

iscte

INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Parque Escolar: Mudança de Paradigma ou renovação superficial?

Miguel Cameselle Madeira

Mestrado em Políticas Públicas

Orientadora:

Doutora Susana da Cruz Martins, Professora Auxiliar,
Iscte – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2022



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

Parque Escolar: Mudança de Paradigma ou renovação superficial?

Miguel Cameselle Madeira

Mestrado em Políticas Públicas

Orientadora:

Doutora Susana da Cruz Martins, Professora Auxiliar,
Iscte – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2022

Agradecimentos

A presente Dissertação não foi o produto de apenas uma só pessoa – os contributos de várias permitiram a fruição deste projeto. Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a todos os dirigentes (atuais e antigos), diretores escolares e professores que se disponibilizaram para me dar o seu valioso testemunho no âmbito do processo de recolha de informações para a realização desta Dissertação. Em segundo lugar, gostaria também de deixar uma palavra de apreço e agradecimento ao IPPS-Iscte nas pessoas do Presidente da Direção, Professor Doutor Ricardo Paes Mamede, e da Diretora Executiva, Professora Doutora Isabel Flores, pela atribuição da Bolsa de Mestrado para realização deste trabalho.

À minha orientadora, a Professora Doutora Susana da Cruz Martins, gostaria de deixar um especial agradecimento pela sua fantástica orientação, pelos seus conselhos, sabedoria e, acima de tudo, pela grande disponibilidade que sempre demonstrou em ajudar-me durante as diversas fases de redação desta Dissertação.

Aos meus amigos gostaria de agradecer pela vossa amizade, disponibilidade e conselhos durante estes anos do meu percurso académico. Quando entrei no Iscte em 2017 não conhecia ninguém. No entanto, tive a sorte de encontrar pessoas fantásticas e fazer amizades ao longo destes anos, amizades essas que serviram como fonte de apoio durante os bons e os maus momentos e que me moldaram no jovem adulto que hoje sou – a todos eles o meu sincero obrigado.

Também não podia deixar de agradecer à minha família. À minha Avó Maria da Encarnação e à minha Tia Susana, obrigado por todo o amor e carinho demonstrado desde que eu nasci, pelas gargalhadas e, sobretudo, por estarem sempre presentes e fazerem parte do meu núcleo de apoio.

Por último, e não menos importante, tenho que agradecer aos meus pais. À minha Mãe, que deixou a sua carreira profissional para cuidar de mim em virtude dos problemas de saúde com que nasci, obrigado por seres Mãe a tempo inteiro e pelo teu acompanhamento em todas as fases da minha vida. Ao meu Pai, obrigado pelo enorme sacrifício que fazes todos os dias pela nossa família e, em particular, pela oportunidade que me deste em ter a melhor educação e formação possíveis. Estou-vos eternamente grato e é a vocês que dedico esta Dissertação.

Resumo

O Programa de Modernização do Parque Escolar Destinado ao Ensino Secundário, vulgo Parque Escolar, é uma política pública que teve como objetivo principal a requalificação dos espaços e equipamentos escolares de acordo com os novos padrões de construção de edifícios, pretendendo-se a passagem de um modelo de ensino centrado nos professores para um baseado em práticas pedagógicas de natureza coletiva e exploratória com recurso às novas tecnologias.

Neste sentido, a presente Dissertação pretendeu analisar se, doze anos após a conclusão das obras nas primeiras escolas abrangidas pelo programa, se verifica o cumprimento dos pressupostos da política relacionados com as alterações ao nível de práticas pedagógicas nos contextos da sua implementação. Para atingir este objetivo, foram conduzidas entrevistas semi-diretivas com antigos responsáveis políticos, dirigentes da Parque Escolar, E. P. E. e diretores escolares, bem como grupos focais com professores.

A partir do estudo realizado, concluiu-se que não é possível verificar o cumprimento dos pressupostos pedagógicos ao nível da sua implementação devido a fatores como a manutenção eficaz dos equipamentos, a predisposição dos professores para o uso de novas metodologias e, em alguns casos, a rigidez arquitetónica do edifício original.

Palavras-chave: Parque Escolar; Políticas educativas; Políticas públicas; Arquitetura escolar.

Abstract

The Programa de Modernização do Parque Escolar Destinado ao Ensino Secundário, also known as Parque Escolar, is a public policy whose primary aim was to improve the spaces and equipment of schools in accordance with the new building standards, intending to transform the teaching model from one centred around the teacher to one based on pedagogical practices of collective and exploratory nature with the use of new technologies.

In this regard, this Dissertation intends to analyse if, twelve years after the conclusion of the work in the first schools encompassed by the programme, the compliance of the policy principles regarding changes in pedagogical practices can be verified in the contexts of its implementation. To achieve this goal, semi-structured interviews were conducted with former political figures, managers at Parque Escolar, E. P. E. and school headteachers, as well as focus groups with teachers.

From the research done, it was concluded that it is not possible to confirm the compliance of the policy principles related to pedagogy in the contexts of its implementation due to factors like the effective maintenance of the equipment in schools, the predisposition of teachers to use new methodologies and, in some cases, the architectural rigidity of the original building.

Keywords: Parque Escolar; Educational policies; Public policy; School architecture.

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	v
Índice de Figuras	viii
Índice de Tabelas	viii
Glossário de siglas	ix
Introdução	1
Capítulo 1 – Arquitetura escolar	3
1.1 Relação entre arquitetura escolar e práticas pedagógicas	3
1.2 A evolução da arquitetura escolar em Portugal	4
1.3 O panorama internacional da arquitetura escolar	7
Capítulo 2 – A construção da política da Parque Escolar	11
2.1 O Ciclo de Políticas de Stephen Ball	11
2.2 A política da Parque Escolar	13
Capítulo 3 – Da política à prática: a implementação da política da Parque Escolar	17
3.1 – Abordagens de implementação de políticas públicas	17
3.2 – A legitimação de políticas públicas	20
3.3 – A implementação da política da Parque Escolar	21
Capítulo 4 – Hipóteses e Metodologia	23
4.1 – Hipóteses exploratórias	23
4.2 – Metodologia de investigação	24
Capítulo 5 – Apresentação de resultados e discussão de hipóteses	27
Conclusão	35
Fontes	39
Referências bibliográficas	39
Anexos	43
Anexo A - Guião de Entrevista semi-diretiva – Ministério da Educação	43
Anexo B – Guião de entrevista semi-diretiva - Ex-colaboradora no desenho da política e antiga Administradora na Parque Escolar, E. P. E	44
Anexo C – Guião de Entrevista semi-diretiva – Parque Escolar, E. P. E.	45
Anexo D – Guião de Entrevista semi-diretiva – Direções Escolares	45
Anexo E - Guião de Grupo Focal – Professores de escolas intervencionadas	46

Índice de Figuras

Figura 2.1 - Contextos do processo de formulação de uma política	12
Figura 2.2 - Modelo de articulação e organização dos setores funcionais do espaço escolar	15
Figura 3.1 - Matriz Ambiguidade-Conflito dos processos de implementação de políticas	18
Figura 4.1 – Modelo de Análise	26

Índice de Tabelas

Tabela 3.1 – Fases de intervenção e nº de escolas respetivo	21
Tabela 4.1 - Lista de Escolas em Estudo	25
Tabela 4.2 - Objetivos das entrevistas e grupos focais	26
Tabela 5.1 - Síntese das respostas à importância da modernização do ensino e práticas no âmbito da política da Parque Escolar	27
Tabela 5.2 - Síntese das respostas ao nível dos “impactos dos edifícios construídos pela Parque Escolar, E. P. E.” – Direções escolares	29
Tabela 5.3 – Síntese das respostas ao nível dos impactos dos edifícios construídos pela Parque Escolar, E. P. E. – Professores	30
Tabela 5.4 - Síntese das respostas ao nível da mudança de práticas pedagógicas e relações educativas – Direções Escolares	33
Tabela 5.5 - Síntese das respostas ao nível da mudança de práticas pedagógicas e relações educativas – Professores	33

Glossário de siglas

BSF	Building Schools for the Future
CELE	Centre for Effective Learning Environments
DGEMN	Direção Geral de Edifícios e Monumentos Nacionais
ISFS	Independent State-Funded Schools
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PSBP	Priority School Building Programme
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Introdução

O Programa de Modernização do Parque Escolar Destinado ao Ensino Secundário, vulgo Parque Escolar, é uma política pública que teve como objetivo principal a requalificação dos espaços e equipamentos escolares de acordo com novos padrões de construção de edifícios. Para além disto, procura proporcionar um ambiente educativo mais qualificado e adequado às suas funções. Neste sentido, a par da melhoria das condições dos edifícios e espaços, pretendia-se “a passagem de um modelo de ensino exclusivamente centrado no professor (...) para um modelo de ensino baseado em práticas pedagógicas de natureza coletiva e exploratória” com o auxílio das novas tecnologias de informação e comunicação (Parque Escolar, 2009, p. 11).

Apesar do tópico das alterações de práticas pedagógicas no âmbito desta política já ter sido abordado por trabalhos anteriores como o de Luísa Veloso e outros (2015) ou os trabalhos de Manuel Bertão e José Alves (2018; 2019) e Bertão (2020) (neste último o trabalho de campo ocorreu entre 2016 e 2018), acredita-se que a distância temporal de doze anos desde a entrega das escolas da 1ª Fase e oito desde as escolas da 3ª Fase permite fornecer uma perspetiva com o benefício da retrospectiva, sobre alguns dos impactos da política. Por outro lado, esta distância temporal também deu mais tempo para que quaisquer modificações de práticas pedagógicas se “sedimentassem” e se tornassem no “novo normal” das escolas intervencionadas face à novidade do edificado logo após a intervenção.

Assim, a presente Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas visa responder à seguinte pergunta de investigação: Será que os elementos pedagógicos da política da Parque Escolar se verificaram nos contextos da sua implementação? Para responder a esta pergunta será utilizada uma estratégia metodológica intensiva baseada em entrevistas semi-diretivas a atores do Ministério da Educação, Parque Escolar, E. P. E. e Direções de escolas intervencionadas, bem como na realização de grupos focais com professores dessas mesmas escolas. Assim, a Dissertação encontra-se dividida em quatro partes fundamentais: Revisão de literatura, Metodologia e hipóteses, Apresentação de resultados e discussão de hipóteses e, por último, Conclusões e recomendações.

Capítulo 1 – Arquitetura escolar

1.1 – Relação entre arquitetura escolar e práticas pedagógicas

Todos os edifícios são artefactos, contendo em si uma dimensão funcional e uma dimensão simbólica, acrescentando-lhes a propriedade de ordenarem os objetos de um espaço num padrão e assumindo “um papel de construção da sociedade e vice-versa” (Velooso *et al*, 2015, p. 117, citando Hillier e Hanson (1993):

“(…) os edifícios não são apenas objetos, mas transformações do espaço através de objetos. É o espaço que cria a relação especial entre a função e o significado social nos edifícios. A ordenação do espaço nos edifícios é na verdade a ordenação das relações entre as pessoas” (pp. 1-2)

Ao entrarmos num edifício, acabamos por “nos submeter” ao *design* de outros – a arquitetura é a operacionalização de valores assente num ambiente imersivo que os comunica (Wood, 2020, p. 469). De acordo com Gislason (2007), a arquitetura escolar pode ser analisada a dois níveis: social e fenomenológico. A nível social, por exemplo, sugere-se que a “configuração de uma sala de aula reforça certas dinâmicas de poder entre professores e alunos” (Gislason, 2007, p. 7) - o lugar situa os indivíduos num contexto material que comunica determinados valores culturais que comandam o comportamento e a perceção. A nível fenomenológico, o edifício orienta a perceção individual para um dado propósito ou intenção, providenciando uma forma de realização pessoal – situar e orientar são competências fundamentais para a nossa capacidade de fazer sentido do mundo (Gislason, 2007).

Agustín Escolano Benito (2003), por outro lado, refere-se aos espaços escolares enquanto um “teatro cognitivo” e “um elemento educativo de grande relevância”, contribuindo para introduzir ordem e racionalidade no processo educativo, ritmos e normalização dos métodos e formas adotadas pela sociabilidade dos atores, para além de definir muitos aspetos visíveis e invisíveis do currículo das instituições escolares (Benito, 2003, p. 54). Escallier (2010), por sua vez, defende que a arquitetura dos espaços escolares deve ser pensada para um espaço pedagógico vivido e que os estabelecimentos deverão ser lugares de aprendizagem e de acolhimento construídos “à imagem dos jovens” – o projeto arquitetónico passa a ser um projeto pedagógico, uma nova arquitetura geradora de novas escolas (Escallier, 2010, p. 4).

Pode-se assim considerar a escola enquanto um “espaço educativo (...) ou uma estrutura que condiciona o desenvolvimento do programa educativo e da profissão do professor”, com a sua localização, decoração e elementos arquitetónicos a servirem como pano de fundo para a criação de uma cultura que é internalizada pelos atores que interagem no seu meio (Benito, 2003, p. 64). Wood (2020, p. 471), por outro lado, refere que o edifício escolar é “prova física do trabalho do Estado” e um instrumento que ajuda a manter a relação entre a sociedade e governantes. Porém, é necessário

também reter a noção de que a alteração do espaço não é em si sinónimo de mudança das práticas pedagógicas, sendo preciso considerar também outros fatores como o contexto territorial e social, que contribuem amplamente para a sua estruturação (Veloso *et al*, 2015).

Getzels (1974) refere na sua obra a forma como as várias modificações nas tradições de construção, materiais e arquitetura alteraram a configuração da sala de aula. Mais ainda, mudanças ao nível dos currículos, métodos e materiais de ensino também tiveram impactos na tipologia das salas. É necessário considerar um fator que, apesar de menos manifesto, tem um papel fundamental nesta questão: a visão que se tem do aluno e o papel deste na sala de aula. A sala é construída segundo uma determinada corrente pedagógica e o tipo de sala de aula, evidencia, de certa forma, não só onde se deve posicionar o aluno, mas também o que é que ele deve aprender e como o deve fazer (Getzels, 1974).

Segundo McClintock e McClintock (1968, p. 59), a arquitetura escolar está entre “uma das melhores fontes (...) para descobrir o que de facto se passa numa sala de aula”, uma vez que as configurações das salas de aula dizem-nos o tipo de meios didáticos e a “essência da pedagogia” que comandou a construção – um bom arquiteto coloca o espaço em linha com as “aspirações intelectuais, estéticas e morais que afetam a conduta daqueles que vivem entre as suas paredes”. Desta forma, ao providenciar um espaço que acomode as atividades de ensino, uma sala de aula bem idealizada irá ao encontro dos objetivos pedagógicos que juntam professores e alunos nesse lugar (McClintock & McClintock, 1968, p. 60).

Assim, e reunindo os contributos dos autores mencionados até agora, fica claro que a arquitetura escolar se relaciona com as práticas pedagógicas na medida em que permite a implementação de uma determinada prática em vigor num dado contexto temporal ou social, traduzindo-se na manifestação física de uma determinada política educativa. Como Benito (2003, p. 53) refere, os edifícios escolares são uma forma de reconstrução do passado da educação e um “arquivo empírico” no qual os vestígios de uma determinada cultura pedagógica foram registados.

1.2 – A evolução da arquitetura escolar em Portugal

A transformação da arquitetura escolar em Portugal tem assumido características distintas ao longo do tempo. A evolução histórica dos edifícios escolares pode-se sintetizar em dois momentos que acompanham as reformas do sistema de ensino: escolas construídas até aos anos 60 e as escolas edificadas posteriormente. As primeiras caracterizam-se por terem uma construção usando materiais robustos e com um destacado valor patrimonial e arquitetónico, enquanto que as segundas (sobretudo a partir dos anos 80) simbolizam a fase de expansão escolar em Portugal após a democratização do ensino (Veloso *et al*, 2015). Para efeitos desta Dissertação, irei focar-me particularmente na arquitetura escolar empregue a partir do Plano dos Centenários até ao início do século XXI.

O edifício escolar era “uma tipologia arquitetónica praticamente inexistente em Portugal até às últimas décadas do século XIX”, altura em que emergiu a importância da educação enquanto “motor de renovação” da sociedade e a sua instrumentalização política que se traduziria nas reformas da “Instrução Pública” (Féteira, 2013, p. 53). Mesmo assim, a construção de escolas durante esta altura e até ao final dos anos 30 do século XX revelou-se incapaz de fazer face às necessidades educativas da população portuguesa, que permanecia largamente analfabeta, para além de não existir uma linguagem arquitetónica uniformizada em todos os edifícios (Veloso *et al*, 2015).

Em 1929, a Direção Geral de Edifícios e Monumentos Nacionais (DGEMN) conduziu a construção de escolas efetuada através de “projetos pontuais, elaborados por ateliers particulares e, a partir de 1931, pelos arquitetos da DGEMN”, o que se revelou uma tarefa tão morosa quanto dispendiosa (Féteira, 2013, p. 55). Ao todo elaboraram-se quarenta e quatro projetos-tipo distintos com variações consoante o número de salas pretendido e os “materiais endógenos associados a cada região estabelecida” (Féteira, 2013, p. 60). Porém, estes projetos foram posteriormente considerados inadequados, dispendiosos e as soluções propostas não constituíam uma identidade uniforme universalmente identificável (Féteira, 2013).

Em 1944, com o objetivo de fazer face à urgência da situação, foram aprovados os projetos do Plano dos Centenários para o território continental (e posteriormente para as regiões autónomas), caracterizados por seguirem todos as mesmas plantas e apenas se diferenciarem a nível estético consoante a região do país. Nesta conceção, a sala de aula surge enquanto unidade modular que se multiplicava consoante as necessidades – “o alinhamento das salas era efetuado de modo a permitir acrescentos futuros aos edifícios com maior facilidade” (Féteira, 2013, p. 68). As escolas edificadas durante este período destacam-se pela uniformização das características arquitetónicas que refletem o pendor nacionalista e os ideais do regime do Estado Novo (Veloso *et al*, 2015).

A arquitetura reflete assim “o caráter pedagógico da escola na sua função de construção de mentalidades, de fomentar os valores da nação, de uma importância basilar à consolidação da Política de Espírito”, acabando assim por combinar a funcionalidade e a modernidade com o peso da tradição e do nacionalismo (Féteira, 2013, pp. 76-78). Como Alegre e Heitor (2019, p. 111) referem, assistiu-se à “manipulação da arquitetura ao nível do projeto, que se assume como meio de um programa ideológico, um instrumento privilegiado para disseminar os valores do regime”.

Para além do Plano dos Centenários, é aprovado em 1938 um programa de construção, ampliação e melhoramento dos Liceus a nível nacional, prevendo-se a construção de onze novos edifícios e intervenções em treze. O Programa Geral para a Elaboração dos Projetos dos Liceus contém a “representação espacial da organização curricular do ensino liceal”, garantindo-se a separação entre sexos e ciclos de ensino e expressando a linguagem pretendida pelo Estado Novo através do uso de materiais tradicionais e uniformização do vocabulário arquitetónico (Alegre e Heitor, 2019, pp. 113-114). Numa outra via, a reforma do ensino industrial e comercial de 1947 acentuou a separação entre liceu e escola técnica, servindo também para reforçar a expansão dos

edifícios escolares que não são liceus, construindo-se várias escolas técnicas agrícolas, industriais e comerciais durante os anos 50 (Veloso *et al*, 2015). Esta reforma visou fazer face à necessidade de uma mão de obra qualificada, criando uma maior separação entre os liceus e as escolas técnicas, com os primeiros a funcionar enquanto uma “via de acesso privilegiada ao ensino universitário” e as segundas a visar a formação de mão de obra e “acesso ao ensino médio” (Alegre e Heitor, 2019, p. 114).

Os anos 60 destacaram o atraso de Portugal face a outros países a nível educativo, havendo uma tomada de consciência de que o fraco desempenho nesta área se devia à falta de investimento (Veloso *et al*, 2015). O debate sobre o atraso educacional realçou a necessidade de alargar a rede escolar e questionou a eficácia dos modelos educativos e dos edifícios escolares anteriormente edificados pelo Estado Novo (Alegre e Heitor, 2019). A Reforma Veiga Simão de 1964 veio aumentar as preocupações com o ensino e por isso, em 1968, iniciou-se a construção de escolas para o ciclo preparatório do ensino secundário “com novos objetivos educativos e pedagógicos” (Veloso *et al* 2015, p. 59).

A maior abertura do país ao exterior e a colaboração com outros países e entidades internacionais levou à rutura com o paradigma arquitetónico vigente, consubstanciando-se a “preconização de um ensino ativo” na qual o edifício e a vida social escolar assumem um papel de destaque através “da conceção de um espaço central de encontro entre os diferentes membros da comunidade escolar” e da abertura da escola à comunidade envolvente (Alegre e Heitor, 2019, p. 120). O edifício escolar passou a ser organizado em pavilhões autónomos (modelo pavilhonar de escolas), fazendo uso de materiais de pré-fabricação devido à grande necessidade de se construírem escolas, tendo sido construídas cerca de 356 (Veloso *et al*, 2015). A par disto, as novas metodologias educativas mais centradas no aluno refletiram-se na “conceção e disposição do mobiliário que evolui para soluções mais ergonómicas” (Alegre e Heitor, 2019, p. 121). Porém, apesar da importância inicialmente dada aos novos modelos de aprendizagem, estes foram rapidamente substituídos por estratégias de contenção de custos e de “ocupação intensiva” do espaço escolar para dar resposta ao crescente número de alunos (Alegre e Heitor, 2019, pp. 128-129), com as escolas pavilhonares a utilizarem “processos de construção pré-fabricados”, alguns deles em madeira (Moniz, 2009, p. 33).

A Revolução dos Cravos em 1974 e a conseqüente democratização da educação trouxeram consigo reflexos inevitáveis nas escolas, com o Estado a confrontar-se com movimentos sociais que visavam uma nova relação do sistema educativo com a sociedade. Porém, a consolidação da escola de massas foi “tardia e contraditória” na sua concretização, pois exigia um quadro económico de expansão numa altura de crise financeira estatal e de “depressão dos investimentos redistributivos” (Gomes, 1999, p. 141). Mesmo assim, foi possível remover o conteúdo ideológico do regime ditatorial e houve um empenho na expansão da rede escolar, com a Direção Geral das Construções Escolares e a Direção Geral da Administração Escolar a desenvolverem em simultâneo um programa de construção de escolas secundárias com base em dois projetos tipo: o “3x3 simples” e a “Base

técnica” (Moniz, 2009, p. 33). Dada a necessidade da construção de um grande número de escolas num curto espaço de tempo e com baixo custo, as escolas construídas neste período são marcadas pela quase total ausência de elementos decorativos e o frequente uso de pré-fabricados, predominando a divisão em blocos (Veloso *et al*, 2015).

Numa outra vertente, foram ao mesmo tempo executados “projetos especiais” nos quais as escolas e arquitetos se empenharam em “conciliar a cultura arquitetónica contemporânea com os modelos da pedagogia moderna” – exemplo desta colaboração é a Escola Secundária José Gomes Ferreira em Lisboa (Moniz, 2009, p. 33). Com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, os edifícios escolares passaram na sua totalidade para a tutela do Ministério da Educação, a par da criação de gabinetes descentralizados em cada Direção Regional de Educação, entretanto extintas, responsáveis pela construção e conservação dos estabelecimentos (Veloso *et al*, 2015).

Pode-se assim constatar a existência de 3 momentos distintos da construção de edifícios escolares que marcaram preocupações políticas distintas (Veloso *et al*, 2015) e trouxeram consigo diferentes tipos de arquitetura. Até ao ano de 1936 verificou-se um número reduzido de iniciativas sob o lema do ensino ser um “motor de renovação” (Féteira, 2013, p. 53), não havendo uma verdadeira linguagem arquitetónica comum. A implementação do Plano dos Centenários trouxe consigo pela primeira vez uma linguagem e identidade arquitetónica comum que combinava o carácter utilitário com os símbolos e ideologia do regime do Estado Novo, tornando o espaço físico num reflexo das práticas pedagógicas à data. O terceiro momento começou com a Reforma Veiga Simão e a consciência política da necessidade de mão de obra qualificada levaram a outra alteração do paradigma da arquitetura escolar, juntando contributos do estrangeiro de forma a preconizar uma educação ativa – porém, estratégias de contenção de custos e a necessidade de alargamento da escolaridade levaram a que estas preocupações fossem colocadas em segundo plano. A democratização da educação veio exacerbar ainda mais a necessidade de expansão da rede escolar e os edifícios construídos são reveladores dessa rapidez, optando-se pelas soluções que fossem mais baratas e rápidas (tirando casos pontuais). A tipologia tripartida apresentada atrás foi adotada como o critério de base pela Parque Escolar à data do início da implementação da política e, no âmbito desta Dissertação, será interessante verificar se estas diferentes tipologias influenciaram de algum modo a forma como a política foi aplicada.

1.3 - O panorama internacional da arquitetura escolar

A política da Parque Escolar integra-se num contexto internacional de reconhecimento da função social que a arquitetura escolar tem na aprendizagem e nos ambientes educativos. Na década de 1960, a UNESCO criou a secção de arquitetura para a educação e organizou em 1962 a “International Conference on Education” e, em 1972, a OCDE criou um programa que deu origem ao Centre for Effective Learning Environments (CELE) (Veloso *et al*, 2015, p. 71). Por sua vez, vários países

lançaram programas e estudos com o objetivo de tentar reformular as práticas educativas através de programas de modernização de edifícios escolares (Veloso *et al*, 2014) – para efeitos desta Dissertação, irei brevemente explorar as Escolas *Vittra* Telefonplan da Suécia, o projeto de investigação “Inno Schools” da Finlândia e o programa Building Schools for the Future (BSF) da Inglaterra, sendo que estes dois últimos tiveram um papel fundamental na conceptualização da política da Parque Escolar (Veloso *et al*, 2015). Em cada uma destas iniciativas, as escolas são projetadas enquanto “plataformas multifacetadas para uma aprendizagem ativa, flexível e ao longo da vida”, sendo aplicadas as noções de descentralização do ensino no espaço da sala, valorizando-se os contextos informais ou a abertura da escola à comunidade (Veloso *et al*, 2015, p. 72).

A *Vittra* é uma empresa privada que gere várias Escolas Independentes de Financiamento Estatal (em inglês, Independent State-Funded Schools, ou ISFS) na Suécia desde 1993, utilizando modelos educacionais inovadores baseados em planos de ação individual e no uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (Bocconi *et al*, 2014). Gallardo e Turkienicz (2020, p. 447) argumentam que as Escolas *Vittra* Telefonplan constituem um “exemplo emblemático” de como as mudanças do espaço físico são reflexo das alterações ao nível das pedagogias e paradigmas de aprendizagem que caracterizam o século XXI. Nesta conceção de escola, os alunos frequentam várias áreas de trabalho com o intuito de ler, relaxar e aprender. A mobília escolar permite que estes trabalhem com os portáteis a seu lado, com os professores a terem o papel de orientar os alunos nesta configuração espacial descentralizada. As divisões dos diferentes espaços educativos não são rígidas - todos estes estão interligados entre si e o *design* utilizado na mobília permite a manipulação do espaço físico de aprendizagem pelos alunos, estimulando-se o desenvolvimento de capacidades como a interação, criatividade e autoconfiança (Gallardo e Turkienicz, 2014). Tal arranjo espacial fomenta vários tipos de aprendizagem - “aprendizagem através da exploração”, “aprendizagem através da criação” e “aprendizagem através da brincadeira” – que, quando conjugados com horários letivos flexíveis e espaços coloridos, permitem a “aprendizagem autorregulada”, a colaboração entre pares e a aprendizagem personalizada (Bocconi *et al*, 2014, pp. 115-116). Este tipo de escola é frequentemente comparável ao arranjo dos espaços criativos de empresas tecnológicas como a Google, Facebook e Apple (Gallardo e Turkienicz, 2014).

Por outro lado, o projeto de investigação “Inno Schools” da Finlândia visou desenvolver um conceito de “Escola do Futuro” ao averiguar quais as práticas, processos, modelos e princípios que deverão guiar os projetos de futuras escolas com o objetivo de permitir a inovação sistemática (Veloso *et al*, 2015, p. 73), utilizando métodos intensivos que consistiram na recolha *inputs* de estudantes da escola de Arkki e na partilha entre estes em workshops, construindo-se assim uma imagem daquilo que são as necessidades dos alunos e daquilo que é a escola do futuro (Meskanen, 2009). Neste processo combinaram-se os contributos da pedagogia, aprendizagem lúdica e processos de serviços que suportem inovações educativas, sendo que esta colaboração interdisciplinar guiou-se por quatro temáticas centrais: escolas enquanto “plataformas de serviços e bem-estar nas suas

comunidades”, “ambientes educativos multifacetados”, “integradores de recursos e redes de aprendizagem” e “plataformas de aprendizagem ao longo e através da vida” (Veloso *et al*, 2015, p. 73). O estudo também enfatizou a necessidade de um “espaço próprio” do aluno, a conexão com o espaço exterior e o seu uso para aprendizagem e, no geral, a inclusão da comunidade escolar (em particular dos alunos) no processo de planeamento de novas escolas ou intervenções. Este último aspeto é importante uma vez que, segundo Meskanen (2009, p. 77), as “opiniões, necessidades e ideias inovadoras dos estudantes têm sido largamente ignoradas até agora” – o planeamento de escolas deveria colocar mais ênfase nas necessidades dos alunos para criar ambientes de aprendizagem confortáveis e funcionais, para além da aplicação de ideias inovadoras sugeridas pela comunidade estudantil.

O programa Building Schools for the Future (BSF) foi lançado pelo governo inglês (do Partido Trabalhista) com o objetivo de reabilitar todas as 3500 escolas secundárias públicas durante um período de 15 anos (2005 a 2020), com um orçamento previsto de 45 mil milhões de Libras e fazendo amplo uso das TIC com o objetivo de melhorar a experiência de aprendizagem e qualidade do ensino (Mahony *et al*, 2011; Tse *et al*, 2015). A intervenção nestas escolas foi inicialmente vista com bons olhos, uma vez que estes edifícios apresentavam enormes problemas de degradação estrutural tais como buracos nos telhados e rachas significativas nas paredes nas quais o bolor se infiltrava (Mahony *et al*, 2011). De acordo com a política do BSF, as escolas teriam de explanar as suas visões estratégicas a nível educativo, sendo que professores, estudantes e pais deveriam ser o ponto central destas visões, uma vez que o programa ambicionava também ter “um efeito mais vasto de transformação educacional” (Veloso *et al*, 2015). A partir de 2006, tornou-se obrigatório que as escolas produzissem uma “Estratégia para a Mudança” (*Strategy for Change*) – mesmo assim, este documento tinha poucas diretivas que garantissem a concretização física do projeto com base na visão idealizada (Tse *et al*, 2015). O programa também encorajou a participação do setor privado no que diz respeito ao planeamento, financiamento, requalificação e prestação de serviços de educação em colaboração com as autoridades locais – porém, em 2010 o programa foi suspenso por se considerar disfuncional e demasiado custoso (Veloso *et al*, 2015). A “James Review”, uma auditoria encomendada pelo então novo Ministro da Educação (Partido Conservador), sugeriu que foi um “erro” começar o projeto alocando uma determinada quantia de dinheiro ao invés de estabelecer as especificações do mesmo, levando a *designs* “demasiadamente específicos”, para além de haver falta de conhecimento das autoridades locais para aplicar a política corretamente (Tse *et al*, 2015, p. 69). Desta feita, fizeram-se recomendações no sentido de centralizar futuros programas de construção e reabilitação escolar – em 2012 foi lançado o Priority School Building Programme (PSBP) como substituto do BSF, uma política altamente centralizada com o desígnio de responder às necessidades de construção de novos edifícios escolares com uma lógica de otimização de custos (Tse *et al*, 2015).

Capítulo 2 – A construção da política da Parque Escolar

2.1 – O Ciclo de Políticas de Stephen Ball

A política da Parque Escolar chegou à sua concretização através de um conjunto de diplomas legais e do enquadramento no contexto de outros programas do Ministério da Educação (Velooso *et al*, 2015). Porém, antes de abordar a implementação da política em si, é necessário explorar o processo de definição da mesma, sendo que para este e o próximo capítulo irei socorrer-me do modelo de análise do “Ciclo de Políticas” de Stephen Ball. Este modelo constitui “um referencial analítico útil” para a análise de políticas educativas, permitindo a análise crítica das mesmas a partir da formulação inicial até ao contexto de implementação e efeitos resultantes (Mainardes, 2006, p. 48).

No livro *Reforming Education and changing schools*, Bowe, Ball e outros (1992, pp. 6-7) defendem que a política deve ser abordada enquanto um “discurso constituído por possibilidades e impossibilidades”, ligadas ao conhecimento (análise de problemas e identificação de objetivos) e à prática (especificação de métodos para alcançar esses objetivos e a sua implementação). Por outro lado, os autores referem que a formulação da política não termina no “momento legislativo”, uma vez que durante a implementação existe a oportunidade de “reformular” e “reinterpretar” o texto inicial – qualquer texto com uma pluralidade de leitores irá produzir uma pluralidade de leituras. Aliás, é importante reconhecer que as próprias intenções das políticas poderão conter ambiguidades, contradições e omissões que constituem oportunidades de reformulação no processo de implementação (Bowe *et al*, 1992, pp. 13-14).

Os autores introduzem, assim, a noção de um ciclo de políticas contínuo com o objetivo de chamar à atenção para o processo de recontextualização das políticas que ocorre ao nível das escolas. Neste ciclo são incluídos três contextos: “Contexto de influência”, “Contexto da produção do texto da política” e “Contexto da prática”, espelhados no esquema da Figura 2.1. Tais contextos são interrelacionados entre si e, como é possível verificar através das setas, não são etapas de um processo linear, para além de que cada um contém várias “intenções concorrentes” que lutam entre si em arenas de influência públicas e privadas (Bowe *et al*, 1992, p. 20).

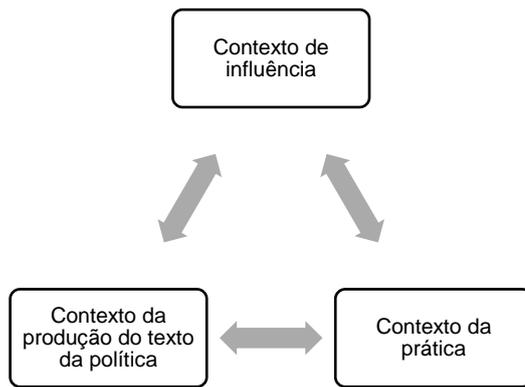


Figura 2.1: Contextos do processo de formulação de uma política

Fonte: Bowe *et al* (1992, p. 20)

O primeiro contexto, o “Contexto de influência”, dá início à construção da política pública e é aquele onde os diferentes grupos de interesse e atores disputam a “definição e propósitos sociais da educação”, os conceitos-chave da política são estabelecidos e esta recebe apoio e/ou é desafiada pelos media ou grupos de interesse (Bowe *et al*, 1992, pp. 20-21). No artigo *Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy* (1998), Stephen Ball refere ainda a importância do “empréstimo de políticas” e da partilha de ideias entre académicos, com esta última a contribuir para a criação de uma “dependência cultural e política” que pode desvalorizar ou até negar a viabilidade de soluções “locais” (Ball, 1998, p. 123). Para além disso, é destacado o papel das organizações internacionais e o facto de estas poderem estabelecer uma nova estrutura discursiva na qual nascem “soluções” para um determinado problema. Mainardes (2006, p. 52), porém, refere que tais influências são “sempre recontextualizadas” pelos Estados porque existe uma interação dialética entre os meios local e global, não se tratando assim de uma mera transposição.

O segundo contexto, o “Contexto da produção do texto da política”, tem uma relação simbiótica, mas algo pouco evidente, com o primeiro contexto – enquanto a influência é frequentemente relacionada com “a articulação de interesses específicos e ideologias dogmáticas”, os textos das políticas são normalmente articulados em linha com o “bem comum” (Bowe *et al*, 1992, p. 20). Desta forma, os textos representam a política em si e são o resultado de disputas e acordos entre os diferentes atores que competem para exprimir a sua influência no texto final. As políticas são “intervenções textuais” que carregam limitações materiais e possibilidades, sendo que as respostas a tais textos têm consequências no mundo real – estas consequências são experienciadas no terceiro contexto, o “Contexto da prática” (Bowe *et al*, 1992, p. 21)

O “Contexto da prática” é aquele onde a política “não é simplesmente recebida e implementada”, mas também sujeita à interpretação e recriação por parte dos vários intervenientes na sua aplicação (Bowe *et al*, 1992, p. 22). Rizvi e Kemmis (1987) já tinham clarificado este ponto, referindo que os atores ao nível escolar irão interpretar a política de acordo com o seu entendimento, valores, meios disponíveis e a sua forma de trabalhar. De uma forma muito simples, quem escreve a política não

consegue controlar os diferentes significados que se podem extrair do texto, para além da própria interpretação ser uma fonte de conflito (Bowe *et al*, 1992). Os diferentes atores moldam assim a política escrita de acordo com os seus interesses – porém, tal conflito não deve ser visto enquanto um problema ou algo fora do normal, uma vez que a contestação é um “meio através do qual as ideias são desenvolvidas e testadas” (Rivzi e Kemmis, 1987, p. 28).

No livro *Education reform: a critical and post-structural approach* (1994), Ball continua o trabalho desenvolvido em *Reforming Education and changing schools* (1992) e acrescentou mais dois contextos ao ciclo de políticas originalmente criado: o “Contexto dos resultados” e o “Contexto da estratégia política” (Ball, 1994, pp. 26-27). O “Contexto dos resultados” é aquele onde são explorados os efeitos que vão para além dos resultados da prática direta, ou seja, os efeitos da política ao nível de questões como a justiça, a igualdade e a liberdade na sociedade. Por outro lado, o “Contexto da estratégia política” (Ball, 1994, p. 26) envolve a identificar estratégias que combatam as desigualdades que seriam criadas pela política. Segundo Mainardes (2006, p. 55), a abordagem do ciclo de políticas contribui para a análise das políticas “uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético”, articulando as dimensões macro e micro (Estado e atores educativos a nível local) e expondo as diferentes influências exercidas em cada uma na política. Tal foi considerado como um instrumento analítico, sobretudo para a definição da política da Parque Escolar, mas também para a análise da “prática” e uso da política em realidades concretas.

2.2 – A política da Parque Escolar

A idealização e construção da política da Parque Escolar teve o seu início em 2006 aquando da criação de um grupo de trabalho com vista a fazer um levantamento das condições de 46 estabelecimentos de ensino secundário de Lisboa e Porto (Veloso *et al*, 2015). Este levantamento do ponto de situação evidenciou um “cenário de degradação e obsolescência funcional decorrente da evolução dos currícula e das exigências da comunidade educativa” (Veloso *et al*, 2015, p. 69). Por outro lado, o estado de degradação dos edifícios escolares avaliados pelo grupo de trabalho era “público”, “notório” e uma situação vista como “muito crítica” (Ministra da Educação apud Veloso *et al*. 2015, p. 68).

Para além dos problemas relatados, acresceu a “ausência de uma metodologia estruturada e continuada de conservação dos edifícios escolares” – constatou-se uma falta de capacidade de resposta das Direções Regionais de Educação (organismos que à data tutelavam os edifícios) face às reivindicações de obras por parte dos diretores escolares (Veloso *et al*, 2015, p. 69). A par disto, a taxa de alfabetização em Portugal em 2007 era de 94,9% e o país ocupava a quadragésima posição no ranking mundial. A taxa de abandono escolar era de 36,5% e os censos de 2011 acusavam uma taxa de analfabetismo de 3,5% no sexo masculino e 6,8% no sexo feminino (Censos de 2011, INE) – o país estava atrasado em relação aos *standards* europeus (Bertão & Alves, 2018). Numa outra

vertente, o programa *Building Schools for the Future* (BSF) estava em fase de implementação e constituiu-se enquanto um referencial importante no que toca a intervenções de fundo e em larga escala. Foi neste contexto que surgiu a motivação para realizar uma intervenção nas escolas secundárias portuguesas que resolvesse as questões atrás relatadas e, por outro lado, que acompanhasse “o movimento internacional que reconhece o papel da arquitetura na aprendizagem” (Veloso *et al*, 2015, p. 70).

Se utilizarmos a abordagem do “Ciclo de Políticas”, é razoável constatar que estamos perante o “Contexto de influência” da política da Parque Escolar. Por um lado, a necessidade de resolução dos problemas de degradação dos edifícios levou à conceção de alguns pontos fundamentais da política: um dos objetivos do governo à data era superar o “atraso educativo português face aos padrões europeus” ao proporcionar “um ambiente de aprendizagem motivador, exigente e gratificante” e instalações escolares funcionais, confortáveis, seguras e adaptadas à introdução de novas tecnologias (Conselho de Ministros, 2007, p. 10). Por outro lado, a partilha de ideias e políticas a nível internacional também teve a sua influência: o programa BSF e o programa “Inno Schools” foram dos “mais influentes” para o desenvolvimento da política da Parque Escolar (Veloso *et al*, 2015, p. 72) no que diz respeito ao modelo de gestão e tipo de objetivos pedagógicos pretendidos.

O “Contexto da produção de texto” materializou-se em dois documentos: a Resolução do Conselho de Ministros nº1/2007 e o “Manual de Projecto: Arquitetura” (Parque Escolar, 2009). O primeiro, a Resolução nº1/2007, foi a peça legislativa que aprovou o “Programa de Modernização do Parque Escolar Destinado ao Ensino Secundário”, vulgo Parque Escolar, estabelecendo as principais linhas orientadoras da política: o objetivo principal era a resolução de “problemas de obsolescência funcional, resultado das condições iniciais de uso e da própria evolução dos curricula e didáticas aplicadas” (Conselho de Ministros, 2007, p. 11). Deste modo, a Resolução previa a renovação das escolas de acordo com as suas tipologias de edifício: escolas construídas desde o século XIX até aos anos 20 do século XX; escolas construídas entre as décadas de 40 e 60; escolas construídas a partir dos anos 60. A modificação dos espaços pretendia criar condições que levassem a um ensino mais exigente e motivassem os cidadãos para a aprendizagem, destacando a maior flexibilidade na organização curricular e diversidade de práticas pedagógicas, alterando-se assim a própria cultura de ensino nas escolas (Bertão e Alves, 2019:474). Para além disso, a Resolução determina a criação de uma empresa pública (Parque Escolar E. P. E.) com o objetivo de planear, gerir, desenvolver e executar a política e a calendarização inicial para as primeiras intervenções em Lisboa e Porto e levantamento da restante situação a nível nacional (Conselho de Ministros, 2007, p. 10). Associados a estes objetivos, a Resolução também destaca a necessidade de maior flexibilidade na organização curricular e diversidade de práticas pedagógicas, alterando-se assim a própria cultura de ensino nas escolas (Bertão e Alves, 2019:474).

Por outro lado, o “Manual de Projecto: Arquitetura” traduziu a operacionalização ao “definir um conjunto de linhas de orientação e requisitos para os projetos de arquitetura” (Veloso *et al*, 2015, p.

67), sendo que o próprio manual foi aprofundado e alterado durante o decurso da aplicação da política “a partir da sistematização da experiência adquirida” (Veloso *et al*, 2015, p. 90). Este manual refere que a aplicação do programa não seria estandardizada e uniforme, mas sim adaptada ao programa educativo de cada escola com vista a responder de forma adequada às necessidades, objetivos e características das comunidades em que se inserem, promovendo a sustentabilidade a longo prazo do programa. Desta feita, as escolas apresentariam um documento orientador das intervenções denominado de “Plano Estratégico”, onde seriam explicitados os objetivos do seu plano educativo e são identificadas as necessidades daí decorrentes (Parque Escolar, 2009, p. 4).

O manual também apresenta o modelo conceptual de organização dos espaços (Figura 2.2) baseado no conceito de *Learning Street*, ou seja, a “sucessão de espaços (interiores e exteriores) de valência diversificada relacionados com diferentes situações de aprendizagem (formal e/ou informal)” (Parque Escolar, 2009, p. 15). Desenvolvido por Herman Hertzberg a pedido da Escola de Montessori, o conceito de *Learning Street* defende que a aprendizagem não é restrita ao espaço da sala de aula: outros espaços informais surgem enquanto prolongamentos das salas, reinventando-se assim a relação entre estas e os restantes espaços da escola e promovendo “formas ativas e descentralizadas de trabalho educativo” (Bertão, 2020, p. 125). O “percurso” criado pela *Learning Street* deveria ser “facilmente identificável” com boas condições de acessibilidade visual, contendo áreas para exposição de trabalhos e conteúdos didáticos, acervos museológicos, de apoio a atividades extracurriculares e estudo informal (Veloso *et al*, 2015). Por outro lado, a biblioteca assumiria o papel de “coração da escola”, um “espaço central e transparente” pautado pela presença de “livros”, e que, do ponto de vista simbólico, constituiria “um espaço mais alargado de aprendizagem” com o objetivo de fomentar o seu uso na comunidade (Parque Escolar, 2009, p.16; Veloso *et al*, 2015, p. 107).

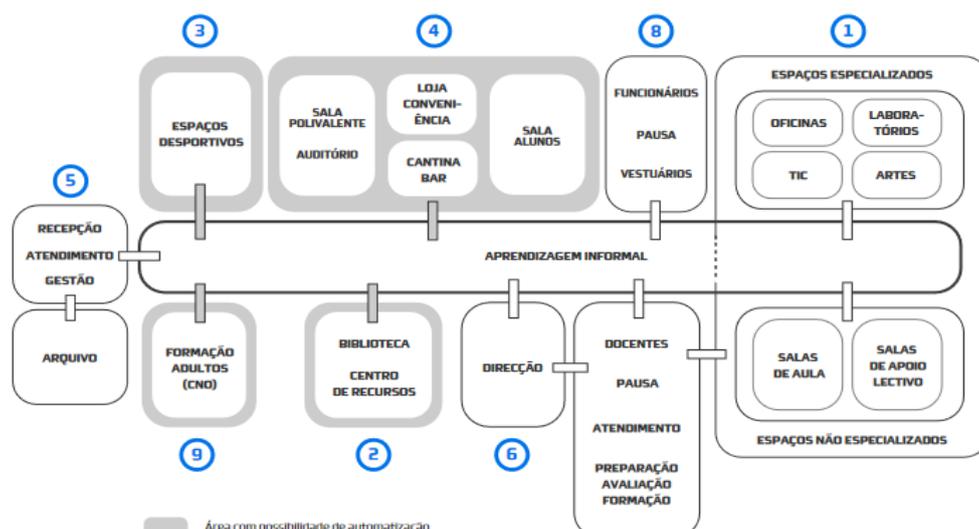


Figura 2.2: Modelo de articulação e organização dos setores funcionais do espaço escolar

Fonte: Parque Escolar (2009, p.16)

Assim, os textos da política visavam uma transformação educacional e na forma de ensinar em Portugal, passando-se de um modelo baseado na transmissão de conhecimentos (aprendizagem passiva) para um baseado em práticas de natureza colaborativa e exploratória (aprendizagem ativa), suportadas em exercícios de investigação, recolha de informação e experimentação laboratorial/simulação (Parque Escolar, 2009). Para além disso, previa-se também uma mudança na própria tipologia das salas, abandonando as conceções de salas retangulares, com uma porta no lado esquerdo, e equipadas (no mínimo) com mesas e cadeiras (Bertão e Alves, 2019) – a sala de aula passaria a estar configurada para responder à “diversidade de modelos de aprendizagem previstos no curriculum formal” (Parque Escolar, 2009, p. 17). Neste sentido, interessa também identificar alguns elementos sobre a sua adaptação e apropriação “na prática” ou no “contexto da prática”.

Capítulo 3 – Da política à prática: a implementação da política da Parque Escolar

3.1 – Abordagens de implementação de políticas públicas

Antes de abordar o caso específico da implementação da política pública da Parque Escolar, é importante refletir sobre a abordagem de análise da implementação de uma política, atendendo a que se trata de um processo extremamente complexo e decisivo (Hill e Hupe, 2002). Mas o que é isto de implementar uma política? De acordo com Daniel Mazmanian e Paul Sabatier (1983, pp. 20-21), a implementação corresponde à “aplicação de uma decisão política (...) frequentemente enquadrada numa peça legislativa”, podendo tomar a forma de “ordens executivas ou decisões de tribunais”. A implementação segue um número de etapas que começam pela aprovação da legislação e terminam nos impactos (pretendidos e não pretendidos) e possíveis alterações à legislação inicial (Mazmanian e Sabatier, 1983). Na literatura existe um debate sobre duas perspetivas de análise de implementação: “top-down” e “bottom-up”.

A abordagem “top-down” surgiu na segunda metade da década de 1970 e tem como principal objetivo a análise dos objetivos formulados pelos decisores na legislação (top) e o cumprimento e implementação desses mesmos objetivos pelos atores locais (bottom) (Mota, 2020; Sabatier, 1986). Sabatier e Mazmanian (1980, p. 554) estabelecem uma lista de “condições cruciais” que deverão ser cumpridas caso uma determinada política pretenda alcançar uma “mudança substancial do status quo”: os objetivos da política deverão ser “claros e concisos”; a legislação incorpora uma teoria causal adequada; a existência de uma estrutura legal adequada que promova o cumprimento da política ao nível de quem a implementa e do grupo-alvo; os atores responsáveis pela implementação comprometem-se com os objetivos da política; apoio de grupos de interesse e decisores-chave durante a implementação e; os objetivos da política não são ameaçados durante a implementação por políticas públicas conflitantes ou mudanças socioeconómicas que coloquem em causa a teoria causal ou apoio político.

A abordagem “bottom-up” surgiu com base nas críticas aos modelos “top-down” e constituía-se enquanto uma alternativa a este. O trabalho mais extenso dentro dos modelos “bottom-up” é o de Benny Hjern (1982) e colaboradores – a estratégia utilizada é a de estudar a problemática de uma determinada política tendo em conta os atores a nível *micro*, o que permite estabelecer uma rede que identifica a “estrutura de implementação” relevante para uma política específica ao nível local, regional e nacional, e avaliar a significância de um determinado programa de governo *vis-à-vis* outras influências e dinâmicas (Matland, 1995, p. 149). No artigo de Hjern e Porter (1981) já se defendia a importância do estudo da “estrutura de implementação” no âmbito da avaliação da implementação de políticas – esta estrutura corresponde à entidade administrativa que os implementadores de

políticas utilizam para alcançar determinados objetivos, correspondendo a redes constituídas por vários atores organizados em torno de uma determinada política.

O confronto entre estas duas abordagens levou à criação de uma nova geração (a terceira) de estudos de implementação de políticas que ultrapassavam “a disputa estéril entre as abordagens *top-down* e *bottom-up*” anteriormente referidas (Mota, 2020, pp. 7-8). Neste sentido, o trabalho de Matland (1995, p. 153) revela-se pertinente ao “desenvolver um modelo que explica quando é que as duas abordagens são mais apropriadas ao invés de um que as combine simultaneamente”. Uma representação esquemática deste modelo encontra-se presente na Figura 3.1:

		CONFLITO	
		BAIXA	ALTA
AMBIGUIDADE	BAIXA	IMPLEMENTAÇÃO ADMINISTRATIVA	IMPLEMENTAÇÃO POLÍTICA
	ALTA	IMPLEMENTAÇÃO EXPERIMENTAL	IMPLEMENTAÇÃO SIMBÓLICA

Figura 3.1: Matriz Ambiguidade-Conflito dos processos de implementação de políticas

Fonte: Adaptado e traduzido de Matland (1995, p. 160)

Matland (1995) introduziu uma matriz que ajuda na escolha do tipo de abordagem para avaliação da implementação de políticas segundo dois critérios – a *ambiguidade* e o *conflito*. Por um lado, a *ambiguidade* dos objetivos e recursos da política influencia a capacidade de compreensão da política nos vários contextos de implementação, o impacto nos fatores contextuais locais e a diversidade de *stakeholders* envolvidos. Por outro lado, o *conflito* tem a ver com as interações entre os diversos *stakeholders*, cada um deles com as suas respetivas visões e interesses – tal conflito produz um efeito sobre a facilidade de acesso ao processo de implementação e sobre os tipos de resolução de conflitos (negociação *versus* coerção) (Mota, 2020).

Assim, e tendo em conta a matriz e explicação atrás exposta, Matland (1995) apresenta quatro tipos de implementação aos quais se associam uma das abordagens de análise de implementação de políticas. A chamada “Implementação Administrativa” ocorre em contextos de baixo *conflito* e *ambiguidade* nos quais o resultado pretendido da política é “virtualmente garantido” se os recursos forem devidamente alocados – trata-se de um processo de carácter administrativo e no qual os decisores no topo têm mais peso na forma como é implementada a política, daí ser desejável uma abordagem “top-down” (Matland, 1995, pp. 160-161). Por outro lado, a “Implementação Política” dá-se num contexto de baixa *ambiguidade* e alto *conflito* – os atores podem ter objetivos concretos, mas incompatíveis com os de outros, gerando-se uma atmosfera politizada em torno da implementação destas medidas. Nestes casos, a implementação é decidida por quem detém o poder

(seja um ator singular ou uma coligação) e uma abordagem “top-down” é recomendada (Matland, 1995, pp. 163-165).

No caso de contextos em que há elevada *ambiguidade* e baixo *conflito*, Matland (1995, pp. 165-168) refere que ocorre uma “Implementação experimental” – as “condições contextuais” dominam este tipo de implementação e os resultados da política dependem no tipo de recursos e atores presentes na implementação a nível *micro*. Nestes casos a abordagem “bottom-up” é a mais adequada. Por último, surge a “Implementação Simbólica” nos casos em que as políticas têm elevados níveis de conflito e ambiguidade – este tipo de políticas têm um papel muito importante quando os atores pretendem mudar um paradigma ou reforçar outros já existentes. Segundo Matland (1995, p. 168), o resultado deste tipo de políticas é determinado pela “força das coligações” de atores a nível local. Porém, dado que são políticas com elevados níveis de conflito, é expectável assistir a interações políticas entre os atores de alto nível semelhantes às verificadas na “Implementação Política”. Isto leva o autor a constatar que nenhum dos modelos (“top-down” ou “bottom-up”) é inteiramente adequado para analisar, havendo a necessidade de considerar as ações dos dois níveis de poder. Por último, o Matland (1995) também refere algo importante – é nestas situações de implementação que os atores posicionados no nível intermédio da hierarquia assumem uma posição de relevo devido ao seu papel de provisão de recursos e orientação do foco para uma área específica da política.

Numa outra vertente de análise, Lascoumes e Le Galès (2007, p. 3) propõem uma “abordagem político-sociológica dos instrumentos de políticas públicas” no que diz respeito aos processos de mudança nas políticas. Os autores apresentam dois argumentos: por um lado, a política pública utilizada enquanto instrumento constitui uma forma condensada de conhecimento sobre o controlo social e as formas de o exercer; e, por outro, tais instrumentos não são neutros, uma vez que produzem efeitos específicos que estruturam a política pública de acordo com a sua lógica. O artigo de Adam Wood (2020) utiliza esta abordagem para analisar a arquitetura e edifícios escolares enquanto instrumentos políticos. De acordo com o Wood (2020, p. 466), as “políticas construídas” são formas “particularmente aptas” do ponto de vista institucional no que diz respeito ao controlo coletivo – o mesmo raciocínio aplica-se às escolas, referindo que “não existe uma forma neutral de escola” e que a arquitetura pode ser usada como forma de estabelecimento de certas identidades e até privilegiar certos atores e interesses em detrimento de outros (Wood, 2020, p. 475). O autor também reflete sobre a relevância de outros aspetos como o tempo e a duração da política, a mobilidade desta ao longo do espaço e do tempo e, ainda, as questões ligadas à construção e financiamento da política – o edifício escolar é uma entidade fixa e, ao mesmo tempo, um “veículo abstrato de ideias de políticas e valores sociais” (Wood, 2020, p. 477), havendo assim a necessidade de também analisar a política na sua vertente mais “física”.

O Ciclo de Políticas de Stephen Ball (1992) atribui um papel mais destacado aos atores escolares no que diz respeito à análise da implementação e potencialidades de “recriação” da política por parte

dos atores e, na generalidade dos casos, aparenta ser um modelo adequado. Porém, a política pública da Parque Escolar tem características que tornariam esta abordagem algo insuficiente: esta foi uma política com o objetivo ambicioso de requalificar todas as escolas secundárias do país, “ancorar as intervenções em torno de objetivos de aprendizagem” e “recentrar as escolas na cidade, entendendo-as como um elemento estratégico na construção de uma cultura de aprendizagem e de divulgação de conhecimento” (Conselho de Ministros, 2007, p. 11).

A legislação da Parque Escolar denota que esta é uma política de carácter altamente politizado e com grande potencialidade para o *conflito*, dados os seus objetivos programáticos. Por outro lado, também está dotada de grande *ambiguidade* devido ao papel preponderante atribuído às escolas enquanto *stakeholders*. Tomando a abordagem de Matland (1995), é razoável considerar que estamos perante uma “Implementação Simbólica”, dadas as características expostas atrás. Mais ainda, existe um ator de nível intermédio - a Parque Escolar E. P. E. – com a função de gestão de projeto e alocação de recursos.

Desta feita, proponho uma abordagem de análise tripartida da implementação: por um lado, uma análise de carácter “top-down” da legislação e atores no topo da hierarquia (Ministério da Educação); por outro, uma análise “bottom-up” ao nível dos atores escolares e, por último, uma análise do papel da Parque Escolar E. P. E. enquanto ator intermédio com o papel de gestão e garante do cumprimento dos objetivos da política. Paralelamente, é necessário também considerar o papel da arquitetura escolar enquanto instrumento de política pública e verificar se a política construída (e respetivos efeitos) estão de acordo com os objetivos programáticos da Parque Escolar. Os detalhes mais específicos do modelo de análise serão explicitados no capítulo metodológico.

3.2 – A legitimação de políticas públicas

A par da implementação surge ainda outro aspeto importante: a legitimação das políticas aos olhos de outros atores e da população. Segundo Matti (2009, pp. 1-2), a legitimidade é um “conceito normativo intimamente ligado com o princípio democrático de tomada de decisão política” que liga a base de uma política aos valores estabelecidos que representam um governo eleito democraticamente. Stanislav Konecny (2020, p. 164), por outro lado, refere-se ao termo “*output legitimacy*” quando se pretende verificar se as soluções políticas adotadas vão ao encontro dos desafios enfrentados pela população – quanto mais pessoas forem beneficiadas pela política, maior a sua legitimidade. Porém, existe um fator relevante: em tempos de crise de legitimidade e falta de confiança nas instituições democráticas, é cada vez mais difícil lidar com os problemas urgentes (Hanberger, 2003). Aliás, à medida que o nível de confiança no governo diminui, é cada vez mais relevante que as políticas garantam que as decisões tomadas e seus efeitos sejam legítimos em si mesmos (Mati, 2009). Em regimes democráticos, a confiança nos elementos presentes no texto legal é a principal fonte de legitimidade das políticas (Hanberger, 2003).

3.3 – A implementação da política da Parque Escolar

De acordo com Veloso e outros (2015, p. 87), a operacionalização da política da Parque Escolar efetuou-se em três etapas: “fase preparatória e negociação inicial com as escolas”, “entrada da equipa

Tabela 3.1: Fases de intervenção e nº de escolas respetivo

	Nº planeado
Fase Piloto	4
Fase 1	26
Fase 2	75
Fase 3	100
Fase 4*	127
TOTAL:	332

*Fase 4 é chamada de “Fase N/A” no site da Parque Escolar

Fonte: Elaboração própria com dados da Parque Escolar (2022)

projeta” e “desenvolvimento do projeto de arquitetura”. A fase preparatória iniciou-se com a seleção de escolas para cada uma das fases de execução do programa. Os critérios de seleção consistiram no estado de degradação dos edifícios, tipologia arquitetónica, contexto territorial (com o objetivo de formar empreitadas que juntem grupos de escolas, otimizando-se o processo), necessidades de otimizar a rede escolar, modelo curricular e número de alunos.

Após a seleção dos estabelecimentos, foi iniciado o processo de negociação com as escolas, explicitando os pressupostos do programa, com escolas a refletir sobre o seu projeto tendo em conta as suas necessidades e visão para o futuro. Ao mesmo tempo iniciou-se também o trabalho da “equipa projetista” responsável pelo desenvolvimento do projeto. (Veloso *et al*, 2015). O projeto de arquitetura resultante seria, ao contrário de iniciativas precedentes, um modelo de edifício escolar que permitisse “responder adequadamente às necessidades, objetivos e características das comunidades escolares (Parque Escolar, 2009, p. 4), em consonância com os objetivos definidos no “Manual de Projecto: Arquitetura”. De referir que este mesmo manual “evoluiu com o desenrolar do programa, tendo sido aprofundado e alterado a partir da sistematização da experiência adquirida” (Veloso *et al*, 2015, p. 90). No livro de Veloso e outros (2015) refere-se, porém, um aspeto bastante pertinente: vários arquitetos desconheciam os conteúdos do manual, afirmando que têm experiências passadas em projetos de arquitetura escolar ou que delegam o estudo do mesmo para outros membros da equipa. Alguns arquitetos também referem que o conceito de *Learning Street*, uma das bases pedagógicas da política, seria “pouco aplicável às especificidades de certas escolas, seja pela rigidez da tipologia arquitetónica (...), seja pela falta de abertura da própria comunidade escolar” (Veloso *et al*, 2015, p. 105).

Numa outra vertente, as escolas elaboraram o seu “Plano Estratégico”, explicitando os objetivos que constam do plano educativo, as suas perspetivas para o futuro e as suas necessidades ao nível de recursos físicos. Numa primeira fase este plano era elaborado “livremente” pelas escolas, sendo que posteriormente foi criado um modelo para preenchimento, o que facilitou a sua elaboração. A partir daqui elaborou-se o “Programa Funcional” em conjunto entre a Parque Escolar, E. P. E, a escola a ser intervencionada e com alguns contributos das Direções Regionais de Educação – este programa serve de base ao projeto de arquitetura da intervenção. Por último, e com base na informação

recolhida até então, elaborou-se para cada escola o “Programa Base” de arquitetura (sujeito a aprovação final pela Parque Escolar, E. P. E) (Veloso *et al*, 2015, pp. 92-93).

Finda a fase de elaboração dos diversos programas e projetos para cada uma das escolas, deu-se início à empreitada: as escolas eram agrupadas em lotes e os concursos eram lançados para esses grupos de escolas, dado o elevado número de obras a ocorrer em simultâneo. (Veloso *et al*, 2015). Um estudo preliminar da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) salientou uma “melhora radical” nas condições dos edifícios intervencionados, destacando-se os excelentes acabamentos e a qualidade dos espaços em geral (OECD, 2010, p. 4). Porém, o mesmo estudo constata que o design não é flexível e apropriado àquilo que as práticas do século XXI exigem, não havendo mudanças significativas no design das salas – é incitada maior inovação ao nível da provisão de “diferentes configurações espaciais para providenciar um maior leque de espaços para necessidades educativas diferentes” (OECD, 2010, p. 4).

As preocupações veiculadas neste estudo são repetidas em artigos *a posteriori* de Manuel Bertão e José Alves (2018; 2019) e Bertão (2020): os espaços de aula e mobiliário não são suficientemente flexíveis e amplos para se implementar outro tipo de metodologias educativas. A perceção dos Diretores entrevistados também foi nesse sentido, deixando transparecer que gostariam que a modernização dos espaços tivesse conduzido a uma mudança das práticas pedagógicas. O trabalho de 2019, em particular, refere que a modernização se limitou à substituição daquilo que estava velho e gasto por material novo, mas com as características do antigo (Bertão e Alves, 2019). O artigo de 2020 sugere que o modelo arquitetónico implementado segue o modelo da “velha gramática escolar”, predominando o padrão da rigidez e inflexibilidade e o ensino padronizado e expositivo (Bertão e Alves, 2020, p. 82). Assim, existem indícios de que os elementos de mudança de práticas pedagógicas presentes no texto da política da Parque Escolar não foram efetivados – torna-se pertinente confirmar tais indícios e, para além disso, verificar as causas de fundo para a sua não verificação.

Capítulo 4 – Hipóteses e Metodologia

4.1 – Hipóteses exploratórias

Como referido na secção de revisão de literatura desta Dissertação, Bowe, Ball e outros (1992, p. 23) argumentam que a política pode ser “recriada” de acordo com a interpretação e ações dos atores intervenientes na sua implementação. Aliás, a conversão das intenções originais presentes no texto da política em algo tangível requer a compreensão dos seus princípios organizadores e a da sua estratégia de implementação. Mais ainda, se relembrarmos a sistematização dos contributos de Matland (1995, p. 168), foi considerado que a implementação da política da Parque Escolar corresponde à “Implementação Simbólica”, dado o propósito de mudança de paradigma educativo, o papel fundamental dos atores locais e elevada propensão para conflito. Como Matland (1995) sugere, a análise deste tipo de implementação deverá incidir sobre três níveis – atores políticos de alto nível, atores intermédios e atores locais. Por outro lado, é também importante considerar a “política construída” (Wood, 2020, p. 466) como forma de verificar se a manifestação física concreta conferiu uma nova identidade pedagógica às escolas, isto é, se o edifício escolar construído após a intervenção está em linha com os pressupostos pedagógicos delineados no texto da política e no “Manual de Projeto: Arquitectura” (Parque Escolar, 2009). Tendo isto em conta, foram delineadas quatro hipóteses explicativas que permitirão responder à questão de investigação, “Será que os elementos pedagógicos da política da Parque Escolar se verificaram nos contextos da sua implementação?”.

No que diz respeito ao ator político de alto nível, o Ministério da Educação, parece ser irrealista considerar que o ator que escreveu o texto da política não iria executar os seus pressupostos. Porém, existe uma possibilidade com algum relevo: a crescente dificuldade de resolver problemas em tempos de crise e falta de confiança nas instituições democráticas (Hanberger, 2003). Neste panorama, a política e o seu respetivo texto são em si a sua própria fonte de legitimidade aos olhos da população (Matti, 2009; Hanberger, 2003), ou seja, se a política vai, do ponto de vista dos cidadãos, ao encontro das suas pretensões (Konecy, 2020). Assim, não seria descabido postular que a política da Parque Escolar incluiu pretensões de mudança de paradigma educativo como forma de acrescentar legitimidade a uma política cuja intenção inicial seria a requalificação de espaços e edifícios. Tal pretensão acontece numa altura em que se atravessava uma grande crise económica a nível mundial e se esperaria um maior grau de contenção orçamental a partir de alguns modelos económicos, prevalecentes na altura. Assim, apresenta-se a seguinte hipótese exploratória:

- *H1: A política da Parque Escolar continha no seu texto a alteração do paradigma pedagógico como fonte de legitimidade política.*

Passando do contexto da produção de texto para o contexto da implementação e respectivos resultados, é necessário verificar, em primeiro lugar, se a manifestação física da política – o edifício escolar – incorporou os elementos arquitetónicos que constam no “Manual de Projeto: Arquitectura” (Parque Escolar, 2009) e nos princípios da política relacionados com as práticas pedagógicas

- *H2: Os edifícios escolares e espaços remodelados refletem os princípios pedagógicos presentes no texto da política e estão em linha com as orientações do “Manual de Projeto: Arquitectura”.*

Relacionado com a implementação da política e com responsabilidade direta no que diz respeito à reabilitação do edificado surge o ator de nível intermédio, a Parque Escolar, E. P. E., cuja responsabilidade era planear, gerir, desenvolver e executar as intervenções a realizar nas escolas. Em contextos de “Implementação Simbólica”, os atores intermédios ganham particular relevância devido ao seu papel enquanto aprovisionadores de recursos e orientadores (Matland, 1995, p. 168). Neste sentido, torna-se importante averiguar se a Parque Escolar E. P. E. garantiu o cumprimento dos pressupostos pedagógicos presentes no texto da política:

- *H3: A Parque Escolar, E. P. E. garantiu o cumprimento dos pressupostos pedagógicos incluídos no texto da política.*

Quanto ao nível mais próximo da prestação do serviço, as escolas são as principais intervenientes no que diz respeito à aplicação da política no terreno dada a grande autonomia para a tomada de decisões sobre o seu próprio projeto em linha com as suas necessidades educativas e materiais. Num contexto de “Implementação Simbólica”, o resultado destas políticas é determinado pelas interações entre os atores a nível local (Matland, 1995, p. 168) e, por outro lado, são também os atores com maior propensão para uma recriação do texto da política (Bowe *et al*, 1992). Assim, surge a seguinte hipótese de trabalho:

- *H4: As Escolas intervencionadas transformaram as suas práticas pedagógicas e relações educativas.*

4.2 – Metodologia de investigação

A estratégia metodológica adotada no âmbito desta dissertação é qualitativa intensiva, sendo a escolha desta abordagem justificada pelos princípios norteadores da investigação: a análise incidirá sobre o “Contexto da Prática” (Bowe *et al*, 1992, p. 22), isto é, a implementação da política. Os

processos de implementação não são mensuráveis (i.e., não podem ser traduzidos em números numa base de dados), uma vez que se pretende, e à semelhança dos trabalhos de Bertão e Alves (2018; 2019; 2020), fazer um estudo centrado numa abordagem de interpretação e compreensão dos processos. Por outro lado, o objetivo deste exercício não é inferir que estes são representativos da realidade da implementação da política a nível nacional – é antes um exercício conceptual que poderá inspirar futuros projetos de investigação mais alargados sobre o tópico ou até providenciar algumas ilações que poderão contribuir para aplicações futuras de políticas de reabilitação de edifícios escolares.

Neste sentido, e tendo em conta os contributos de Bowe, Ball e outros (1992), Matland (1995) e Wood (2020), foi delineada uma abordagem de análise dividida em três níveis: Decisores Políticos (Ministério da Educação), Gestor Intermédio (Parque Escolar, E. P. E) e Escolas (Diretores escolares, Professores, Edifícios escolares). No que diz respeito ao nível “Decisores Políticos”, aplicou-se uma entrevista semi-diretiva, realizada à Ministra da Educação responsável pelo desenho e implementação da política, e outra a uma ex-responsável pela conceção e antiga administradora da Parque Escolar, E. P. E. Na análise do nível “Gestor Intermédio”, também foi aplicada uma entrevista semi-diretiva realizada com um Administrador da Parque Escolar, E. P. E. Por fim, no nível de análise “Escolas”, foram conduzidas entrevistas semi-diretivas com os Diretores Escolares e *Focus Group* constituídos por grupos de 3 docentes de duas escolas (A e C), tendo sido escolhidos aqueles que lecionaram no respetivo estabelecimento escolar antes, durante e após a intervenção como forma de permitir uma comparação entre o edificado que existia e o edificado posteriormente reabilitado. Adicionalmente, foi realizada uma visita a uma terceira escola (B) distinta das restantes em análise com o acompanhamento de quatro engenheiros e arquitetos da Parque Escolar, E. P. E., tendo por objetivo de perceber como é que vários dos conceitos teóricos e modelos contidos no “Manual de Projeto: Arquitectura” (Parque Escolar, 2009) foram aplicados no edifício construído.

Cada uma das escolas abrangidas cobre uma fase distinta de implementação do programa e tipologias arquitetónicas distintas, estando a sua caracterização presente na Tabela 4.1 – esta diferenciação foi feita para averiguar se existiram diferenças substanciais entre Fases de intervenção e se o tipo de construção já existente teve algum impacto. As Fases 0 e “N/A” (Fase 4) não são abrangidas por este estudo: a primeira corresponde à fase piloto da implementação, onde a política ainda estava numa fase muito experimental e, a última, corresponde a intervenções que não se enquadram no âmbito da política em estudo.

Tabela 4.1: Lista de Escolas em Estudo

Escola	Distrito	Fase	Tipo Arquitetónico
A	Lisboa	1	Pré-1936
B	Lisboa	2	3x3 Simples (Pós 25 de Abril)
C	Faro	3	Pavilhonar (Anos 60)

Fonte: Elaboração própria com dados da Parque Escolar (2022)

Estas técnicas de recolha de informação foram escolhidas por várias razões, as quais se passa agora a explicitar. Em primeiro lugar, a modalidade de entrevistas semi-diretivas foi aplicada à semelhança dos trabalhos de Bertão e Alves (2018; 2019; 2020). Esta modalidade permite que o entrevistado tenha mais espaço para desenvolver determinado tópico, podendo até mencionar informações relevantes que não seriam abordadas caso as perguntas fossem de resposta “fechada”. Por outro lado, o *Focus Group* foi utilizado numa lógica de obter uma perspetiva geral da perceção de um grupo de docentes face àquilo que foi a política e os seus impactos. Os objetivos das entrevistas e grupos focais (*focus group*) estão presentes na Tabela 4.2:

Tabela 4.2: Objetivos das entrevistas e grupos focais

Entrevista – Ministério da Educação	Entrevista – Parque Escolar, E. P. E.	Entrevista – Diretores Escolares	Grupos Focais – Professores
O papel do entrevistado na formulação e implementação da política ao nível do Ministério da Educação; Informações sobre os motivos e influências por detrás da formulação da política; O processo de aplicação da política por parte deste ator.	O papel do entrevistado na implementação da política ao nível da Parque Escolar, E. P. E.; O processo de aplicação da política por parte deste ator.	O papel do entrevistado na implementação da política ao nível da Escola; O processo de aplicação da política por parte deste ator.	Acompanhamento do projeto da Parque Escolar, E. P. E. na escola; Os impactos da política ao nível da comunidade escolar.

Fonte: Elaboração própria

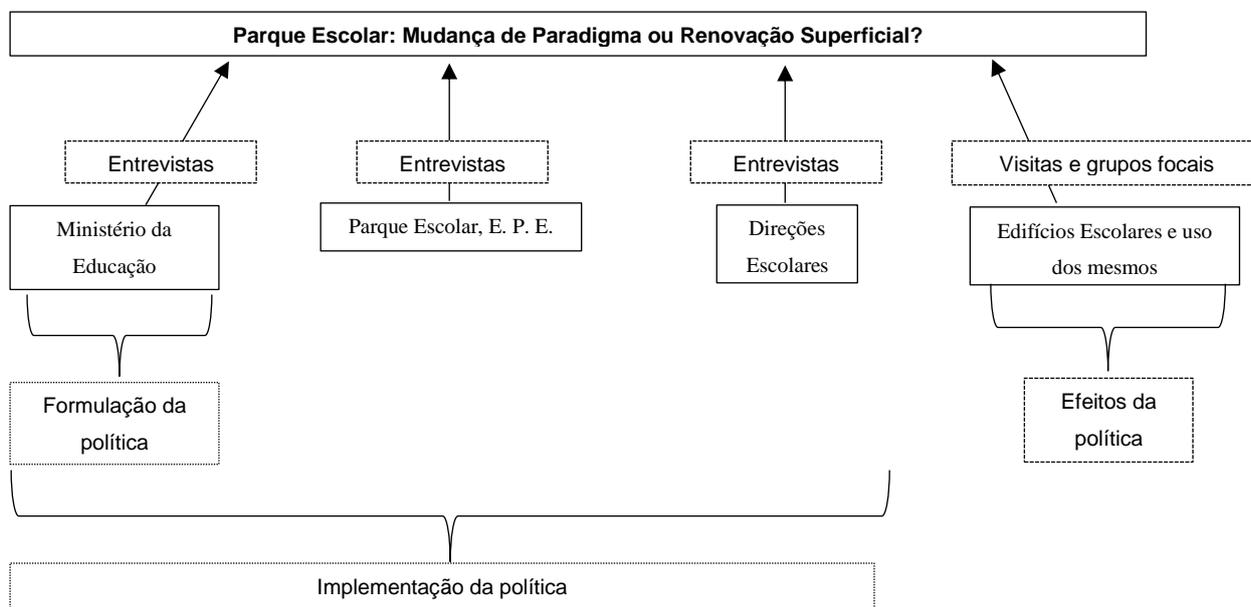


Figura 4.1: Modelo de Análise

Fonte: Elaboração própria

Capítulo 5 - Apresentação de resultados e discussão de hipóteses

No presente capítulo apresentam-se os principais resultados e a análise da informação recolhida a partir do trabalho de campo realizado junto dos vários atores implicados na análise desta política e de forma articulada com a teoria: Ministério da Educação, Parque Escolar, E. P. E., direções escolares e professores. As hipóteses propostas no capítulo metodológico são assim analisadas de acordo com as informações contidas nas transcrições das entrevistas e grupos focais. A discussão das hipóteses exploratórias permite, com base na estratégia metodológica utilizada, mais do que aferir a sua validade, interpretar os vários sentidos e significados presentes nos discursos dos entrevistados e considerar as nuances analíticas e que, com contributos da própria literatura já analisada, pode gerar um quadro interpretativo da realidade em presença. Toda esta análise permitirá assim responder à pergunta de investigação que norteou toda esta Dissertação, “Será que os elementos pedagógicos da política da Parque Escolar se verificaram nos contextos da sua implementação?”.

Quanto ao nível primeira hipótese exploratória, a premissa que surge por detrás desta é a de que o ator político incluiu os pressupostos de alteração de práticas pedagógicas como fonte geradora de legitimidade para a própria política numa altura de crise económica, a crise económica e financeira de 2008. A Tabela 5.1 sintetiza as principais respostas dos atores relevantes sobre este tópico. Na sua entrevista, a Ex-Ministra da Educação responsável pela génese e implementação inicial da política começou por referir o “estado de degradação” do parque escolar que levou à “necessidade de desenhar um programa amplo que tivesse como foco a requalificação de todo o parque escolar” (Ex-Ministra da Educação). Por outro lado, também revelou que a modernização das práticas pedagógicas era, na sua perspetiva, “um objetivo”, para além da necessidade de dotar as escolas “de meios tecnológicos necessários (...) às novas exigências do ensino (Ex-Ministra da Educação).

Tabela 5.1: Síntese das respostas à importância da modernização do ensino e práticas no âmbito da política da Parque Escolar

Importância da modernização do ensino e práticas pedagógicas	(A modernização do ensino e práticas pedagógicas) “era de facto um objetivo”; “As práticas pedagógicas eram de facto também um desafio”.	“O programa é de modernização, não é de requalificação, (...) faz um <i>upgrade</i> às escolas, qualifica-as melhor”; “Eu sempre ouvi falar no <i>Learning Street</i> antes de estar plasmado nos documentos”.
--	---	---

Fonte: Elaboração própria com excertos das transcrições das entrevistas

Esta convicção é reafirmada na entrevista da ex-colaboradora no desenho da política e antiga Administradora na Parque Escolar, E. P. E., referindo que a intenção inicial era a criação de espaços com “boas condições em termos de bem-estar, e por outro lado com condições que permitissem a flexibilidade” da sala de aula consoante os objetivos do professor, contrapondo o alinhamento tradicional característico de aulas meramente expositivas. A influência de experiências do género

noutros países foi grande durante a fase de conceção da política, em particular o programa *Building Schools for the Future* (BSF) do Reino Unido:

- “(...) há um programa no Reino Unido muito importante, onde estudam, mas que realmente não teve um grande grau de concretização. (...) Isso foi para nós uma aprendizagem” (Ex-Ministra da Educação);
- “(...) foi importante porque havia um conjunto de princípios que ali se instavam a ser aplicados que foram muito interessantes” (Ex-colaboradora no desenho da política e antiga Administradora na Parque Escolar, E. P. E.).

Por outro lado, o membro da Administração da Parque Escolar, E. P. E. refere, como citado na Tabela 5.1, que o Programa não era apenas uma requalificação dos edifícios, mas sim a modernização da escola como um todo e a “abertura da escola à comunidade”. A presença do *Learning Street* como um dos conceitos centrais da requalificação antes da sua escrita em documentos e a importância atribuída por parte dos arquitetos e engenheiros da Parque Escolar durante a visita guiada a uma escola leva a crer que não se trata apenas de uma formalidade ou um conceito escrito no “Manual de Projeto: Arquitectura” (Parque Escolar, 2009).

Assim, recordando a hipótese exploratória:

- *H1: A política da Parque Escolar continha no seu texto a alteração do paradigma pedagógico como fonte de legitimidade política.*

A partir das informações recolhidas nas entrevistas com os atores do Ministério da Educação e da Parque Escolar, E. P. E., não é possível confirmar o sentido da hipótese. Apesar de a alteração das práticas pedagógicas não ser o principal objetivo que norteou a política, esta era também uma preocupação dos responsáveis políticos, sendo isto transmitido e assimilado pelo ator de nível intermédio, a Parque Escolar, E. P. E. e subsequentemente plasmado no “Manual de Projeto: Arquitectura” (Parque Escolar, 2009).

Quanto à análise das hipóteses exploratórias 2 e 3, estas têm como objetivo, no caso de H2, avaliar se os edifícios e espaços remodelados estão em linha com as orientações da política e do “Manual de Projeto: Arquitectura” (Parque Escolar, 2009) e, no caso de H3, averiguar se a Parque Escolar, E. P. E. garantiu o cumprimento dessas mesmas orientações. Dado que a análise de ambas as hipóteses se refere ao edificado escolar e às transformações ocorridas após a implementação do Programa serão analisadas conjuntamente. À semelhança da análise da primeira hipótese, as Tabelas 5.2 e 5.3 sintetizam as principais respostas dos atores relevantes. Recordando a revisão de literatura, as salas de aulas deveriam ser o reflexo da “passagem de um modelo de ensino exclusivamente centrado no professor (...) para um modelo de ensino baseado em práticas pedagógicas de natureza coletiva e exploratória” associado ao “uso intensivo” das Tecnologias de Informação e Comunicação com o intuito de transformar “os métodos de aquisição e de produção de informação” (Parque

Escolar, 2009, p. 11). Por outro lado, pretendia-se que o espaço escolar como um todo se estabelecesse enquanto “um elemento difusor de um ambiente de aprendizagem”, propondo-se que todos os espaços da escola fossem articulados através do *Learning Street* (Parque Escolar, 2009, pp. 15-16). A biblioteca escolar também assumiria o lugar de “coração” da escola, isto é, “houve uma recolocação da biblioteca de modo a ela ser quase ponto obrigatório de passagem, mesmo que os alunos não fossem lá, passavam pela biblioteca. E a biblioteca era transparente no sentido de criar essa condição de atração” (Ex-colaboradora no desenho da política e antiga Administradora na Parque Escolar, E. P. E.). Por último, a política também previa o envolvimento da comunidade educativa na elaboração do projeto. Este último ponto, em particular, foi reforçado nas entrevistas à Ex-Ministra da Educação, ao Administrador da Parque Escolar, E. P. E. e à ex-colaboradora no desenho da política e antiga Administradora na Parque Escolar, E. P. E.:

- “Houve um envolvimento das escolas no projeto de arquitetura desenhado por cada um deles [gabinetes de arquitetura]” (Ex-Ministra da Educação);
- “Todo este documento e toda esta estrutura é discutida com a escola, é articulado com a escola e a escola transmite-nos qual é o seu programa, qual é a sua orientação estratégica para o planeamento da sua própria escola” (Administrador Parque Escolar, E. P. E.);
- “A autonomia na escolha e na construção daquilo que era o programa de intervenção foi fundamental” (Ex-colaboradora no desenho da política e antiga Administradora na Parque Escolar, E. P. E.).

Tabela 5.2: Síntese das respostas ao nível dos “impactos dos edifícios construídos pela Parque Escolar, E. P. E.” – Direções escolares

Categorias de análise	Direção Escola A	Direção Escola C
Aspetos positivos da intervenção	Melhorias ao nível tecnológico; Melhorias ao nível do conforto.	Melhores condições de habitabilidade e de instrumentos de ensino.
Aspetos negativos da intervenção	Elevados custos de manutenção e eficácia da mesma.	Elevados custos de manutenção; “Piso exterior é uma miséria”; Incumprimento do projeto inicial.
Melhoria das condições e práticas pedagógicas	“Sim”; “Claramente”.	“Contribuí muito para as práticas pedagógicas”.
Nível de envolvimento da comunidade escolar na elaboração do “Plano Estratégico”	Foram envolvidos a antiga Direção, “Conselho Pedagógico e Conselho Geral”.	“Nós aí não fomos nem perdidos e nem achados”.
A intervenção respondeu às necessidades da comunidade educativa?	“Responde” (exceto ao nível da manutenção).	(A escola) “ficou a ganhar”; “Temos uma Escola atualmente mais moderna”.
Desafios causados pelos novos espaços	Demasiada distância entre espaços, zonas de difícil acesso; A rigidez arquitetónica do edifício original é um fator limitador.	Penalização do grupo de Educação Física devido ao não acabamento/má qualidade dos espaços.

Fonte: Elaboração própria com excertos das transcrições das entrevistas

Tabela 5.3: Síntese das respostas ao nível dos impactos dos edifícios construídos pela Parque Escolar, E. P. E. – Professores

Categorias de análise	Professores Escola A	Professores Escola C
Aspetos positivos da intervenção	Bom estado de conservação da escola vários anos após intervenção Os novos espaços criados; Melhorias nos equipamentos.	Melhorias a nível estético, térmico e tecnológico; Mais espaço de trabalho para professores.
Aspetos negativos da intervenção	Elevados custos da manutenção e esta por vezes é inadequada.	Parque Escolar, E. P. E. é um órgão “abstrato”, “distante”, “anónimo”; Manutenção dispendiosa e deficiências de recursos humanos; Não acabamento de espaços.
Melhoria das condições e práticas pedagógicas	“Melhoria nas condições dos espaços, melhor aproveitamento, maior adequação dos espaços à nova realidade escolar”; Biblioteca enquanto ponto central da atividade educativa.	Mais recursos disponíveis do ponto de vista tecnológico; “Melhoramento do já existente”.
Nível de envolvimento da comunidade escolar na elaboração do “Plano Estratégico”	Reunião prévia com a comunidade escolar a informar acerca dos objetivos da intervenção; “Na preparação não tivemos assim grande voz ativa”.	Envolvimento mínimo, um colega representou a comunidade como um todo.
A intervenção respondeu às necessidades da comunidade educativa?	Sim.	Sim, vários benefícios. Porém, a falta de recursos é um aspeto negativo.
Desafios causados pelos novos espaços	Não existem desafios que causem impacto significativo.	Falta de “recursos operacionais”.

Fonte: Elaboração própria com excertos das transcrições das entrevistas

A análise da informação permite, num primeiro momento, verificar dois pontos que são comuns tanto em diretores como professores: em primeiro lugar, existe a perceção geral de que a intervenção melhorou significativamente as condições educativas nas escolas intervencionadas; em segundo, os custos da manutenção dos espaços e a própria manutenção são alvo de críticas por parte das escolas (diretores e professores) e vistos como pontos negativos. Começando pela melhoria das condições educativas, os novos espaços constituem uma melhoria no que diz respeito ao conforto térmico no edifício escolar quando comparados com o edifício antes da intervenção, tal como refere um dos professores da Escola A: “Em termos de instalações chovia, fazia frio, fazia calor...” (Professor B, Escola A). Por outro lado, os vários atores destacam também a modernização das salas de aula e a possibilidade de uso de outras metodologias de ensino mais interativas e com recurso às novas tecnologias:

- “(...) antigamente uma sala que não tivesse, por exemplo, acesso à internet, nós não podíamos pôr os alunos, por exemplo, a fazer trabalhos de pesquisa” (Direção Escola C);
- “A partir do momento em que há quadros interativos, a partir do momento que há outro tipo de quadros, a partir do momento em que há um projetor e um computador por sala, sim”

(Direção Escola A quando questionada sobre se houve uma melhoria das condições de aprendizagem);

- “Melhoria nos equipamentos, basicamente, em termos de sala de aula, em termos tecnológicos também foram melhorias consideráveis que a nossa escola sofreu” (Professor A, Escola A);

Esta melhoria nos espaços não se cingiu às salas de aula e também teve impactos positivos como, por exemplo, na biblioteca: “A biblioteca antigamente ninguém entrava nela. E agora a biblioteca além dos miúdos irem lá consultar os livros, por exemplo, não têm uma aula e vão consultar uma coisa na internet...” (Professor B, Escola A), notando-se neste caso em particular o uso deste espaço enquanto um ponto central da atividade escolar.

Passando para os aspetos menos positivos, aquilo que se destacou mais nas entrevistas foram, de facto, as questões relacionadas com a manutenção e os seus custos associados. Em particular, os custos associados e a não substituição de determinados equipamentos nas salas de aula podem colocar entraves ao uso de metodologias mais interativas:

- “(...) os videoprojetores e todo o material que acarreta necessita de ser com frequência substituído e a Direção não tem disponível verbas para que possa atualizar com frequência que seria desejável” (Professora B, Escola C);
- (Os quadros interativos) “(...) não são a ser utilizados porque não existem canetas para substituir (...)”; “(...) não há de todo quadros operacionais para satisfazer quem os usa” (Professores A e C, Escola A).

Um outro aspeto sobre o qual recaem algumas dúvidas é a aplicabilidade do *Learning Street* nos edifícios após a intervenção, com uma das Direções a constatar a existência de “túneis”, “zonas mais complicadas de acesso” e longas distâncias entre espaços (Direção Escola A). Existe, porém, um fator crítico que importa considerar: o edifício original. De acordo com a ex-colaboradora no desenho da política e antiga Administradora na Parque Escolar, E. P. E., “os edifícios apresentam alguma resistência, digamos, alguma, bastante resistência à mudança. É que há modelos que são muito difíceis de intervencionar”. Em virtude desta dificuldade, é razoável considerar que se fizeram concessões no modelo de *Learning Street* para adaptá-lo da melhor maneira ao edificado pré-existente sem recorrer à demolição total dos espaços.

Outro ponto que gostaria de sublinhar é o do envolvimento da comunidade escolar na elaboração dos planos orientadores da intervenção. As respostas recolhidas a partir das escolas indicam que, apesar de haver diferenças no grau de envolvimento da comunidade entre elas, todas tiveram pelo menos um representante que transmitiu o que pretendiam com a intervenção. Esta participação, porém, aparenta ser algo reduzida: “(...) e os professores sugeriram coisas, eu lembro-me que sugeriram umas coisas poucas, tá tudo decidido, não é?” (Professor B, Escola A). A razão para este reduzido envolvimento, porém, pode ser explicada através das palavras da ex-colaboradora no

desenho da política e antiga Administradora na Parque Escolar, E. P. E.: “Nós tínhamos um programa com objetivos extremamente ambiciosos naquilo que era em termos do número de intervenções. Por isso, houve que ser pragmático na forma de criar esse envolvimento”. Por outro lado, de acordo com o Administrador da Parque Escolar, E. P. E., os prazos apertados e a rapidez da implementação da política constituíram um desafio e não permitiram a “maturação e reflexão sobre outras questões”, levando a que este envolvimento da comunidade escolar fosse mais reduzido do que o previamente antecipado. Por último, o caso da Escola C afigura-se enquanto um exemplo daquilo que correu de forma mais negativa na implementação, com as empresas de construção a declararem falência a meio da construção, levando ao incumprimento do projeto e edifícios não acabados (Direção Escola C, Professores Escola C).

Assim, recordando as hipóteses exploratórias:

- *H2: Os edifícios escolares e espaços remodelados refletem os princípios pedagógicos presentes no texto da política e estão em linha com as orientações do “Manual de Projeto: Arquitetura”.*
- *H3: A Parque Escolar, E. P. E. garantiu o cumprimento dos pressupostos pedagógicos incluídos no texto da política.*

A partir das informações recolhidas nas entrevistas com os atores das escolas (direções escolares e professores) e complementando a análise com testemunhos do Ministério da Educação e da Parque Escolar, E. P. E., foi possível reconhecer, mesmo que apenas através dos discursos dos atores, que as salas de aula estão em conformidade com os princípios do “uso intensivo” das Tecnologias de Informação e Comunicação, dado o equipamento com que foram apetrechadas, e das “práticas pedagógicas de natureza coletiva e exploratória” (Parque Escolar, 2009, p. 11). Tal equipamento permite ainda o trabalho autónomo dos alunos e a exploração de conceitos por si mesmos, tal como referido pela Direção da Escola C: “(...) antigamente uma sala que não tivesse, por exemplo, acesso à internet, nós não podíamos pôr os alunos, por exemplo, a fazer trabalhos de pesquisa”. Por outro lado, também foi possível observar, em particular no caso da Escola A, a centralidade da biblioteca enquanto um “veículo de conhecimento” (Professor C, Escola A).

Entre os aspetos menos bem conseguidos estão a aplicação do *Learning Street* devido à rigidez arquitetónica dos edifícios originais e a fraca participação da comunidade escolar na elaboração do projeto, provavelmente devido à necessidade de rapidez de execução e a própria ambição do programa. Apesar de não estar diretamente ligada à implementação em si, a manutenção afigura-se como um problema que pode colocar em causa o uso dos espaços conforme o esperado devido à não substituição do material ou este ser demasiado dispendioso, sendo que uma reflexão mais cuidadosa sobre este tópico deverá ser realizada no futuro. Depois da análise desenvolvida, a pergunta que agora se coloca é: será que as escolas são capazes de tirar partido destes novos espaços ao ponto de causar transformações na forma como se ensina? É neste sentido que surge a quarta e última hipótese:

- *H4: As Escolas intervencionadas transformaram as suas práticas pedagógicas e relações educativas.*

Tabela 5.4: Síntese das respostas ao nível da mudança de práticas pedagógicas e relações educativas – Direções Escolares

Categorias de análise	Direção Escola A	Direção Escola C
Melhoria das condições e práticas pedagógicas	“Sim”; “Claramente”.	“Contribui muito para as práticas pedagógicas”.
Já ouviu falar dos conceitos de <i>Learning Street</i> ou “biblioteca enquanto coração da escola”?	“Não”; “Não, conhecer diretamente não”.	“Não”.

Fonte: Elaboração própria com excertos das transcrições das entrevistas

Tabela 5.5: Síntese das respostas ao nível da mudança de práticas pedagógicas e relações educativas – Professores

Categorias de análise	Professores Escola A	Professores Escola C
Melhoria das condições e práticas pedagógicas	“Melhoria nas condições dos espaços, melhor aproveitamento, maior adequação dos espaços à nova realidade escolar”; Biblioteca enquanto ponto central da atividade educativa.	Mais recursos disponíveis do ponto de vista tecnológico; “Melhoramento do já existente”.
A intervenção teve mudanças significativas na forma de dar as aulas?	“Sem dúvida! As aulas, ter projetores e computadores”; “(…) há uma motivação acrescida em função do espaço envolvente, é óbvio”.	“(…) essa melhoria a nível de espaços físicos, isso dá-nos uma satisfação”; “(…) não teve mudanças substanciais”; “Continuamos a ser os professores e os alunos continuam a ser os alunos, digamos assim, nas suas respetivas funções e tarefas”.

Fonte: Elaboração própria com excertos das transcrições das entrevistas

As Tabelas 5.4 e 5.5 sintetizam as principais respostas dos atores escolares e, a partir da sua análise, é possível verificar duas tendências: em primeiro lugar, as Direções escolares aparentam não ter tido contacto com dois dos conceitos teóricos presentes no “Manual de Projeto: Arquitectura” (Parque Escolar, 2009) que orientaram a intervenção nas escolas: *Learning Street* e biblioteca enquanto “coração” da escola. Em segundo lugar, parece haver discrepâncias entre os professores de diferentes escolas no que diz respeito à existência de mudanças significativas na forma de dar as aulas – a título de exemplo, se compararmos as respostas dos professores das Escolas A e C, os primeiros referem que existem mudanças “sem dúvida” e os segundos contrastam ao referirem que não ocorreram “mudanças substanciais”.

É neste ponto que a discussão passa a ser sobre as pessoas que frequentam os edifícios e não sobre os edifícios em si – apesar do espaço ser moldado e alterado de forma a refletir determinados conceitos, os utilizadores em si (em particular os professores) mantêm-se e, como tal, também têm

as suas próprias crenças e reivindicações acerca daquilo que deve ser o ensino. Nas palavras da Ex-Ministra da Educação quando questionada sobre se acreditava que os pressupostos de alteração de práticas pedagógicas se verificaram na sua aplicação, a Ex-Ministra refere que “depende dos professores, das Direções, das lideranças. Dos contextos em que as escolas estão a trabalhar, nuns casos sim, noutros casos não”. Esta mesma conceção é também partilhada pela ex-colaboradora no desenho da política e antiga Administradora na Parque Escolar, E. P. E. enquanto falava sobre as salas requalificadas: “Eu vi muitas delas a funcionar, assim, com várias utilizações. Mas também vi outras totalmente paralisadas, porque não acolheu uma adesão dos professores”. Na visão dela, a “motivação do professor” é fundamental para perceber “as condições que o espaço lhe oferece e querer saber tirar o máximo partido desse espaço”. Esta questão não se resume apenas à sala de aula: segundo o professor C da Escola A, a biblioteca é um local importante “também por força das pessoas que trabalham lá, da professora bibliotecária por exemplo”. A ex-colaboradora no desenho da política e antiga Administradora na Parque Escolar, E. P. E. replica também este sentimento, referindo que “a biblioteca era transparente no sentido de criar essa condição de atração. Isso aconteceu em muitos casos, noutros casos não aconteceu, em que vamos lá e os vidros já tão cobertos de papéis para não se ver lá para dentro, é exatamente o contrário”.

Recordando a premissa de H4, e a partir das informações atrás apresentadas, não é possível confirmar o sentido da própria hipótese. Por um lado, se existem escolas que fazem uso dos seus espaços atendendo às suas valências e possibilidades, outras continuam a utilizá-los como sempre o fizeram antes da intervenção. Esta questão é, acima de tudo, algo que tem a ver com os métodos e a forma de ensinar em Portugal, sendo que os edifícios construídos são uma condição necessária, mas não suficiente para a transformação de práticas.

Conclusão

Neste último capítulo da Dissertação são expostas as principais conclusões retiradas a partir da análise dos resultados realizada no capítulo anterior com vista a dar resposta à pergunta de investigação e, por outro lado, também serão propostas possíveis vias de investigação para trabalhos futuros sobre esta política e algumas recomendações sobre o que poderá ser feito de forma diferente em futuras aplicações de políticas semelhantes.

Ao nível das conclusões, em primeiro lugar, há a destacar uma perceção muito abrangente a respeito das boas condições de habitabilidade dos edifícios, algo que foi realçado por todos os atores entrevistados no âmbito desta Dissertação. A qualidade dos acabamentos e a escolha dos materiais, em particular, têm demonstrado grande resiliência à passagem do tempo em todas as escolas visitadas, algo que surpreendeu até um dos professores entrevistados: “(...) eu nunca pensei que a escola se mantivesse tão bem como se tem mantido até hoje” (Professor B, Escola A). Porém, e de acordo com os depoimentos dos entrevistados, sobretudo do lado das lideranças escolares, a manutenção destes espaços tem-se revelado bastante dispendiosa para as escolas, colocando-as numa posição em que, muitas vezes, têm dificuldades sérias para as realizar e, portanto, geram novos problemas relacionados com a sua conservação. Esta falta de verbas para a manutenção acaba por inviabilizar o uso de certos recursos, como videoprojetores e quadros interativos, ferramentas que se afiguram essenciais para a modernização e inovação pedagógica pretendida.

Em segundo lugar, é possível constatar que as intervenções realizadas tiveram impactos positivos nas estratégias educativas e pedagógicas nas escolas, introduzindo formas mais interativas de transmissão de conhecimento com recurso às novas tecnologias. O uso ou não destes instrumentos acaba, contudo, por estar dependente da escolha do professor em utilizá-los ou não. Estas valências, porém, não se limitam à sala de aula: o caso da biblioteca da Escola A é exemplo da transformação de um espaço considerado “bafiento” e sem uso num espaço dinâmico e integrado nas práticas pedagógicas da escola. Mais uma vez, o sucesso ou insucesso destes espaços acaba por estar dependente da própria comunidade escolar e dos atores escolares que os gerem.

Uma última conclusão a retirar tem a ver com a questão do planeamento. Por um lado, a implementação do programa exigiu a adaptação de aspetos planeados à realidade existente, como é o caso da aplicação do *Learning Street*, no qual tiveram de ser feitas concessões no modelo com base nas tipologias arquitetónicas iniciais dos edifícios. Por outro lado, o caso da Escola C é exemplo de uma escola onde o projeto inicial não foi cumprido, com o grupo de Educação Física a ser especialmente penalizado. Outra questão mais alargada tem a ver com a suspensão e fim do próprio programa, algo que a Ex-Ministra da Educação comentou como sendo “negativo” e criticou a falta de capacidade para “reorientar o programa para um período de crise”. De facto, a não conclusão do programa deixou cerca de metade das escolas inicialmente previstas sem serem alvo de intervenção,

algo que as deixa em desvantagem ao nível de infraestruturas face às restantes. Assim, tendo estas conclusões em mente e toda a informação reunida no âmbito do processo de investigação, é possível dar resposta à pergunta de investigação:

- *Será que os elementos pedagógicos da política da Parque Escolar se verificaram nos contextos da sua implementação?*

A resposta a esta pergunta contém dois níveis. Ao nível das infraestruturas, em particular nas salas de aula, onde é notória a melhoria das condições dos espaços e o apetrechamento destes com internet, videoprojetores e quadros interativos que, em teoria, permitem a “passagem de um modelo de ensino exclusivamente centrado no professor (...) para um modelo de ensino baseado em práticas pedagógicas de natureza coletiva e exploratória” (Parque Escolar, 2009, p. 11). Este fator, porém, está dependente da manutenção efetiva dos mesmos, algo que não se conseguiu confirmar no âmbito da investigação. Ao nível da alteração efetiva de práticas pedagógicas, não é possível verificar a mesma visto estar dependente da forma como cada professor pretende difundir o conhecimento. A comparação entre as respostas dos professores das Escolas A e C é elucidativa neste sentido, com os primeiros a enumerar as vantagens e os segundos a referir que apenas houve um “melhoramento do já existente” e que não ocorreram “mudanças substanciais” na forma de ensinar.

Assim, não é possível confirmar que os elementos pedagógicos da política da Parque Escolar se verificaram ao nível da sua implementação, uma vez que o sucesso desses pressupostos está dependente de fatores externos à construção em si e, em alguns casos, o próprio edifício escolar pode ser um obstáculo difícil de ultrapassar. Churchill celebrenemente disse em 1943 durante uma reunião sobre a reconstrução da Câmara dos Comuns do Reino Unido após o bombardeamento Nazi em Londres: “*We shape our buildings; thereafter they shape us*”. Porém, apenas nos poderemos moldar aos edifícios se tivermos perceção das suas características e valências e, acima de tudo, só os poderemos utilizar como pretendido se existir manutenção adequada que permita o uso dessas valências.

Ao nível de futuras vias de investigação sobre esta política, seria interessante elaborar um estudo mais alargado de natureza quantitativa e representativa sobre esta temática da alteração de práticas pedagógicas nas escolas intervencionadas para se perceber a verdadeira realidade a nível nacional. Por outro lado, recomendo que se aprofunde a questão do programa de manutenção das escolas intervencionadas a fim de identificar os fatores por trás da perceção negativa do mesmo.

Por fim, quanto a recomendações para futuras aplicações de políticas de âmbito similar, começaria por sugerir o estabelecimento de prazos mais realistas para a conclusão das obras. O calendário extremamente apertado e a aceleração da implementação foi, nas palavras do Administrador da Parque Escolar, E. P. E., um fator que “não permitiu uma fase de maturação, de reflexão e de conclusão de melhorias que poderiam ser necessárias”. Em segundo lugar, é necessário

criar um programa de manutenção dos espaços que responda de forma eficaz às ocorrências nas escolas e permita a manutenção ou mesmo a substituição dos equipamentos avariados sem constituir um fardo financeiro para as mesmas. Por último, recomenda-se que haja uma maior sensibilização da comunidade escolar sobre a intervenção a ser realizada e que fiquem a conhecer as características e valências para o ensino dos novos espaços. Para além disso, o Ministério da Educação deverá rever as suas diretrizes relativas às práticas pedagógicas de forma a estas refletirem as novas formas de aprendizagem com o objetivo de se efetivar a passagem para um modelo de ensino “baseado em práticas pedagógicas de natureza coletiva e exploratória” (Parque Escolar, 2009, p. 11). Tudo isto requer um grande nível de compromisso financeiro por parte do Estado mas, nas palavras da Ex-Ministra da Educação, “já tudo no país se modernizou, os teatros, os cinemas, os centros comerciais, só as escolas é que têm de ser espaços pobres. Não, não precisamos de ter espaços pobres”.

Fontes

Presidência do Conselho de Ministros. (2007). “Resolução N°1/2007”. *Diário da República* 1ª Série, 2 (janeiro): 10-12. <https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/1/2007/01/03/p/dre/pt/html>.

Referências bibliográficas

- Alegre, A., Heitor, T. (2019). O Edifício Escolar para o Ensino Secundário: Evolução Arquitectónica entre o final do século XIX e a década de 70 do século XX. Em A. Alegre e T. Heitor (eds) *Arquitetura Escolar em Portugal: Educação, Património e Desafios* (103-132). Lisboa: Instituto Superior Técnico;
- Ball, S. (1993). What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10–17;
- Ball, S. (1994). *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press;
- Ball, S. (1998). Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119–130;
- Benito, A. E. (2003). The school in the city: School architecture as discourse and as text. *Paedagogica Historica*, 39(1), 53–64;
- Bertão, M., Alves, J. (2018). As Salas de Aula nas Escolas Modernizadas pela Parque Escolar. Entre a Retórica Luminosa e as Práticas Sombrias. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, 18, 189-214;
- Bertão, M., Alves, J. (2019). As Salas de Aula nas Escolas Modernizadas pela Parque Escolar – Sonhos Adiados. Em I. Cabral, J. Machado, C. Palmeirão, I. Baptista, J. Azevedo, J.M. Alves, M.C. Roldão (orgs.). *Educação, territórios e desenvolvimento humano: atas do III seminário internacional* (472-492). Porto: Universidade Católica Portuguesa;
- Bertão, M. (2020). *A Modernização realizada nas escolas secundárias: intenções e resultados* [Tese de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/32228>;
- Bocconi, S., Kamyli, P., Punie, Y. (2014). Creative Classrooms: A Systemic Approach for Mainstreaming ICT-Enabled Innovation for Learning in Europe. In A. Cerone, D. Persico, S. Fernandes, A. Garcia-Perez, P. Katsaros, S. Shaikh, I. Stamelos (Eds.), *Information Technology and Open Source: Applications for Education, Innovation, and Sustainability* (104–120). Berlin: Springer;
- Bowe, R.; Ball, S.; Gold, A. (1992). *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge;

- Escallier, C. (2010). Arquitetura escolar e Identidade: O espaço pedagógico como instrumento de aprendizagem. *Atas do Congresso internacional de La Habana*, Cuba. Fev. de 2010;
- Féiteira, J. (2013). *O Plano dos Centenários - As escolas primárias (1941 – 1956)* [Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova. <https://run.unl.pt/handle/10362/11341>;
- Gallardo, V. B., Turkienicz, B. (2020). Converting the Schoolyard Into a Learning Space: A Strategy for Public Education. *Space and Culture*, 23(4), 444–461. <https://doi.org/10.1177/1206331218767057>;
- Getzels, J. W. (1974). Images of the Classroom and Visions of the Learner. *The School Review*, 82(4), 527-540;
- Gislason, N. (2007). Placing Education: The School as Architectural Space Architecture as Pedagogy: A Theoretical Framework. *Paideusis: International Journal in Philosophy of Education*, 16(3), 5–14;
- Gomes, R. (1999). 25 anos depois: Expansão e crise da escola de massas em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 11, 133–164;
- Hanberger, A. (2003). Public Policy and Legitimacy: A Historical Policy Analysis of the Interplay of Public Policy and Legitimacy. *Policy Sciences*, 36, 257–278;
- Hill, M., & Hupe, P. (2002). *Implementing public policy* (1a edição). London: SAGE Publications;
- Hillier, B. & Hanson, J. (1993). *The social logic of space*. Cambridge: Cambridge University Press;
- Hjern, B., Porter, D. O. (1981). Implementation Structures: A New Unit of Administrative Analysis. *Organization Studies*, 2(3), 211–227. <https://doi.org/10.1177/017084068100200301>;
- Hjern, B., Hull, C. (1982). Implementation Research as Empirical Constitutionalism. *European Journal of Political Research*, 10 (2), 105–115. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6765.1982.tb00011.x>;
- Konecny, S. (2020). Legitimacy of public interests in public policy. *Public Policy and Administration*, 19(2), 161–171. <https://doi.org/10.13165/VPA-20-19-2-01>;
- Lascoumes, P., Les Galès, P. (2007). Understanding Public Policy through Its Instruments - from the Nature of Instruments to the Sociology of Public Policy Instrumentation. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 20(1), 1-21;
- Mahony, P., Hextall, I., & Richardson, M. (2011). “Building Schools for the Future”: Reflections on a new social architecture. *Journal of Education Policy*, 26(3), 341–360. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.513741>;
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, 27(94), 47–69;
- Matland, R. E. (1995). Synthesizing the implementation literature: The ambiguity-conflict model of policy implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 5(2), 145–174. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.jpart.a037242>;

- Matti, S. (2009). *Exploring Public Policy Legitimacy: A Study of Belief-System Correspondence in Swedish Environmental Policy*. Luleå: Luleå University Press;
- McClintock, R. & McClintock, J. (1968). Architecture and Pedagogy. *The Journal of Aesthetic Education*, 2(4), 59-77;
- Meskanen, S. (2009). *Future School - Designing with Children*. Disponível em: <http://innoschool.tkk.fi/innoarch/dokumentit/tkk-future-school-web.pdf>;
- Moniz, G. C. (2009). A Construção do Programa Lical: Arquitetura, Política e Ensino. *Arquitetura* 21, 4, 28-36;
- Mota, L. F. (2020). Estudos de implementação de políticas públicas: Uma revisão de literatura. *Sociologia, Problemas e Praticas*, 92, 1–18;
- OECD (2010). OECD review of the secondary school modernisation programme in Portugal. *CELE Exchange*, 1, 1-5;
- Parque Escolar (2009). *Manual do Projeto: Arquitetura*. Lisboa, Parque Escolar;
- Rizvi, F., Kemmis, S. (1987). *Dilemmas of Reform*. Geelong: Deakin Institute for Studies in Education;
- Sabatier, P., Mazmanian, D. (1980). The Implementation of Public Policy: a Framework of Analysis. *Policy Studies Journal*, 8 (4), 538–560. <https://doi.org/10.1111/j.1541-0072.1980.tb01266>;
- Sabatier, P. (1986). Top-down and bottom-up approaches to implementation research: a critical analysis and suggested synthesis. *Journal of Public Policy*, 6 (1), 21-48;
- Tse, H. M., Learoyd-Smith, S., Stables, A., Daniels, H. (2015). Continuity and conflict in school design: a case study from Building Schools for the Future. *Intelligent Buildings International*, 7(2–3), 64–82. <https://doi.org/10.1080/17508975.2014.927349>;
- Veloso, L., Marques, J. S., & Duarte, A. (2014). Changing education through learning spaces: impacts of the Portuguese school buildings' renovation programme. *Cambridge Journal of Education*, 44(3), 401–423. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.921280>;
- Veloso, L., Sebastião, J., Marques, J., Duarte, A. (2015). *Espaço e Aprendizagem: Política educativa e renovação de edifícios escolares*. Coimbra: Almedina;
- Wood, A. (2020). Built policy: school-building and architecture as policy instrument. *Journal of Education Policy*, 35(4), 465-484.

Anexos

Anexo A - Guião de Entrevista semi-diretiva – Ministério da Educação

1 - Função do entrevistado

- 1.1** - Em que ano assumiu as suas funções no Ministério da Educação?
- 1.2** - Descreva sucintamente o seu grau de envolvimento com a política da Parque Escolar e as funções que desempenhou nesse âmbito.

2 – Definição e conceção da política

- 2.1** - De uma forma sucinta, como é que ocorreu a génese da política da Parque Escolar?
- 2.2** - De que modo as influências internacionais (BSF) tiveram um papel importante na redação da política?
- 2.3** - A modernização do ensino e das práticas pedagógicas era um objetivo do Governo?
- 2.4** - A política contém pressupostos de mudança de práticas pedagógicas nas escolas e a arquitetura escolar resultante da intervenção deveria refletir esses valores – quão importante foi este ponto na altura da formulação?

3 - Implementação da política

- 3.1** - Durante o processo de implementação, quais foram as funções do Ministério da Educação?
- 3.2** - O papel de gestão mais “direta” do Programa foi delegado na Parque Escolar, E. P. E. Fale um pouco sobre a relação entre esta empresa e o Ministério, particularmente no que diz respeito à monitorização da implementação do programa.
- 3.3** - As Escolas foram dotadas de um grande nível de autonomia no que diz respeito à elaboração dos Planos e produto final. Acredita que este nível de autonomia foi uma vantagem para a sua renovação?
- 3.4** - Na sua opinião, acredita que os pressupostos de alteração de práticas pedagógicas se verificaram na sua aplicação?
- 3.5** - Acredita que a Parque Escolar, E. P. E. e as Direções Escolares estavam capacitadas para a implementação dos aspetos da política ligados à pedagogia?
- 3.6** - Na sua opinião, quais foram os aspetos que correram bem ao nível da implementação? E os aspetos menos positivos?
- 3.7** - Quais foram os maiores desafios que surgiram durante a execução do Programa?

4 - Síntese

- 4.1** - Em retrospectiva, e tendo por base o que sabe hoje, faria algo de forma diferente e, se sim, o quê?

Anexo B - Guião de entrevista semi-diretiva a ex-colaboradora no desenho da política e antiga Administradora na Parque Escolar, E. P. E

1 – Função do entrevistado

- 1.1** – Em que ano começou a trabalhar no âmbito da política da Parque Escolar?
- 1.2** - Descreva sucintamente o seu grau de envolvimento com a política da Parque Escolar e as funções que desempenhou nesse âmbito.

2 – Definição e conceção da política

- 4.1** - De uma forma sucinta, como é que ocorreu a génese da política da Parque Escolar?
- 4.2** - De que modo as influências internacionais (BSF) tiveram um papel importante na redação da política?
- 4.3** – Como encara a relação entre o edificado escolar e as práticas pedagógicas?
- 4.4** - A política contém pressupostos de mudança de práticas pedagógicas nas escolas e a arquitetura escolar resultante da intervenção deveria refletir esses valores – quanto importante foi este ponto na altura da formulação?
- 4.5** - As Escolas foram dotadas de um grande nível de autonomia no que diz respeito à elaboração dos Planos e produto final. Acredita que este nível de autonomia foi uma vantagem para a sua renovação?
- 4.6** - Acredita que as tipologias arquitetónicas iniciais do edificado constituíram barreiras ao nível da execução dos Programas Base de Arquitetura?

3 - Síntese

- 3.1** – Na sua opinião, acredita que os pressupostos de alteração de práticas pedagógicas se verificaram na sua aplicação?
- 3.2** - Um relatório da OCDE de 2010 menciona que, apesar da melhoria das condições de habitabilidade, o design não é flexível e apropriado àquilo que as práticas do século XXI exigem. Como encara e que fundamento tem esta crítica?
- 3.3** - Na sua opinião, quais foram os aspetos mais positivos da política? E os aspetos menos positivos?
- 3.4** - Em retrospectiva, e tendo por base o que sabe hoje, faria algo de forma diferente e, se sim, o quê?

Anexo C - Guião de Entrevista semi-diretiva – Parque Escolar, E. P. E.

1 - Função do entrevistado

1.1 - Em que ano assumiu as suas funções na Parque Escolar, E. P. E.?

1.2 - Descreva sucintamente quais as suas funções e o seu grau de envolvimento na aplicação da política.

2 - Implementação da política

2.1 - A Parque Escolar, E. P. E. tinha a responsabilidade de planear e gerir a execução do Programa de Modernização. De uma forma sucinta, pode descrever-me em que é que consistiram tais funções?

2.2 - Quão próxima era a relação entre a Parque Escolar, E. P. E. e o Ministério da Educação no que diz respeito à monitorização da implementação do programa?

2.3 - O “Programa Base” de arquitetura foi o documento que orientou as intervenções e foi o produto final de um processo de negociação com as escolas. Poderia dar-me conta de como esse processo foi conduzido?

2.4 - Como equaciona a relação entre a política da Parque Escolar e a transformação de práticas pedagógicas nas escolas?

2.5 - Um relatório da OCDE de 2010 menciona que, apesar da melhoria das condições de habitabilidade, o design não é flexível e apropriado àquilo que as práticas do século XXI exigem. Como encara e que fundamento tem esta crítica?

2.6 - Do ponto de vista de gestão do projeto, as tipologias arquitetónicas iniciais dos edifícios escolares criaram dificuldades ao nível da sua execução?

2.7 - Na sua opinião, quais foram os aspetos mais positivos do processo de implementação? E os aspetos menos positivos?

2.8 - Quais foram os maiores desafios durante a execução do Programa?

3 - Síntese

3.1 - Na sua posição, e tendo em conta o que se sabe hoje, acha que algo deveria ter sido feito de forma diferente e, se sim, o quê?

Anexo D - Guião de Entrevista semi-diretiva – Direções Escolares

1 - Função do entrevistado

1.1 - Em que ano assumiu as funções na Direção desta Escola?

1.2 - Esteve presente durante alguma das fases de implementação do Programa da Parque Escolar?

2 - Implementação da política

2.1 - Em poucas palavras, consegue descrever-me qual a visão que a Escola tinha para a intervenção?

2.2 - De um modo geral, como descreve a implementação da política da Parque Escolar nesta Escola?

2.3 - Quão grande foi o nível de envolvimento da comunidade escolar na elaboração do “Programa Base” de Arquitetura?

2.4 - Na sua opinião, acredita que a intervenção está em linha com os objetivos do Projeto Educativo da Escola e respondeu às necessidades da comunidade escolar?

2.5 - Acredita que os espaços escolares resultantes da intervenção levaram à melhoria das condições de aprendizagem, flexibilização curricular e práticas pedagógicas?

2.6 - Quais os pontos positivos dos novos espaços escolares? E quais os pontos negativos?

2.7 - Que desafios advêm do uso destes novos espaços?

3 - Síntese

3.1 - Na sua posição, e tendo em conta o que se sabe hoje, acha que algo deveria ter sido feito de forma diferente e, se sim, o quê?

Anexo E - Guião de Grupo Focal – Professores de escolas intervencionadas

1 - Caracterização dos participantes

1.3 - Há quantos anos lecionam neste estabelecimento?

1.4 - Que disciplinas lecionam?

2 - Impactos da política

2.1 - De um modo geral, como é que descrevem a implementação da política da Parque Escolar nesta Escola?

2.2 - Quão grande foi o nível de envolvimento da comunidade escolar na elaboração do “Programa Base” de Arquitetura?

2.3 - Na vossa opinião, acreditam que a intervenção respondeu às necessidades da comunidade educativa?

2.4 - Acreditam que os espaços escolares resultantes da intervenção levaram à melhoria das condições de aprendizagem, flexibilização curricular e práticas pedagógicas?

2.5 - Quais os pontos positivos dos novos espaços escolares? E quais os pontos negativos?

2.6 - Que desafios advêm do uso destes novos espaços?

2.7 - Na vossa opinião, consideram que a intervenção teve mudanças significativas na forma como conduzem o vosso trabalho ou é apenas o mesmo edifício com a substituição daquilo que estava velho e gasto, melhores isolamentos e uma camada de tinta?

3 - Síntese

3.1 - Tendo em conta o que se sabe hoje e tudo o que foi dito aqui, se estivessem numa posição com o poder para tal, o que é que teriam feito de diferente no que diz respeito à implementação da política?