – Planta dos pisos -1 e -2 da EBSRF

Anexo 3 – Planta do piso 0 da EBSRF

Anexo 4 – Planta dos pisos 1, 2, e 3 da EBSR

Anexo 1 - Planta de implantação da EBSRF

Anexo 2 – Planta dos pisos -1 e -2 da EBSRF

Anexo 3 – Planta do piso 0 da EBSRF

Anexo 4 – Planta dos pisos 1, 2, e 3 da EBSR

13. Apêndices

Apêndice 1 – Mapeamento do trabalho de campo realizado (digital)

Apêndice 2 – Observação participante – mapeamento das notas de terreno (digital)

Apêndice 3 – Guião dos Grupos de Discussão Focalizada (digital)

Apêndice 4 – Guião das Entrevistas Semi-diretivas (digital)

Apêndice 5 – Análise de Conteúdo – Arquitetura (digital)

Apêndice 6 – Análise de Conteúdo – Educação (digital)

Apêndice 7 – Análise de Conteúdo – Jovens (digital)

Apêndice 8 – Análise de Conteúdo – Metodologia (digital)

Apêndice 9 – Análise de Conteúdo – Categorias (digital)

Apêndice 10 – Enlarged abstract: Dialogues and perspectives of young people about the school built environment: ethnography about the relationship between young people and learning spaces

Appendix 10 - Dialogues and perspectives of young people about the school built environment: ethnography about the relationship between young people and learning spaces (enlarged abstract)

Index

Index.....	289
10.1. Introduction	291
10.2. Dialogues and perspectives of young people: the cycle of the school built environment	297
10.2.1. From conceived space to the occupation of the school built environment .	299
10.2.2. From occupation to the lived experience of the school built environment .	303
10.2.3. From the lived experience to the perception of the school built environment	306
10.2.4. From perception to the interpretation of the school built environment.....	309
10.2.5. From interpretation to the conception of the school built environment	311
10.3. Conclusions	313

10.1. Introduction²⁹

‘I wake up in the morning at my bedroom. After using the toilet, I prepare my breakfast in the kitchen and sit in the dining room, watching the morning news on TV. Before going to work, I pick some copies that I printed in my office and leave home running to the underground station. When I arrive at the university, I drink a cup of coffee that I bought in the bar and start working at the library. During the morning, I’m working on the top floor and I sitting on a different seat from the one where I sat yesterday. After having lunch in the restaurant together with a friend, we talk in the garden for a while, before returning to the library. In the evening, I jog on the riverside, before having dinner at a friend’s house. When I finally get back home, I’m ready to sleep and lay on my bed. During the entire day, I spent my time in several different built environments: home, street, underground station, university, library and restaurant. All these environments are part of my daily routine, and I have not even for a second stopped to reflect and to question them.’ FN110628³⁰

During our daily routine, we occupy several different built environments and we are in constant relationship with them. Which kind of built environments are these? Are our actions limited or adjusted to the spaces we inhabit? What is our degree of spatial awareness? Do we use built environments which are able to fulfill our needs? Do they contribute to the improvement of our daily lives?

Some of the concerns that motivated our research were: to better understand the built environment, to reflect on our perceptions and on the perceptions of young people, to discern how the built environment can be more efficient and more able to meet the needs of its users. We aim at understanding the built environment from the perspective of their users, considering its physical, cultural and social dimensions, which are included in it.

Several previous studies have provided us important information on the relationship between the built environment and the human behavior. After the publication in 1982 of the book ‘The meaning of the built environment’, written by Amos Rapoport, the scientific

²⁹ This appendix was produced in order to obtain the European PhD mention and for a better dissemination of the results of the present PhD thesis.

³⁰ Field Note (28th June 2011)

community increased its interest on the built environment. In this book, the author addresses the built environment from an environment-behavior perspective, in the crossroads between Human and Natural Science. Most importantly, he brought to light the interactions established between the human behavior and the built environment. At the present moment, more than forty years after the publication of Rapport's pioneering work, the number of studies in this area has increased considerably. However, they are still scattered along several different areas of knowledge. Increasing the articulation between researchers may lead to additional scientific production in environment-behavior studies.

In the field of anthropology, the number of studies on material culture, in particular, on architecture has also increased. Ramadier (2004) pointed out that the built environment should be studied in a transdisciplinary way, bringing together all the research on the same subject. Similarly, Vellinga (2007) stated that 'anthropology of architecture that focuses on the entanglement of architectural, social, and symbolic processes does not seem to have emerged as yet' (p. 756) and that 'the discussions on the house as a work of architecture object and the house as a social group exist (...) truly separated nonetheless.' (Vellinga, 2007, p. 757). More recently, Ingold (2013) agreed with the two previous authors.

For Lefebvre (1991), the relationship between the space and the society is constituted by three essential categories of information:

- *Spatial practice*, which embraces production and reproduction, and the particular locations and spatial sets characteristic of each social formation (lived space);
- *Representations of space*, which are tied to the relations of production and to the 'order' which those relations impose, and hence to knowledge, to signs, to codes, and to 'frontal' relations (conceived space);
- *Representational spaces*, embodying complex symbolisms, sometimes coded, sometimes not, linked to the clandestine or underground side of social life (perceived space).

'The perceived—conceived—lived triad (in spatial terms: spatial practice, representations of space, representational spaces) loses all force if it is treated as an

abstract 'model.' (Lefebvre, 1991, p. 41) The perceived, conceived and the lived space are interconnected, because there a continuous relationship created between the space and the society.

Two other authors agree with Lefebvre. They point out that 'any consideration of built environments must take into account not only the 'hardware' but also the people, their activities, wants, needs, values, lifestyles and other aspects of culture' (Rapoport, 2005, p. 461) and remark the importance of 'the user as operator, active agent and consumer of the built environment, and of the user's experience as the measure of its effects and effectiveness.' (Vischer, 2008, p. 234). For Vischer, understanding the user's experience and the relationship between users and space are key concepts for understanding the built environment.

In our research, we used a transdisciplinary approach for the identification of the perspectives and dialogues of young people about the school built environment. We selected a school for carrying out our research for the following reasons:

- Schools are studied by different disciplines with complementary approaches;
- Schools are the main space of socialization for young people;
- Schools allow us to understand the dialogues and the perspectives of young people on the built environment and to investigate their behavior in formal and informal contexts;
- Schools represent several different kinds of space (learning space, space for growing and space for citizenship).

Specifically, the Secondary School Rodrigues de Freitas (SSRF) was chosen for this research due to four main reasons:

- This school was renewed in the first phase of the Secondary School Modernization Programme (SSMP)³¹, together with three other schools, and could be used as a reference for its further implementation. The SSMP aimed at

³¹ In Portuguese: PMEES - Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário

creating attractive spaces that could foster well-being and ensure the essential conditions for teaching. (Heitor & Freire, 2009);

- It allowed us to investigate the consequences of the implementation of the SSMP in the teaching practices;
- The school community included young people from 13-15 years old, an age group which could easily provide us its opinion and relevant information about the built environment;
- Location and ease of access.

Our main motivation to carry out the present research was to understand the perceptions of young people about the school built space, and to comprehend how the built environment can meet their educational needs. In addition, knowing ‘the perception of social actors in a post-occupation phase is essential to promote adjustments’ (Velooso L., et al., 2011, p. 226).

The objectives of this research are:

- To understand the impact of the modifications of the school built space in young people;
- To know the dialogues and perceptions of young people about the school built environment;
- To identify the types of uses, occupation, appropriation and interpretation that young people make of the school built environment.

In this thesis, we consider that the school built environment comprises the physical, social and cultural space (Rapoport, 1990). Accordingly, when we use the expression ‘built space’, we refer only to the physical dimension of the built environment. When we consider a larger context of the relationship of the young people with the built space, including its physical, cultural and social dimensions (Martin, 2004), we use the expression ‘built environment’.

This enlarged abstract is divided into eight sections:

10.1. Introduction

We identify the initial motivations of our research and put our investigation into context.

10.2. Dialogues and perspectives of young people: the cycle of the school built environment

We present the results obtained during our research and the cycle of the school built environment.

10.2.1. From conceived space to the occupation of the school built environment

We analyze the rehabilitation project of the SSRF and the evolution from the conceived space to the occupied one. First, we explain the objectives of the SSMP and the strategies adopted. Second, we analyze the occupation of the SSRF and the reactions of young people to the changes generated by the rehabilitation process.

10.2.2. From occupation to the lived experience of the school built environment

We focus our attention on the occupation process of the school space and identify the organizational, physical and social factors that influence the use of space.

10.2.3. From the lived experience to the perception of the school built environment

We describe the relationship between the lived and the perceived space. First, we highlight the importance of using the senses for the apprehension of space and characterize the processes of appropriation and perception of the school built environment by young people.

Second, we identify the appropriation marks and characterize the passive and subversive appropriation processes carried out by young people in the school built space.

10.2.4. From perception to the interpretation of the school built environment.

We identify the proposals of young people for improving the school built environment and discuss whether they feel empowered enough to accomplish them.

10.2.5. *From interpretation to the conception of the school built environment*

We explain the interpretation of the school built environment by young people and the relevance of their reflection about the lived space.

10.3. *Conclusion*

We present the main conclusions of our research.

10.2. Dialogues and perspectives of young people: the cycle of the school built environment

The SSRF is a reference space for young people with several different spatial experiences and life trajectories. Place identity enables with young people to achieve their sense of belonging and to establish their social relations (Cicognani, Menezes & Cream, 2010). Therefore, the school built environment helps in generating new social relations in which youth cultures express themselves.

In the literature, it is not possible to clarify the perceptions of the young people about the school built environment (Cleveland & Fisher, 2013; Higgins, Hall, Wall, Woolner, & McCaughey, 2005). Cook-Sather (2002) states that young people are the ‘...most directly affected by, but least often consulted about, educational policy and practice’. In this sense, their participation should be recognized (Hoskins, Janmaata, & Villalba, 2012). Therefore, we have directly investigated the discourses and perspectives of young people. Our research as also provided a better understanding of the relevant elements for the perception and characterization of the school built environment.

The ethnographic case study carried out at SSRF in a post-occupation phase allowed us to perform an evaluation of the impact of the intervention of SSMP from the perspective of its users (Vischer, 2008). By using ethnography, we have been able to focus on organizational and user behaviour issues, instead of driving our research only by construction and project management perspectives (Newton, et al., 2012). We have also identified the types of occupation, by using a transdisciplinary approach (Ramadier, 2004) and by analyzing the technical, functional and behavioral dimensions (Prieser, Rabinowitz, & White, 1988) of the school built environment. We have also carried out a sensory ethnography through an exploration of practice conceived as multisensorial and emplaced in the school built environment (Pink, 2009).

The research techniques used during the ethnography (participant observation, semi structured interviews, focus group discussions and walkthrough) provided us with a set of complementary empirical data (Burgess, 1997), and with a broad perspective of the research object.

During the period of our fieldwork, we faced a number of challenges related to the ethnographic approach, including:

- The need of fighting familiarity (Delamont, Atkinson, & Pugsley, 2010);
- The construction of our ethnographic identity (Landen, 2011);
- The recognition of the value of the 'waiting field' (Mannay & Morgan, 2014) in order to obtain unbiased data;
- The value of performing data collection and theoretical reflection simultaneously (Willis & Trondman, 2000);
- The value of tolerance (Hammersley, 2005) and of respect for the perspectives of the young observed.

To deal with these challenges we have also adopted a peripheral position (Caria, 2003; Delamont, Atkinson, & Pugsley, 2010; Lave, 1991). Since our place did not fit into any social roles within the school community it was necessary to adapt ourselves to the existing rules and hierarchies (Pink, 2011).

Due to the quantity and diversity of material collected (field notes, photographs, drawings and videos), the interpretation of qualitative data was based on an analytical interpretation, calling for creativity (James A., 2012) and reflection (Atkinson & Hammersley, 2007), emerged during the research time.

From the results obtained, we defined the cycle of the school built environment (Figure. 1) that articulates the interaction between young people and the built environment, the triad of Lefbvre (1991) and the proposal of consuming architecture of Maudlin & Vellinga (2014).

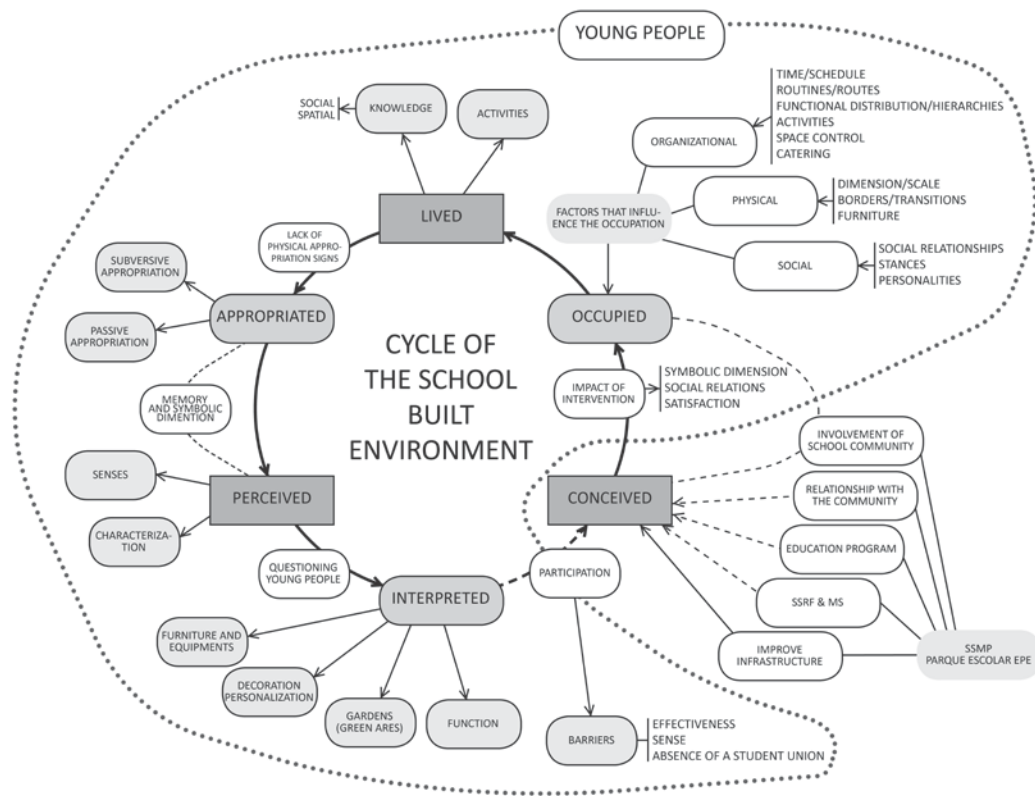


Figure 1 - Cycle of the school built environment

10.2.1. From conceived space to the occupation of the school built environment

In this point we present the development of the school built environment from the conceived phase to the occupation phase. We also characterized the impact of the rehabilitation of the SSRF in the school community.

The intervention of the SSMP

The SSRF was one of the four schools that were part of the first phase of SSMP. During the design phase had no references concerning the type of intervention that would implement (Veloso L., et al., 2011). The research carried out between the PE, each team of architects and the direction of each of the schools was a guideline for the following interventions. The space of SSRF was designed, renewed and expanded to meet the educational needs of young people. According to the architect who was uncharged for the

rehabilitation project, in the first phase of SSMP the following policy guidelines were defined:

- To improve the technical conditions;
- To integrate the Music School (MS) and the SSRF the same building,
- To rethink the current educational model;
- To establish a relationship with the community;
- To involve the school community in the design process of the school design.

Improvement of the technical conditions of SSRF

The intervention of the SSMP has generated an improvement of the technical conditions at SSRF (thermal, acoustic, accessibility conditions, and sewerage systems), similarly to what happened in later interventions (Velooso et al., 2011) and the school community agreed unanimously with this. As previously described in other schools (Gislason, 2010), the rehabilitation of the SSRF has also ensured a very good evaluation of the building facilities.

The SSRF and the MS

The rehabilitation project proposed the integration of the SSRF and the MS as a single school with common infrastructures. At the end of our investigation, we understood that the SSRF and the MS had two very different educational programmes which could hardly allow the implementation of the proposals of the rehabilitation project.

The relationship with the community

The little engagement of the community during the rehabilitation process of the SSRF has made its subsequent involvement more difficult. The evaluation report of the SSMP (Velooso et al., 2011) referred that in most of the schools which were rehabilitated, the relationship with the community had not been enhanced for reasons of safety, logistics, lack of interaction and due to the high cost of renting the school spaces. Darmody, Smyth & Doherty (2010) have also confirmed that when spaces are shared between the community and young people, safety issues may arise.

The educational model

The SSMP proposed the change from an expository to a child-centered teaching model (Parque Escolar, 2009). However, after the rehabilitation of the SSRF and many other schools within the SSMP (Veloso L., et al., 2011), there were no significant changes in educational practices, except for the use of some information technology devices.

According to the OECD (2013), education does not happen only in the classroom. It is well-known that informal spaces provide additional learning opportunities (Parque Escolar, 2009). Therefore, the corridors and common areas of the SSRF were designed together with their furniture in order to create learning settings that could complement the classrooms. However, the furniture designed was not installed until the end of our presence in the field. Instead, the furniture used in common spaces was similar to the one used in the classrooms.

The SSRF rehabilitation project integrated spatial solutions with different scales, flexible and adaptable to the educational needs of the young people (Robinson & Robinson, 2009). However, in order to implement this kind of solutions, the school community must be aware of their physical and spatial needs and must also be able to use the built space in their favor (Martin, 2006).

The involvement of the school community

The processes of consultation and iterative design development in the school community can be very time-consuming and hard to balance with the day-to-day requirements of teaching and learning (Woolner et al., 2007). The school community of the SSRF, and in particular, young people, was little involved and has not effectively contributed for the design phase of the rehabilitated school. In addition, they have not understood some of the changes carried out during the process. The little involvement of young people may be due to the short periods of time dedicated to the participation and rehabilitation processes at the SSRF. In analogous processes, the possibilities of social learning and community participation in school design seem to have been minimized for similar reasons (Parnell, 2015).

The intervention of SSMP and its impact on SSRF

The rehabilitation project of the SSRF sought to respond to the physical and educational needs of the users of the school built environment (Kuuskorpi & González, 2011). However, the educational practices remained almost unchanged after the rehabilitation of the school. According to the architect in charge of the process at the SSRF, the impact of the intervention would have been more positive if a user's manual of the building was provided to the school community after the rehabilitation.

The symbolic dimension of the school and the loss of 'personality'

Young people were pleased with the improvement of the appearance and of the technical conditions in the renewed SSRF. However, some students referred to the loss of 'personality' generated by the application of new coating materials on several building elements. We may interpret that the symbolic value given by young people to some building elements was eliminated during the school rehabilitation.

Changing social dynamics

Social relations play an important role as mediators of learning (Nasir & Hand, 2006). According to the young people, the rehabilitation of the SSRF had important implications in their social dynamics. Before the rehabilitation, the school used to be 'quieter' and it used to be easy to find peers in only a few isolated social meeting points distributed along the large area of the school. Afterwards, young people lost their reference places and meeting points (Carlson, Hölscher, Shipley, & Dalton, 2010). The higher occupation rate of the SSRF (higher number of students together with the reduction of the area of the school) may have contributed to these changes. Finally, according to Lippman (2010), the school design must focus on the role of the social environment and how the built space may be structured to support learning and assist facilitators and learners in their work.

10.2.2. From occupation to the lived experience of the school built environment

Maudlin & Vellinga (2014) point out that architecture is socially produced and occupied. The interaction of young people with the built environment allows the materialization of the occupation and living of the space.

During our research, we have been able to identify several factors that influence and characterize the forms of occupation of SSRF, as follows:

- Organizational factors: time, timetables, routines, paths, functional distribution, hierarchies, activities, control of space (surveillance, privacy, accessibility and power), catering services;
- Physical factors: size and boundaries, layout and furniture;
- Social factors: attitudes, personality and relationships.

Time and timetables

By identifying time as a factor of space occupation, we do not refer only to the chronological time, but also to the socially constructed and to the virtual ones (Duncheon & Tierney, 2013). At the SSRF the occupation of the built space was mainly carried out during two main periods: the academic periods, during which young people occupied the classrooms, and the breaks, during which young people occupied the common built spaces. Young people pointed out that the school timetables limited the forms of space occupation and the time devoted to the activities at the SSRF.

Routines and paths

Young people of SSRF had routines and favorite spaces that were based on their timetables and activities (Clark, 2010) (Leaman & Bunn, 2015). Routines and 'ways of doing things' also correspond to communities of practice (Hoskins, Janmaata, & Villalba, 2012) in which, 'each class can be seen to be a subculture with its own established routines, personalities and particular interests.' (Clark, 2011, p. 323). Among the routines of all the members of the group of young people with whom we have worked at the SSRF, we have

noticed the existence of individual interests and routines. Specifically, some of the young people had relationship with more than one group and occupied several different places.

In addition, each group of the school community had its own routines and activities (Hector & Silva, 2009; Woolner, 2010). Our research indicates that young people had the highest mobility among the school community.

Functional distribution and hierarchies

The occupation of some school areas did not depend on the preferences of its users, but on the functions assigned to each space. In the SSRF, the distribution of groups of students with increasing age along increasingly higher floors defined the occupation of the building. Young people belonging to each age group behave differently in the occupation of the built space (Jessop, Gubby, & Smith, 2012).

The SSRF also presented a hierarchically structured built environment (McGregor, 2004). Although there were many changes in the social hierarchies since the construction of the SSRF, the physical configuration of the building, which was designed in the beginning of the 19th century, was still a strong influence for the occupation of the built space of SSRF.

Activities developed

On the one hand, young people were not organized in homogeneous groups (Darmody, Smyth, & Doherty, 2010) and each individual performed several different activities, leading to several different ways of occupying the built space. On the other hand, the activities in the school were also structured in space and time (McGregor, 2004).

Space control

In SSRF we identified four relevant categories for space control: surveillance, privacy, accessibility and exercise of power. Young people have access to the most common areas of the school. However, the least accessible areas were the ones that produced more interest and discussion. During our research, they demonstrated interest in occupying spaces that could provide them with privacy.

Finally, our research indicated that a more open access of young people to the classrooms during their stay at school may increase their academic success and their sense

of belonging towards the school. The discussion about the practices of management and space control within the school community (Mawhinney, 2012) could potentially create more effective learning environments.

Food services

In the SSRF, the occupation of space by young people was also influenced by the working hours of the bar and other food services. Young people of the SSRF revealed their food preferences and their awareness of different food alternatives. Some of them bought lunch outside the school or expected the bar opening in the early afternoon. For young people, food items and locations had an important impact on the choice of using spaces (Hume, Salmon, & Ball, 2005).

The size of the school and its borders

At the SSRF, according to one of the interviewed teachers, the distances and dimensions of the built environment conditioned the remodeling and made it impossible to effectively address the educational needs of young people. Some of the teachers also reported that the rehabilitated SSRF was too large. In this sense, they considered the possibility of assigning specific informal spaces at SSRF for each group of age. According to Hallam & Rogers (2008), this initiative could promote the academic success of young people.

According to our research, the large size of the SSRF did not promote the confluence of students and generated difficulties for the occupation carried out by young people. The creation of spaces with different environments and scales could improve the occupation of the school built environment (Hertzberger, 2008).

The furniture and the equipment

The shape of the room and its furniture has implications for how the constructed space is occupied (Hall, 1986) (Woolner, 2010). In addition, according to Martin (2006), furniture at school should be used flexibly and adjusted according to the teaching and learning needs. The literature describes situations of occupation in which 'Students and teachers began to move within and between learning settings to appropriate spaces and manipulate furniture and objects to suit their pedagogical needs.' (Cleveland, 2011, p. 242).

After the rehabilitation of the SSRF, the structure of the classrooms is still the original from the 19th century and does not meet the dimensional criteria defined by PE (Parque Escolar EPE, 2009). Therefore, the dimensions of the classrooms and of the furniture at the SSRF do not allow its flexible use.

Social factors that influence the use of space

For young people at SSRF, people are more important references than space in the school built environment. According to Gislason (2015), the behaviour of young people should be taken into account when designing a school, in order to adjust the spaces to their youth cultures.

10.2.3. From the lived experience to the perception of the school built environment

The appropriation and perception of the built environment are conditioned by the forms of occupation. Between lived space and the perceived space, young people acquire their sense of belonging and their identification with the school. In the SSRF, in the absence of young people, the built space presented no appropriation marks or customization performed by young people.

Activities

For young people at the SSRF, the school built environment acquired more and more varied significance due to the memory of lived experiences (Rapoport, 1990). As an example, young people had a positive opinion of classroom spaces. However, they considered them "depressing" because they associated them to teaching activities.

The spatial and social knowledge of the built environment

According to Carlson, Hölscher, Shipley, & Dalton (2010), the orientation in space depends on three fundamental factors: the spatial structure of the building, the cognitive maps that users build and spatial strategies and abilities of users. Therefore, the school community is influenced by the level of knowledge of the built environment (Khan & Kotharkar, 2012).

In the SSRF, young people understood the importance of the knowledge of the built environment. They assumed that more experience in using a space could lead to a more positive experience in terms of comfort and well-being. However, young people considered that social relationships were one of the most decisive factors in the experience and perception of space. We believe that social relationships were key for the development of a sense of belonging and identification with the built environment at the rehabilitated SSRF.

Memory and symbolic dimension

The school community is associated with the place (Hargreaves, 2004). In addition, the value of the school built environment derives also from memory, symbols, habits and associations that young people create within the school community. Therefore, memory provides familiarity and plays an important role in the development of a sense of belonging in relation to the built environment (Rishbeth and Powell, 2013). The rehabilitation and the reduction of area made memories and spatial references more difficult for young people at the SSRF. The reconstitution of mental pathways by young people that occupied the SSRF before the intervention of the SSMP gave us a better insight into the school built environment. In these reconstitutions, the elements of the built environment were usually absent from the descriptions of young people.

Senses

Young people perceived spaces through their senses and qualified them by using adjectives which referred to smell, temperature and light.

Due to the proximity of *Instituto dos Cegos de S. Miguel* (an institution dedicated to the care and housing of blind people) there were several blind young people at the SSRF. These members of the school community showed a very good knowledge of the spatial configuration of the building and considered that additional information about the functional distribution of the school spaces was unnecessary.

The 'Manual for Accessibility in Schools' (Vidal, Cotrim, & Lorena, 2014, p. 14) clearly states that the elimination of all sound sources in space built school may generate considerable difficulties to any blind person. The same publication also refers that the

introduction of location elements producing particular sounds at key points of the built space may facilitate the orientation of blind people.

School characteristics (function, location and size)

Young people recognized that the characteristics of the built environment could influence their behavior and that the reduction of classroom space increased the number of contact opportunities between students and of interruptions during classes. The perspective of young people is consistent with the study of Moore and Lacney (1994), who state that densely occupied spaces may lead to more aggressions and less social interaction.

The appropriation of the built school

At the end of our investigation, only a few spaces of the SSRF were likely to be appropriated by young people. The intention of preserving the image of the rehabilitated school was quite apparent. In this sense, we have identified two different mechanisms of appropriation by young people at SSRF: subversive and passive appropriation (Maudlin & Vellinga, 2014). Subversive appropriation occurred when young people disturbed or altered the established order within the built environment. Passive appropriation could only be discerned from the continued use of spaces and occurred without any customization carried out by the users.

Subversive appropriation

Subversive appropriation processes are related to the control imposed by adults (James S., 2013) and with the function assigned to each space. Fisher (2004) suggests that users can promote alternative meanings that build the social position in an emancipatory, subversive and alternative way.

In the SSRF, we have identified subversive appropriation processes which involved changing the primary function of the built spaces. Young people organized in small groups to transform stairs, overlapped tables and unused rooms into boxing rings, playing structures and hideouts, respectively. Young people conferred new meanings and functions to space through its appropriation, diversifying the uses of the built environment and responding to their needs.

Passive appropriation

Passive appropriation is a type of use of the built environment referred by Maudlin & Vellinga (2014). At the SSRF, the continued use of favorite spaces by young people (Woolner et al., 2010) in which young people became identity marks of the built environment could be referred as passive appropriation. The persons occupying the space became more than passive users, since they are actively engaged with the space through their senses (Strickland & Hadjiyanni, 2013).

10.2.4. From perception to the interpretation of the school built environment

The perception and interpretation of young people about the school built environment allowed us to identify the elements susceptible of modification, according to their needs and aspirations.

Questioning young people

Cleveland (2011) suggests that educational environments should stimulate the reflection and the acquisition of spatial skills by users. Young people at SSRF did not spontaneously reflect on the school built environment. However, when young people were stimulated to reflect about the school built environment, they showed their abilities for the critical interpretation of space and pointed out some suggestions for the improvement of furniture, equipment, green spaces, functions and decoration.

Decoration and personalization

Young people at the SSRF would like to paint the walls of the corridors and of the lockers. Lockers themselves, as a “space”, provided a sense of ownership to young people, together with their key and annual fee. According to Thomson, Hall and Russell (2007), the elimination of common spaces without appropriation may promote the creation of areas including identity marks of users in the school built environment. Painting walls and hanging works authored by students could increase the sense of belonging and identification of young people with the built environment of the school (Darmody, Smyth, & Doherty, 2010).

Green spaces

The young people at SSRF asked for more green outdoor spaces at school, particularly in the inner courtyard. The access to green outdoor spaces is reported to increase physical activity into daily routines and to contribute for better mental health (Rao, Prasad, Adshead, & Tissera, 2007).

Furniture and equipment

The furniture and equipment of a school should be versatile, resistant, durable and easy to repair (Kuuskorpi & González, 2011). For the young people of the SSRF, it would be important to change the furniture and equipment in classrooms, sports courts and in the lounge. The young people seek to create more comfortable and appropriated spaces similar to their own houses, in which they can develop their favorite activities.

The function of school spaces

The young people at the SSRF were concerned with the needs and satisfaction of the users and the function of spaces. They were able to contribute for redesigning the built space and to find solutions for new functional requirements by changing the furniture, equipment and the spatial organization. However, they considered that the physical elements of the school built environment could not be changed. Our results are in good agreement with Woolner (2007) and corroborate that young people are able to interpret the built environment, to carry out reflection and to contribute for its improvement and redesign.

Participation

Young people need opportunities to learn through participation (Macedo & Araújo, 2013) (Singer & Woolner, 2015)). Using contextualized educational approaches (Hoskins, Janmaata, & Villalba, 2012), the school space could help in promoting citizenship. However, in our research, it was not possible to identify the participation or the involvement of young people in decision-making processes.

According to Hallam (1996), the involvement of young people in creating and maintaining an attractive built environment can encourage them to participate more actively

in school life, to increase their academic success and to respect the built environment (Hallam & Rogers, 2008).

Participation: its importance and barriers identified by young people

As previously described by Glass (2012) for other schools, the young people at the SSRF considered themselves responsible for avoiding the degradation of the school built environment. In addition, they revealed that their involvement in the design of the school was important and that it should be carried out in a small-scale (Besten, Horton, & Kraftl, 2008). Some barriers to their participation in the school built environment were also identified: its effectiveness, its sense and the absence of a student union.

10.2.5. From interpretation to the conception of the school built environment

According to our research, we found that the conceived, occupied, lived, appropriated, perceived and interpreted spaces constitute the cycle of the school built environment (Figure 1). As we previously described, the young people are able to interpret the built environment. However, they do not participate in the (re) conception of the school built environment.

The results of our investigation show that a greater involvement and participation of young people in the school built environment could allow them to rethink it according to their needs (Besten et al., 2008). In addition, school design should be considered as 'part of a network of elements that together shape the learning environment' (Gislason, 2010, p. 142) and are integrated in our cycle of the built environment.

Singer & Woolner (2015) consider three different levels of participation in the school built environment which can be integrated in our cycle:

- Participation in the creation of the project (from conception to occupation);
- Participation and learning about the project (from occupation to perception);
- Participation in the development or in changing the design (interpretation).

In the case of the SSRF, the continuous participation and evaluation of the school built environment is relevant, although there was no involvement of the whole school community in the design phase. The involvement of the whole school community in this phase could lead to two fundamental objectives: 1) to help young people in learning about their experiences and 2) to improve individual awareness of the impact of spatial choices in well-being (Martin, 2004) (Steele, 1980).

During our research, we found that young people can actively contribute to the improvement of the school built environment and that they are spatially capable (Martin, 2004). In the future of the SSRF, the inclusion of participation in the educational programme depends on the will of the school community and on the choice of relevant strategies that may be used for the implementation of the same programme.

It is difficult to analyze the impact of the built environment in promoting educational opportunities and in producing knowledge and identity (Edwards & Clarke, 2002). According to (Lackney, 2008) the use of physical instructional space for a pedagogical advantage, continues to receive limited attention in education. The case study in the SSRF demonstrates that educational practices may take the built space into account (Narucki, 2008) in order to improve the school built environment.

10.3. Conclusions

The relationship between the built space and young people in different stages of the cycle of the school built environment (design, occupation, experience, appropriation, perception and interpretation) constitutes the built environment of the SSRF.

The rehabilitation process of the SSRF generated the loss of references of young people that were associated with the school built environment. In addition, the increase of occupancy rate (reduced area and an increasing number of students) was responsible for the change in social and spatial dynamics of young people. In general, the school community considered that the rehabilitation had a positive impact on the school built environment. However, the change of school board hindered the implementation of some changes proposed in the school rehabilitation project.

The occupation of the school built environment was limited by physical, organizational and social factors. These factors configured and increased the complexity of the school built environment.

Young people recognized the importance of the school built space. However, they considered that social relations and spatial knowledge were more relevant for the quality of the lived experience and perception of space, than physical space itself.

According to the perspective of young people, the built space of SSRF did not require fundamental changes. Most of the space interpretations of young people were related with the management, equipment and decoration and personalization of the school spaces.

We conclude that most of the rehabilitated SSRF was only occupied and that there was only subversive and passive appropriation. Since there were no identification marks in the school built environment, we could demonstrate that the effective appropriation by young people did not take place.

Young people were able to interpret the built spaces when they were required to do so. We conclude that the involvement of young people in the interpretation of built space, according to their needs, could improve the school built environment.

The school built space is a primary promoter of spatial experiences of its users. In particular, the built space of the SSRF was not as frequently renewed as the school community and therefore, it has progressively lost the ability to enhance spatial experiences of its users. In the future, we believe that the periodical implementation of POE may allow a better adjustment of the built space to its primary function: to meet the needs of its users. Finally, the cycle of the school built environment should be used dynamically, as a permanent reassessment tool for the school community to evaluate the school built space.