

iscte

INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Espaço exterior da escola: uma sala de aula a descobrir

Nádia Sofia Pereira Rosa

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientadora:
Doutora Teresa Seabra, Professora Associada
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2022



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Sociologia

Espaço exterior da escola: uma sala de aula a descobrir

Nádia Sofia Pereira Rosa

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientadora:

Doutora Teresa Seabra, Professora Associada
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2022

*A todos os que continuam a sonhar na educação.
“Não há nada como um sonho para criar o futuro.”*

Victor Hugo

Agradecimento

À Professora Teresa Seabra, pela orientação neste percurso, pelas reflexões conjuntas que resultaram em aprendizagens e pela simplicidade e humildade com que o fez.

Às Professoras entrevistadas, que se disponibilizaram a colaborar neste estudo e partilharam comigo um pouco de si.

A ti, por tudo o resto.

Resumo

Numa altura em que o contributo dos espaços exteriores para uma aprendizagem ativa e participada, centrada no aluno e baseada em métodos ativos e inovadores tem vindo a ganhar destaque, este trabalho procurou conhecer as representações dos professores relativamente às práticas pedagógicas em espaços escolares exteriores e perceber se estas práticas são ou não já adotadas pelos docentes no âmbito da sua intervenção pedagógica, identificando o que as potencia e sinalizando os principais obstáculos à sua implementação. Pretendeu ainda perceber se a arquitetura dos espaços e os recursos disponíveis no espaço escolar exterior têm influência na adoção de práticas pedagógicas ao ar livre.

Utilizando uma metodologia qualitativa comparativa-tipológica entrevistámos 12 professoras do 1º ciclo do ensino básico, distribuídas por duas tipologias de escola definidas com base no potencial educativo inscrito no espaço exterior.

Em linha com outros estudos já realizados, concluiu-se acerca da valorização generalizada das práticas pedagógicas em espaços exteriores, embora ainda persista a resistência à inovação das práticas docentes. Encontrámos dois perfis de professoras - as *inovadoras* e as *resistentes* - que se distinguem pelas suas representações e práticas. Não obstante todas as professoras identificarem obstáculos à inovação, os processos de mudança parecem ser mais mobilizadores e significativos quando têm carácter coletivo e decorrem em escolas de menor dimensão, com projetos de escola coesos, numa relação de partilha e interação com as famílias e com a comunidade. Foi ainda possível concluir que o espaço influencia, mas não determina as práticas inovadoras.

Palavras-chave: espaço exterior da escola, inovação pedagógica, mudança nas práticas pedagógicas, práticas pedagógicas ao ar livre, metodologias ativas.

Abstract

At a time that contribution of outdoor spaces to active and participative learning, centered on the student and based on active and innovative methods has been gaining prominence, this work sought to know the representations of teachers regarding pedagogical practices in outdoor school spaces and to understand whether or not these practices are already adopted by teachers in the context of their pedagogical intervention, identifying what drives them and pointing out the main obstacles to their implementation. It also intended to understand whether the architecture of spaces and the resources available in the outdoor school space have an influence on the adoption of outdoor pedagogical practices.

Using a qualitative comparative-typological methodology, we interviewed 12 primary education teachers, distributed among two school typologies defined based on the educational potential inscribed in the outdoor space.

In line with other studies already carried out, it was concluded that there is a generalized appreciation of pedagogical practices in outdoor spaces, although resistance to innovation in teaching practices still persists. We found two profiles of teachers - the innovative and the resistant - who are distinguished by their representations and practices. Despite all teachers identifying obstacles to innovation, the processes of change of practices seem to be more mobilizing and significant when they have a collective character and take place in smaller schools, with cohesive school projects, in a relationship of sharing and interaction with families and with the community. It was also possible to conclude that space influences, but does not determine innovative practices.

Key words: outdoor school space, pedagogical innovation, teaching practices changes, outdoor teaching practices, active learning.

Índice

Agradecimento	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Índice de quadros e figuras	xi
Introdução	1
Capítulo 1. Enquadramento da Pesquisa	5
1.1. A multiplicidade de contextos de aprendizagem	5
1.1.1. Complementaridade entre aprendizagem formal e informal	5
1.1.2. Desenvolvimento de competências	6
1.2. Mudança de paradigma no sistema educativo	7
1.2.1. Método de ensino tradicional vs. Metodologias ativas	8
1.2.2. Práticas pedagógicas inovadoras: o que as potencia e quais os obstáculos?	12
1.3. O espaço e a aprendizagem	15
1.3.1. A utilização dos espaços exteriores à sala de aula	15
1.3.2. Relação entre a arquitetura escolar e as práticas pedagógicas	17
Capítulo 2. Metodologia da Investigação	19
Capítulo 3. Análise dos Resultados	21
3.1. Caracterização das professoras	21
3.2. O Potencial educativo dos espaços exteriores da escola	22
3.2.1. Representações das práticas pedagógicas em espaços exteriores	22
3.2.2. Práticas pedagógicas em espaços exteriores	27
3.3. A Mudança nas práticas pedagógicas	30
3.3.1. Obstáculos à adoção de práticas pedagógicas em espaços exteriores	30
3.3.2. Fatores promotores de mudança	33
Capítulo 4. Conclusões	41
Referências Bibliográficas	43
Anexos	45

Índice de quadros e figuras

Figura 1.2.2.1 – Modelo de mudança do professor de Guskey	13
Quadro 2.1 – Tipologias de espaço escolar em função dos recursos existentes	20
Quadro 3.1.1 – Caracterização das professoras	21

Introdução

As pessoas que habitam as sociedades contemporâneas deverão voltar a apropriar-se do espaço público, atribuindo-lhe sentido, vida. Nos dias que correm, as casas são refúgios do mundo em aceleração que encontramos todos os dias à nossa espera, as estradas, meios para chegarmos apressados aos trabalhos, as escolas, um emprego a tempo inteiro para as crianças, os passeios, estreitos e acidentados por serem utilizados por uma minoria, as ruas e as praças do bairro transmitem insegurança por estarem ditadas ao abandono, e os jardins e parques, são espaços de fim de semana. Sem ter consciência disso, fomos deixando de usufruir do espaço público, de tirar partido dele, cuidá-lo, habitá-lo, como uma extensão das nossas casas, como uma casa de todos. Esta realidade leva-nos a considerar a urgência de recentrar a ideia de território como projeto de vida e de educação.

Para tal, contribui um olhar mais atento ao território escolar e às suas relações e interações com a comunidade, na medida em que a escola se afigura como o território mais estruturante para o projeto de vida e de educação das crianças. A escola é o espaço onde as crianças passam mais tempo e representa, para algumas delas, uma oportunidade, uma compensação das ausências da sociedade e das famílias, agindo sobre as desigualdades que afetam a sociedade atual. Como identifica Nóvoa (2009), para além da missão educativa, a escola tem, atualmente, uma missão social muito vincada.

Há que refletir sobre o território escola, sobre os seus espaços, agentes e práticas, e reconhecer o seu contributo para o projeto de vida e de educação das crianças, valorizando um conceito de escola sem fronteiras, com espaços abertos, comunicantes entre si e comunicantes com a comunidade, com as ruas, com os jardins e parques, com o bairro e as famílias.

Herbert Hertzberger (2008) introduz, a este respeito, o conceito *learning city*, defendendo que a aprendizagem se estende além do domínio da instituição escolar, ou seja, que a escola não está isolada na sua missão educativa. A comunidade tem um papel fundamental na educação dos cidadãos pelo que todo o ambiente envolvente deverá ser educativo, para que se promova uma aprendizagem constante, contínua e integrada. A escola, por seu lado, instituição formal de educação por definição, deverá constituir um espaço educativo articulado e integrado na comunidade.

Temos enfatizado a importância de ter uma escola aberta ao exterior, mas não é de somenos importância perceber o que se passa no interior da escola. Quando um aluno atravessa o portão de entrada, que espaços e oportunidades de aprendizagem tem à sua disposição? Consideramos que também dentro da escola os vários espaços devem ser comunicantes e o tempo deve fluir ao ritmo da aprendizagem. Há que pensar uma escola aberta, não compartimentada, uma escola em que as salas de aula não representem clausuras, onde as crianças estejam, contranatura, sentadas, quietas, sem espaço para o corpo e para as ideias, salas estruturadas, apertadas, asfixiantes, tudo aquilo que a

aprendizagem não deverá significar. Para que consiga levar a cabo a sua missão, torna-se necessário que a escola abra os seus espaços aos vários atores educativos, incluindo os espaços ao ar livre tantas vezes negligenciados, aos seus interesses e necessidades, potenciando ao máximo a diversidade e a qualidade dos caminhos que levarão à aprendizagem.

Atentemos a Barros (2018), que nos alerta para a urgência de *“desemparedar a infância”*. A privação de vivências ao ar livre, de contacto com o mundo real e com a natureza, que as crianças hoje vivem têm, naturalmente, consequências catastróficas ao nível da saúde. Também aqui a escola tem uma função a desempenhar.

As escolas, com os tempos de recreio, mas também com o tempo destinado à aprendizagem curricular, poderão contribuir de forma única e fundamental para que as crianças sejam fisicamente mais ativas e se envolvam nas experiências de aprendizagem e vivência do espaço escolar, de forma mais participada, mais ativa, mais significativa e mais saudável.

Como explica Barros (2018) *“ainda hoje, grande parte das escolas considera a sala de aula como o lugar de aprender, a via cognitiva como a forma privilegiada para a construção de conhecimento e o pátio escolar como exclusivo à recreação ou como ambiente de transição, e não como um espaço educativo e de interação”* (p. 29). Avança ainda que *“prevalece a ideia de que só se aprende com o corpo parado. De que movimento, expansão e aprendizagem não combinam, o que gera um conjunto de rotinas que têm como objetivo disciplinar o corpo para o exercício intelectual”*. Para a autora, existe uma soberania do referencial cognitivo e uma disciplina do corpo para o exercício intelectual em detrimento do entendimento da importância do corpo em movimento, implicado como um todo, na construção de um caminho mais significativo para as aprendizagens.

Também Hertzberger (2008, p. 25) afirma que *“a sala de aula como único e permanente espaço de aprendizagem é coisa do passado”* e Lousinha (2018) concorda complementando, *“a velha sala de aula pressupõe erroneamente que a eficiente entrega de conteúdo é sinónimo de uma aprendizagem efetiva”*. Para este autor, está claro que as alternativas atuais de aprendizagem terão que passar por um processo ativo centrado no aluno, em vez de um processo passivo centrado no professor. É de suma importância que as práticas pedagógicas se adequem a todas as crianças, não desprezando o facto de estas apresentarem diferentes motivações e interesses, diferentes experiências e mundos de vida e, por isso, o caminho a percorrer não deverá ser único e prescrito, mas atento, diversificado e refletido. A propósito dos futuros possíveis para a escola, Nóvoa (2009) deixa as seguintes contribuições: *“em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança”* (p. 91) e *“em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação”* (p. 92).

Assim, o presente trabalho pretende contribuir para o debate sobre o contributo dos espaços exteriores para uma aprendizagem mais ativa e participada, centrada no aluno e baseada em métodos ativos e inovadores. Tem como principal objetivo conhecer as representações dos professores relativamente às práticas pedagógicas em espaços exteriores, como alternativa e/ou complemento ao trabalho em sala de aula, e perceber se estas práticas são ou não adotadas pelos docentes no âmbito da sua intervenção pedagógica. Pretende ainda identificar o que potencia este tipo de práticas e sinalizar os principais obstáculos à sua implementação. É igualmente intento deste estudo perceber se as características do espaço escolar exterior têm influência na adoção deste tipo de práticas pedagógicas.

Para responder aos objetivos da investigação entrevistámos 12 professoras de três escolas de um concelho da Área Metropolitana de Lisboa, que partilharam connosco as suas representações sobre a temática em estudo e também as suas práticas pedagógicas.

O presente trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo procede-se a um enquadramento teórico e empírico da pesquisa, contextualizando a importância da temática da investigação, nos vários pontos que toca. Este enquadramento tem início com uma breve abordagem à multiplicidade de contextos de aprendizagem, refletindo sobre a complementaridade dos processos de aprendizagem formal e informal e sobre o desenvolvimento de competências. Avança-se pela mudança de paradigma que tem vindo a estabelecer-se no sistema educativo, com uma breve incursão pela evolução dos métodos de ensino, com principal enfoque nas metodologias ativas. Aborda-se a inovação pedagógica como combate à obsolescência do modelo escolar tradicional e reflete-se sobre os principais obstáculos à mudança das práticas pedagógicas. Termina-se com a relação entre o espaço e a aprendizagem.

No segundo capítulo, é apresentada a metodologia adotada e são justificadas as opções metodológicas tomadas.

No terceiro capítulo, são apresentados e discutidos os resultados obtidos na investigação, havendo lugar ao confronto com os resultados obtidos noutros estudos que constam na revisão de literatura deste trabalho.

Por último, na conclusão do trabalho, sistematizam-se os principais resultados obtidos, contextualizando os contributos fundamentais deste estudo, identificam-se as suas limitações e apontam-se pistas para futuras investigações.

Enquadramento da Pesquisa

1.1. A multiplicidade de contextos de aprendizagem

O entendimento da educação como um processo amplo e abrangente e o reconhecimento de diferentes modalidades educativas presentes nas práticas sociais, tem conduzido ao abandono da ideia de hegemonia da forma escolar, levando à emergência de uma tipologia de modalidades educativas conceptualizadas como educação formal, não formal e informal. O conceito de *competências* surge transversal a todas as modalidades educativas e tem vindo a ganhar centralidade nos debates da educação.

1.1.1. Complementaridade entre aprendizagem formal e informal

De acordo com Costa (2003), é essencial a articulação entre as aprendizagens formais, que têm lugar no sistema institucional de ensino e formação, as aprendizagens não formais, adquiridas em atividades formativas paralelas ou complementares às aprendizagens formais, e as aprendizagens informais, desenvolvidas no quotidiano de forma não intencional e não dirigida.

Ao comparar as aprendizagens a um *iceberg*, Rogers (2014) defende que a parte mais significativa das aprendizagens é aquela que à partida não se vê, que se encontra submersa, e que constitui as aprendizagens informais. Na sua argumentação o autor identifica que existe a aprendizagem formal e a aprendizagem não formal, que decorrem em estabelecimentos e contextos próprios para o efeito e depois, existe aquilo que acontece durante todo o tempo restante das nossas vidas - a aprendizagem informal, fruto do processo de socialização. É deste tipo de aprendizagem que as crianças já são dotadas na sua chegada à escola e é, também, este tipo de aprendizagem que está presente no dia a dia das crianças, dentro e fora do contexto escolar.

Grácio (2002) cita um estudo de Entwistle, Alexander e Olson (1997) que seguiu o percurso escolar de cerca de 800 crianças ao longo de vários anos, desde o 1º ano de escolaridade. Neste estudo foram aplicados testes de compreensão de leitura e de matemática, no início e no final do ano letivo, tendo sido possível determinar os ganhos de pontuação nos testes durante o funcionamento da escola (inverno) e durante o período de encerramento da escola (verão), onde qualquer progresso se deveria às vivências fora da escola, imputadas às famílias e meios de origem. Os autores puderam verificar que na “escola de inverno” os ganhos eram equivalentes quer para as classes populares, quer para as classes mais favorecidas, enquanto que na “escola de verão”, as crianças das classes favorecidas

apresentavam sempre ganhos muito superiores. Esta conclusão vem reforçar a ideia de que a aprendizagem informal contribui, em grande medida, para a vivência escolar e para a aprendizagem formal, devendo a educação funcionar em rede, não desprezando a educação não formal e informal, e desenvolvendo processos integrados e significativos que olhem criticamente para a questão das desigualdades, contrariando a tendência de reprodução social que sabemos latente na educação formal.

1.1.2. Desenvolvimento de competências

Nas sociedades atuais, a educação confronta-se com desafios inéditos como o de saber como podem os sistemas educativos contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências que permitam aos alunos responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia.

Como afirma Ávila (2008, p. 36), “à medida que o conhecimento e a informação se tornam dimensões cada vez mais estruturantes da sociedade, a intensidade e ritmo das mudanças a que se assiste são de tal ordem, que obrigam a que os indivíduos desenvolvam, no decorrer da vida, diversos processos de aprendizagem, sem o que não poderão acompanhar as transformações com que se confrontam nos mais variados domínios”.

O desenvolvimento continuado de saberes e competências ganha centralidade nas sociedades contemporâneas e é neste contexto que se assume que a escola, enquanto instituição destinada à aprendizagem e consequente desenvolvimento de competências, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas, para não se dar o caso de termos alunos do futuro numa escola do passado.

Na perspetiva de Costa (2003, p. 186), “o que importa credenciar são as competências efetivas, acionáveis nas situações de utilização social pertinente, sejam essas situações profissionais ou lúdicas, culturais ou cívicas, ou situações de novas aprendizagens.” O autor entende as competências como saberes em ação, deslocando o centro de gravidade desta problemática, dos diplomas obtidos para as competências em uso social efetivo, na sua dupla vertente, cognitiva e social.

Em linha com estes autores e respondendo ao desafio de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos e participantes, mobilizando a escola e a sociedade para uma melhor educação, o *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória* configura o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória. Este documento do Ministério da Educação, já aponta algumas pistas sobre como esta nova missão educativa terá que encontrar um caminho alternativo ao caminho enraizado, que deverá ser centrado no aluno, na sua pluralidade, baseado na “observação, questionamento da realidade e integração de saberes” (p. 31), fomentando a “tomada de consciência de si, dos outros e do meio” (p. 31) e promovendo de “modo sistemático e intencional,

na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores” (p. 31).

Ainda de acordo com o estipulado pelo Ministério da Educação neste documento, a ação educativa deverá agora ser “compreendida como uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens. Trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente, e que permitem desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos ao longo da escolaridade obrigatória” (p. 32).

Dentro desta ação educativa concebida para alcançar o desenvolvimento integral do aluno, que extrapola a ação educativa levada a cabo na sala de aula, insere-se a utilização de outros espaços e recursos educativos com elevado potencial de aprendizagem, como é exemplo o espaço exterior da escola, espaço esse que já existe, estando tão somente à espera de um novo olhar sobre as suas potencialidades para que possa contribuir de modo sistemático e intencional para o processo de aprendizagem.

1.2. Mudança de paradigma no sistema educativo

Já em 1938, Célestin Freinet, num texto intitulado “Uma Organização Nova da Escola”, publicado no periódico *L'Éducateur Proletarien*, colocava a disposição física da sala de aula como uma das principais acusações ao sistema tradicional de ensino. Nos esforços de renovação pedagógica que encetou, sempre entendeu que estes não seriam bem-sucedidos se não houvesse uma simultânea transformação dos espaços onde se desenrolava a ação educativa. Para Freinet, a própria caracterização física da escola levava os professores a instaurar uma disciplina que tornava a escola “uma estéril fábrica de cérebros” (Freinet, 1938/2016, p. 172).

Nos tempos atuais, é curioso perceber que as salas de aula continuam a trazer dentro de si a herança de tempos idos, encontrando-se ancoradas em modelos de escola e de ensino que teimam em resistir. Como apuraram Veloso et al. (2015), apesar da lógica de requalificação e flexibilidade na organização dos vários espaços escolares subjacente ao *Programa de Modernização das Escolas de Ensino Secundário* (PMEES), as salas de aula “mantiveram uma singular rigidez” (p. 192). Rigidez esta que, num quadro de flexibilidade, expõe a dificuldade que os processos de mudança da escola em Portugal têm, ainda, em atingir os espaços críticos de aprendizagem (Veloso et al., 2015).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, citados por Pires, 2013) também encontram relação entre a forma como se organiza o espaço e os modelos de ensino-aprendizagem. Para estes autores, a concretização da pedagogia transmissiva, percebe-se na forma como se organiza o espaço, a rotina, o tipo de interações, assim como na uniformização das atividades e nos modos ritualizados de as realizar.

A inevitabilidade da mudança do paradigma pedagógico, de um modelo de ensino centrado na transmissão de conhecimentos para um modelo centrado na construção do conhecimento, tem posto a descoberto a necessidade da reconfiguração dos espaços escolares.

1.2.1. Método de ensino tradicional vs. Metodologias ativas

O modelo de ensino tradicional encontra a sua base na transmissão dos saberes, usos e costumes que se assumia permitir às crianças uma adaptação à sociedade, ao que se esperava delas. Este modelo tende a não olhar para as crianças hoje, mas para os adultos em que se transformarão amanhã, frutos de um processo controlado, uniforme e uniformizador, com uma hierarquia perfeitamente instituída, com regras definidas pelos adultos e interiorizadas pelas crianças.

Como refere Dewey:

Se tudo foi concebido partindo do princípio de que à criança cabe apenas ouvir, pode haver uniformidade de materiais e métodos. O ouvido, bem como o livro que reflete o ouvido, constituem os meios iguais para todos. As oportunidades para proceder a ajustamentos de acordo com a diversidade de capacidades e solicitações reduzem-se quase a zero. (2002, p. 39, citado por Pires, 2013)

Apesar da evolução a que se tem vindo a assistir no paradigma educativo, em situação de sala de aula, as metodologias tradicionais, essencialmente expositivas, não são coisa do passado e têm repercussões que devem ser refletidas. Em primeiro lugar, ignoram a construção do conhecimento pelo próprio sujeito na interação com o outro e com o mundo, valorizando a passividade, a ordem e a quietude, que contribuem para a formação de seres passivos, sem capacidade crítica, habituados a reproduzir em vez de questionar, e pouco criativos, o que vai claramente contra o perfil de aluno que se pretende à saída da escolaridade obrigatória. Em segundo lugar, importa referir que este tipo de metodologia favorece as classes dominantes, na medida em que se revela um sistema indiferente às experiências e mundos de vida de cada aluno, utilizando um mesmo formato que serve a uns melhor do que a outros, na medida em que estejam mais, ou menos, familiarizados com a cultura e o código escolar (Bernstein, 1988). Pode dizer-se ainda que é um método que exclui ao invés de incluir, que seleciona os alunos com base na reprodução social.

O ensino tradicional tende a normalizar, pois, como recorda Tonucci (2019, p. 21) “para nós, o normal é o que é mais parecido conosco; o diferente é mau, preocupante, temos de recuperá-lo, quer dizer, torná-lo como nós”. O mesmo autor, faz ainda referência à tendência para o controlo, quando identifica que:

Para terem uma maior certeza do resultado, os educadores por vezes substituem a complexidade do mundo real pela outra, mais controlável, da proposta didática, do exercício, do livro de leitura. Desse modo o controlo é total, mas geralmente o resultado é pobre, quase sempre inferior às expectativas e contraditório, pois enquanto aprende, o aluno rejeita aquilo que lhe ensinam, não o torna seu, não se modifica por causa daquilo. Nasce uma aprendizagem paralela que serve apenas para a escola. (2019, p. 67)

Para contrariar esta tendência de controlo e normalização, tem-se conceptualizado um modelo de ensino que dê resposta às novas exigências dos dias de hoje, aos diferentes contextos e experiências que cada aluno traz consigo para o interior da escola, uma escola que ensina, que socializa, mas que também aprende, produto das diferentes socializações que acolhe e produz. Uma escola aberta para fora, à comunidade, mas, também, aberta em si mesma, uma escola em que todos os espaços são potenciadores de aprendizagem e intercomunicantes, onde a aprendizagem acontece fora da exclusividade das quatro paredes, para além da voz inquestionável do professor, para além do quadro, do manual e das filas de carteiras.

É a par com este novo conceito de escola que as metodologias ativas têm surgido como forma de contribuir para um processo mais interativo entre quem ensina e quem aprende, como forma de dar voz à criança na construção da sua própria aprendizagem e contrariar uma tendência que tem vindo a ser consolidada pelos métodos tradicionais. Como lembra Neto (2020, p. 147), “modelos pedagógicos robustos e inovadores na escola implicam criar alternativas que permitam que as crianças sejam mais ativas no próprio processo de aprendizagem”.

Para crianças que estão em diálogo permanente com o eu, com o outro e com o mundo, decidir por elas e predeterminar o que devem fazer ou sentir, constituindo-as como meros recetores, talvez não seja a melhor maneira de lhes proporcionar experiências significativas. Quem sabe, não será a forma mais comum de impedi-las de serem atores e autores das suas próprias vidas e aprendizagens, além de comprometer o respeito pela pluralidade de sujeitos, indiscutivelmente singulares e diferentes (Kuhn et al. 2009, como citado em Kuhn R. & Cunha A., 2015). Ignorando essa singularidade e o direito da criança à participação, corre-se o sério risco de submeter as crianças aos processos de padronização e uniformização da, já ultrapassada, transmissão de saberes, o que nos leva a afirmar que é imperativo “passar de uma cultura de imposição para uma cultura de participação” (Neto, 2020, p. 17).

Também MACNaughton (2003, como citado em Pires, 2013) defende as pedagogias participativas, que apelam aos direitos da participação da criança enquanto construtora de conhecimento e agente no seu processo de aprendizagem. Por sua vez, Oliveira-Formosinho (2007, p. 29, como citado em Pires, 2013) alerta para a necessidade de alteração das práticas docentes, considerando que “a práxis pedagógica tem que se construir nessa ligação indissociável pessoa-contexto” não se tratando de apenas renovar o contexto ou mudar as práticas, mas sim de “reconstruir a atividade em contexto” (p. 29). Por isso, importa criar lógicas horizontais na organização dos espaços físicos e construir a partir daquilo que cada um traz consigo para o processo, numa lógica dialógica e participativa, com vista à criação de aprendizagens significativas.

Atentemos ao conceito de agência, que sugere que deixemos de olhar para a criança enquanto “menor” que vale pelo que virá a ser, por ação de uma escola que prepara os alunos para o amanhã esquecendo-se que são cidadãos hoje, e que não tira partido do conhecimento e das experiências que trazem consigo, em si. Há que reconhecer que o aluno não é uma folha em branco, que antes de entrar numa sala de aula muitas aprendizagens foram feitas, e que estas servirão de base à construção de novos conhecimentos (Tonucci, 2019).

Como propõe Neto (2020, p. 127), “as escolas têm de desenvolver processos, de modo a convidar os seus alunos a serem ativos e ouvidos em função dos seus projetos pessoais, numa perspetiva mais dinâmica, mais autónoma, em que os alunos deixam de ser crianças prisioneiras dentro de quatro paredes, em lógicas lineares de aprendizagem, reféns de corpos sentados e quietos, em silêncio, memorizando saberes que de algum modo são impostos.”

A aprendizagem que advenha da investigação, descoberta, experimentação e debate com o outro, será sempre mais significativa e mais facilmente incorporada do que aquela que é meramente transmitida como produto acabado.

Existem cenários alternativos e/ou complementares à sala de aula que permitem que o corpo seja mais ativo no processo de ensino-aprendizagem (Neto, 2020) assimilando o conhecimento com maior prazer e de forma mais contextualizada com o mundo real, como é o caso das aulas ao ar livre, em contacto com a natureza. Atentemos a exemplos como as escolas da floresta que têm vindo a ganhar espaço nos países Nórdicos, nos Estados Unidos, na Inglaterra e na Alemanha. Existem também alguns exemplos deste tipo de práticas em Portugal: Escola da Ponte, Movimento da Escola Moderna (Freinet), Colégio Reggio Emilia, abordagem Ema Pikler, Método Montessori, Associação Escola da Floresta (Forest Schools Portugal), Cooperativa de Ensino “A Torre”, Movimento de Escolas Alternativas (com o seu mentor José Pacheco), Pedagogia Terapêutica (João dos Santos), Pedagogia Waldorf (Rudolf Steiner), entre outras, com metodologias centradas na criança e assentes em pedagogias participativas.

Como refere Oliveira-Formosinho (2007, como citado em Pires, 2013), a construção da aprendizagem deverá valorizar a atividade e a competência da criança e realizar-se através de experiências interativas, numa ação colaborativa entre as crianças e o professor, pensando os espaços e os tempos de forma a permitir e potenciar essa interação.

Num estudo levado a cabo por Antunes (1991), em que se pretendeu verificar se a dinâmica da sala de aula e a relação pedagógica exercem alguma influência na motivação ou desmotivação dos alunos para a aprendizagem, concluiu-se que para que a dinâmica da aula possa funcionar como fator de motivação para a aprendizagem, deverá abandonar-se o método predominantemente expositivo, que deverá ser substituído por métodos mais ativos e diversificados, onde o aluno seja parte ativa no processo, se interesse pela descoberta, estabeleça uma ligação entre aquilo que aprende e a realidade, e partilhe o seu conhecimento com os outros. A autora concluiu ainda que são poucos os professores que não estão sensibilizados para a temática dos métodos ativos e para a sua implicação no processo de ensino-aprendizagem. No geral, verificou-se que os professores reconhecem a necessidade de aplicarem novos métodos e de os diversificarem, todavia, atribuem a responsabilidade de não o fazer a fatores externos como a falta de condições das escolas, de materiais didáticos e de instalações apropriadas, ao excesso de alunos por turma e aos horários incompatíveis com a organização de aulas diferentes. É interessante perceber também, que quando os professores chamam esta responsabilidade a si próprios, fazem-no geralmente de forma indireta, alegando que sentem as suas expectativas frustradas e revelando que se sentem desmotivados de ensinar em consequência de múltiplos obstáculos.

Também Ferreira (2019) quis conhecer, na perspetiva de alunos e professores, de que forma é que a realização de atividades no espaço exterior em complemento às desenvolvidas em sala de aula e as visitas de estudo contribuem para as aprendizagens dos alunos, comparando a eficácia deste tipo de práticas com as atividades tradicionais desenvolvidas exclusivamente em sala de aula, nomeadamente na aquisição dos conceitos científicos. Para o efeito, foram acompanhadas duas turmas, uma que serviu de grupo controlo, um grupo mais pequeno, mais motivado, com uma relação mais positiva com os pares e com mais hábitos de estudo, e outra turma, o grupo experimental, com mais alunos, menos hábitos de estudo e que revelava pouca cooperação entre pares. A autora chegou à conclusão que as atividades desenvolvidas com o grupo experimental tiveram efeitos positivos nas aprendizagens, na medida em que a média da turma subiu significativamente e os alunos também desenvolveram competências ao nível da cooperação. Verificou-se ainda que os alunos atribuem muita importância às atividades desenvolvidas fora da sala de aula e a professora também salientou que a utilização do espaço exterior funciona como facilitador da aprendizagem e que os alunos se mostram mais empenhados e motivados. No entanto, parece que os obstáculos à mudança permaneceram, visto que a professora continuou a utilizar pouco estes espaços em alternativa à sala de aula.

Dos estudos apresentados parece depreender-se que estar sensibilizado para a existência de métodos alternativos ao tradicional e reconhecer a sua importância para o processo de ensino-aprendizagem, não é suficiente para a alteração das práticas docentes.

1.2.2. Práticas pedagógicas inovadoras: o que as potencia e quais os obstáculos?

A inovação pedagógica, que tem sido temática assídua nas narrativas do domínio da educação, surgiu da necessidade de se romper com o modelo escolar tradicional, inovando-se as práticas educativas para melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Assume-se, assim, enquanto “combate a uma presumida obsolescência das práticas escolares correntes” (Aquino & Boto, 2019, p. 16) em sintonia com as demandas de um mundo em constante transformação.

Preconizando que a inovação deverá ser entendida como um processo e não como um fim, Nóvoa (1988, p. 8) afirma que “A inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É a maneira de ser e de estar na educação.”

Também Canário (1996, p. 65) advoga que “as práticas não se criam nem se modificam por decreto” e tendem a “ignorar ou a reconfigurar as propostas que lhes são enviadas de cima”. Torna-se então necessário desenvolver percursos de inovação contextualizados, partindo de “um processo de apropriação em que as práticas inovadoras são sempre objeto de uma configuração local e não de um mero processo de reprodução” (Canário, 1996, p. 74). Reconhecendo este facto, Benavente (1996) identifica ser mais produtivo relatar processos e percursos e revelar exemplos de experiências que permitam refletir sobre potencialidades e dificuldades, do que divulgar discursos, modelos e produtos acabados.

Desta feita, ainda que se reconheça o papel das reformas educativas na promoção da inovação pedagógica, há que equacionar os processos de reflexão e de construção contextualizados enquanto principais impulsionadores da inovação ao nível local, alavancados pela comunidade educativa como um todo, mas em particular pelos professores, que se têm vindo a afirmar como os principais promotores da inovação.

Como afirma Perrenoud (2002, citado em Oliveira & Courel, 2013) não pode haver inovação sem inovadores e reconhece-se, na inovação pedagógica, uma forte base nas crenças e atitudes dos professores. Também Fullan (2007, citado em Oliveira & Courel, 2013) encontra relação entre a inovação pedagógica e as crenças dos professores, referindo que a inovação se centra nas escolas, nas salas de aula e nas práticas de professores, agregando três componentes: a utilização de materiais ou tecnologias, o uso de novas estratégias ou atividades e a alteração de crenças por parte dos intervenientes.

Benavente (1990), num estudo que desenvolveu para perceber os processos de mudança das práticas escolares das professoras do 1º CEB, deparou-se com diferentes atitudes das professoras

relativamente ao trabalho pedagógico, apesar de haver na base um mesmo pano de fundo de representações predominantemente negativas da profissão. A autora identificou que através de processos de mudança coletivos, as professoras poderão: implicar-se individualmente e intuitivamente no seu trabalho; negar a implicação ou considerá-la impossível; ou implicar-se conscientemente perspetivando esta implicação no quadro da instituição escolar e da realidade social. Para as diferentes atitudes encontradas perante a ação pedagógica das professoras, contribui a representação que estas têm da realidade social e dos seus alunos, podendo estas representações apresentarem-se como “bloqueadoras” ou “estimulantes” das mudanças nas práticas pedagógicas. Ou seja, se as professoras considerarem que os alunos têm possibilidades e que a ação pedagógica contribui para os seus resultados, a sua ação pedagógica ganha sentido, todavia, se pelo contrário acreditarem que tudo se joga fora da escola e para além da escola, então, desacreditam a sua ação pedagógica e a mudança das práticas deixa de lhes fazer sentido.

Fullan (1993, citado por Alonso, 1998) baseando-se num estudo desenvolvido por Nias, Southwort & Campbell (1992) em cinco escolas primárias inglesas, revela que nestas escolas, o processo de mudança não decorreu de um plano estratégico de desenvolvimento de escola, mas sim de um conjunto de ações concertadas, que partiu da vontade dos professores que tentavam por em prática as ideias e valores que partilhavam com os seus colegas, na medida em que sentiam que beneficiavam a aprendizagem dos alunos.

Dos estudos apresentados, fica patente a ideia de que o sentimento de que a inovação ajuda a resolver as dificuldades dos alunos, revigorando as suas motivações, influencia positivamente a prática pedagógica dos professores, por sentirem que aumentam o seu sentido de eficácia.

Guskey (1986, citado por Alonso, 1998) apresenta um modelo de mudança do professor que vai ao encontro desta perspetiva.

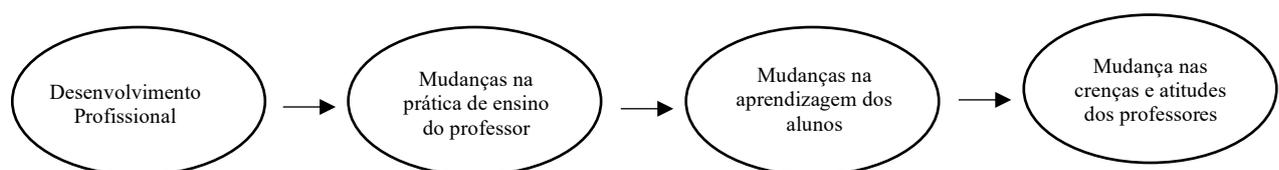


Figura 1.2.2.1 – Modelo de mudança do professor de Guskey (Alonso, 1998)

Conclui-se então, como refere Alonso (1998), que é necessário adaptar os mecanismos de inovação às perceções e preocupações dos professores, numa lógica *bottom-up*, partindo das necessidades sentidas no contexto, em alternativa a uma lógica *top-down*, através de modelos baseados no saber de especialistas ou em prescrições normativas, que têm evidenciado dificuldades em produzir alterações significativas no modo de ensinar e de aprender (Jesus & Azevedo, 2020).

Todavia, como tem vindo a constatar a investigação nesta área, os processos de mudança são morosos e exigentes e têm-se elencado alguns obstáculos à mudança nas práticas educativas.

Num estudo que desenvolveu, Alonso (1998) torna claro que a mudança é possível sempre que se construam determinadas condições nas escolas que permitam uma prática mais reflexiva, colaborativa e investigativa, numa escola mais autónoma, aberta e participada, capaz de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os atores, em especial, alunos e professores. Contudo, aponta alguns obstáculos à mudança, identificando que os professores têm pouco tempo disponível para se envolverem nestes processos de mudança, pouco tempo para preparação, trabalho colaborativo, reflexão e formação, recaindo o peso no voluntarismo de poucos profissionais e com elevados custos de cansaço e desgaste pessoal e profissional. Destaca ainda a importância de dar voz aos professores, acreditando nas pessoas acima das estruturas, defendendo uma maior autonomia dos professores, a adoção de decisões partilhadas e a construção de uma cultura colaborativa de escola, favorecendo o desenvolvimento profissional e as práticas de ensino. A autora cita Nisbet (1975) alertando para as dificuldades que os professores devem ultrapassar na implementação da inovação: o incremento da carga de trabalho inerente à introdução de novas metodologias; o decréscimo de confiança e aumento da ansiedade, já que a introdução de inovações pressupõe uma ameaça à competência e experiência acumuladas durante a prática profissional; um estado de confusão, resultante da incerteza, estado este que deverá ser seguido por uma reação tendente a dar resposta ao desafio de mudança. No entanto, e para combater isto, refere o autor ser necessária a utilização de dispositivos de suporte e supervisão, estimular o envolvimento e a participação de todos os implicados no processo de mudança e ainda, disponibilizar um sistema de avaliação contínua que ofereça feedback sobre o processo e os resultados da inovação, dando consistência ao processo e confiança aos envolvidos.

Também Benavente et al. (1995) identificam obstáculos à inovação: os programas enquanto uniformizadores das práticas; as relações educativas baseadas na hierarquia e no poder; a comunicação perturbada; as condições de trabalho, relacionadas com o tamanho das turmas, horários letivos, condições físicas das escolas, falta de tempo, falta de recursos e verbas e falta de reconhecimento; o sistema de colocação de professores, que não contribui para a estabilidade das escolas e dos professores; o estatuto da carreira docente, que não estimula nem valoriza o envolvimento em experiências inovadoras; a disponibilidade de tempo e energia exigidos pela inovação; a falta de formação e o isolamento dos professores.

Mais recentemente, Horta et al. (2019), num estudo que surgiu na fase inicial de uma iniciativa educativa inovadora local numa escola do 1º ciclo, também identificaram os fatores que os docentes consideram inibir as práticas pedagógicas inovadoras. Foram apontados: a extensão do currículo e o receio de não conseguirem explorar os conteúdos de forma adequada; a dimensão das turmas, que potencia um trabalho uniforme com toda a turma, por dificultar o desenvolvimento de práticas

motivadoras e adequadas às necessidades de cada aluno; a necessidade de formação contínua como forma de partilha e de reflexão face ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras; e ainda, a mobilidade docente, que põe em causa a continuidade e a estabilidade no desenvolvimento deste tipo de práticas a médio e longo prazo. Os docentes referem ainda como uma das suas maiores preocupações, a falta de estratégias para um maior envolvimento e participação das famílias na dinâmica escolar.

1.3. O espaço e a aprendizagem

O espaço de aprendizagem é o lugar onde se aprende e onde se ensina. Consideramos que este espaço deverá refletir um processo dinâmico de ensino-aprendizagem, que se pretende multidirecional, de proximidade, contínuo, sem fronteiras, do professor para os alunos, dos alunos para o professor e entre alunos.

1.3.1. A utilização dos espaços exteriores à sala de aula

Segundo Canário (2005, p. 159) “a aprendizagem implica sempre uma tripla relação: com os outros, com o mundo e consigo mesmo”, sendo esta a forma de o sujeito atribuir um sentido à sua aprendizagem. Para tirar melhor partido desta tripla relação, consideramos que o espaço de aprendizagem não se deverá resumir à sala de aula, ainda que tecnológica, nem aos manuais, ainda que abram janelas para o conhecimento. Será importante reconhecer que não aprendemos exclusivamente na escola e, muito menos, confinados às quatro paredes de uma sala de aula. Há “mundo” dentro da sala e há “mundo” fora da sala. São mundos que se complementam, que interagem, que criam conhecimento articulado e experimentado, conhecimento mais efetivo por ser construído pelo próprio, nas relações com os outros, com o mundo e consigo próprio.

Tem sido demonstrado que a utilização de contextos de aprendizagem diversificados, que permitam que os alunos participem ativamente na construção das suas próprias aprendizagens, resulta em maior motivação dos alunos para as aprendizagens e em aprendizagens mais efetivas, participadas e significativas, num modelo de escola integrado, que olha para a criança como um todo. Como refere Neto:

Na escola não entra só o cérebro: entra o corpo todo. O corpo é só um. Necessitamos de ultrapassar uma conceção cartesiana da existência do corpo na escola, em que na maior parte dos casos está esquecido, privilegiando as aquisições apressadas de natureza cognitiva. Por outro lado, a escola não é só a sala de aula (espaços interiores). Os espaços exteriores deverão

fazer parte do projeto educativo de cada escola, promovendo atividades de igual importância no processo de ensino-aprendizagem. (2020, dezembro 6)

Também Bento (2015) citando White, alerta para as oportunidades, experiências, sensações e desafios que o espaço exterior oferece e que não estão disponíveis no espaço interior, tornando-se necessário valorizar esta diferença e entendê-la de forma articulada com as características do espaço interior. Como defende Neto (2020), há que fazer desaparecer as referências a *sala de aula* e *recreio* do vocabulário escolar, substituindo-as por espaços educativos, interiores e exteriores, onde as crianças possam circular em liberdade de ação para fazerem as suas experiências e descobertas – aprendizagens. O autor desperta ainda para a ideia de que “a identidade da infância não é compatível com uma ideia de um intelecto ativo num corpo passivo” e acrescenta que “a escola não é só a sala de aula” (Neto, 2020, p. 127).

É importante reter que “se para os educadores o lócus central do processo educativo é a sala de aula, para os estudantes é o pátio. Pois é lá que eles praticam e atualizam o motivo principal que os faz estarem ali, na escola: o encontro com o outro, com os outros” (Faria, 2011, p. 38). Por isso, “reconhecer o espaço exterior como um contexto pedagógico exige uma atitude de profundo respeito e confiança nas crianças enquanto melhores indicadores daquilo que é significativo e importante para elas” (Bento & Portugal, 2019, p. 101).

Também Silverman e Corneau (2017) sugerem que os educadores têm que desafiar-se a si próprios e ir para o exterior, mostrando que valorizam este espaço para a aprendizagem e que percebem o currículo de forma holística e não disciplinar.

Para melhor conhecer o processo educativo em espaços exteriores, Libânio & Linhares (2020) desenvolveram um estudo que pretendeu conhecer as potencialidades destes espaços no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e as perceções dos professores do 1º CEB quanto à sua valorização e utilização. As autoras concluíram que os professores atribuem importância aos espaços exteriores para a aprendizagem dos alunos, para o desenvolvimento motor e para as relações pessoais, embora reconheçam carências nos espaços exteriores escolares. Contudo, apesar da valorização destes espaços e do reconhecimento de que o professor pode promover atividades educativas intencionalmente planeadas no exterior, os professores admitem que não exploram todas as suas potencialidades para a aprendizagem dos alunos e que a maioria das atividades lá realizadas consiste na realização de jogos e aulas de educação física.

Também Cruz (2013) estudou, num universo maior que envolveu 15 escolas nos concelhos de Lisboa e Odivelas, as perceções de 43 professoras do 1º CEB relativamente à qualidade e potencialidade educativa do espaço de recreio escolar, assim como a utilização deste espaço como extensão da sala de aula para a abordagem de conteúdos curriculares. Neste estudo, a autora conclui

que os espaços de recreio observados se caracterizam por uma excessiva estruturação o que acaba por condicionar as atividades que lá têm lugar e limitar a criatividade das crianças. Relativamente à utilização do espaço para o desenvolvimento de atividades curriculares, a maioria das professoras afirmou utilizar o espaço para trabalhar a leitura, o estudo das plantas, representação de paisagens e objetos e ainda, atividades relacionadas com o estudo das medidas de comprimento. No entanto, as atividades mais referidas foram no âmbito da educação física e jogos tradicionais. Concluiu-se então, que a área curricular mais mobilizada no trabalho nos espaços de recreio era a expressão físico-motora, sendo que o estudo do meio e a matemática também foram referidas com alguma frequência. Quando confrontadas sobre propostas de melhoria do espaço exterior escolar, as professoras apontaram a inclusão de espaços ajardinados, pavimentos e coberturas adequadas e a instalação de equipamentos de jogo e recreio tradicionais. Ficou ausente das preocupações das docentes, o excesso de estruturação do espaço, o que foi atribuído ao facto de as professoras parecerem partilhar um ideal de espaço de recreio tradicional, talvez por desconhecimento de outros tipos de espaço e potencialidades que lhes estão associadas.

Investigando o processo de transformação de práticas pedagógicas nos espaços exteriores em contextos de educação de infância, Bento & Portugal (2019) detetaram desarticulações frequentes entre os discursos e as práticas, tendo-se verificado que a maioria das educadoras valorizava as práticas pedagógicas em espaços exteriores, mas enfrentava dificuldades na superação de hábitos há muito instalados, na conciliação de diferentes expectativas, nomeadamente as das famílias, e na gestão do tempo e dos recursos disponíveis. Concluíram ainda acerca da morosidade associada aos processos de melhoria e transformação de práticas pedagógicas, que exigem um investimento contínuo e prolongado no tempo por parte dos professores. Estas conclusões são corroboradas por outras precedentes que concluíram igualmente que, apesar de os educadores identificarem benefícios concretos das atividades desenvolvidas ao ar livre para a aprendizagem das crianças e para a ação pedagógica, perpetuam-se, muitas vezes, atividades de sala de aula, controladas e orientadas pelos adultos (Leggett & Ford, 2013; Leggett & Newman, 2017; Maynard & Waters, 2007; McClintic e Petty, 2015, como citado em Bento & Portugal, 2019).

Efetivamente, referindo-se aos processos de mudança, Glater (1992, citado por Oliveira & Courela, 2013) relata que ocorre, com frequência, um hiato entre as ideias inovadoras e a sua concretização.

1.3.2. Relação entre a arquitetura escolar e as práticas pedagógicas

Pese embora a existência de espaços escolares ricos em recursos educativos seja um fator de relevo, isso parece não determinar, por si só, as práticas educativas. Com efeito, existem investigações que reforçam a ideia de que a arquitetura escolar, de forma isolada, não induz uma determinada pedagogia. Burke & Grosvenor (2008, p. 152, citados em Silva & Ribeiro 2018) chegaram à conclusão

que “a arquitetura não determina fundamentalmente a prática docente, mas os professores definem e dispõem dos espaços de acordo com a sua percepção das necessidades, hábitos e crenças”. Veja-se ainda a este respeito, o estudo de Veloso et al. (2015) realizado no âmbito do *Programa de Modernização das Escolas de Ensino Secundário* (PMEES), em Portugal, onde foi possível concluir que a renovação dos espaços escolares não teve um impacto decisivo nas práticas docentes, que se mantiveram num registo tradicional. Nesta investigação, que pretendia, entre outros objetivos, aferir a forma como a transformação espacial e dos recursos disponíveis contribui para alterações efetivas ao nível das práticas pedagógicas, chegou-se a uma tipologia de práticas de ensino-aprendizagem: *centradas no aluno* - aprendizagem mais dinâmica e ativa do ponto de vista do aluno, *centradas no professor* - ensino centrado na exposição de conteúdos, e *orientadas para o meio* - atividades pedagógicas exteriores ao espaço circunscrito da sala de aula. Concluiu-se que, apesar da existência de algumas atividades *centradas no aluno* e outras, mais raras, *orientadas para o meio*, as atividades *centradas no professor* constituem, ainda, a prática pedagógica dominante. Por esta razão, os autores apontam que “a criação de condições para a mudança, não é sinónimo de mudança efetiva” (p. 176) e que “o espaço é um, entre uma multiplicidade de fatores e não pode ter uma influência direta nas práticas e modelos de aprendizagem” (p. 176). Apesar disso, o estudo sublinha a importância de criar espaços educativos flexíveis, multifuncionais e adaptáveis, capazes de permitir novas possibilidades educativas.

Ainda a respeito da relação entre o espaço e as práticas pedagógicas, Silva & Ribeiro (2018), no estudo de caso levado a cabo na Escola da Ponte, pretenderam conhecer o modo de apropriação do espaço escolar pelo projeto pedagógico, perceber como é que o espaço escolar era interpretado pelos docentes e que impacto tinha no seu trabalho. Os investigadores chegaram às seguintes conclusões: o sucesso da experiência da Escola da Ponte funda-se na consciência e caráter inovador do projeto pedagógico; a intenção pedagógica é preexistente às características do espaço escolar; e estas características, por si só, não predefinem ou induzem a pedagogia aberta. Contudo, apesar de ser o projeto educativo a definir o quadro de ação, os autores apontam o valor da configuração do espaço físico como aspeto que não pode ser ignorado. Avançam também que o espaço escolar é uma construção social dependente das interações entre os sujeitos educativos, os objetos e o próprio edifício. De ressaltar ainda que os investigadores concluíram também, no caso da Escola da Ponte, que a inovação é fundada numa lógica instituinte, ou seja, fruto da iniciativa dos professores e reflexo de um saber construído em contexto “combinando ação e reflexão coletivas” (Canário, 2004, p. 33) e não numa lógica instituída, resultante de um poder instituído, ou seja, da tutela (Correia, 1989).

Metodologia da Investigação

Com o objetivo de aprofundar o conhecimento acerca do potencial educativo dos espaços escolares exteriores, partimos das seguintes perguntas: Quais as representações e as práticas dos professores do 1º CEB relativamente à utilização do espaço exterior da escola como espaço alternativo e/ou complementar à sala de aula para a aprendizagem curricular? O que potencia este tipo de práticas e quais os principais obstáculos à sua adoção? Como é que as práticas pedagógicas nos espaços exteriores variam em função dos recursos espaciais disponíveis no exterior das escolas?

Este trabalho pretende contribuir para a discussão sobre a relação entre o espaço e a aprendizagem, e refletir sobre os processos de mudança das práticas pedagógicas dos professores, prevendo encontrar, com base na revisão da literatura, diferentes perspetivas e patamares de ação dos professores relativamente ao assunto estudado. Uma vez que o estudo tem como finalidade captar a diversidade de testemunhos e organizar os resultados em torno de tipologias de representações e de práticas, que refletem processos de mudança em curso, foi utilizada uma metodologia comparativa-tipológica (Costa, 1999).

Para perceber se o espaço escolar tem influência nas representações e nas práticas dos docentes, optou-se por se definir duas tipologias de espaço escolar exterior, de acordo com o potencial educativo inscrito no espaço. Uma tipologia 1, representada neste estudo pela escola A, de maior dimensão, de construção recente, com áreas naturalizadas e com recursos diversificados e uma tipologia 2, onde se enquadram duas escolas - a escola B e a escola C, de menores dimensões, de construção mais antiga, com espaços naturalizados inexistentes ou reduzidos e com poucos recursos disponíveis.

Foram aplicadas entrevistas semiestruturadas a 12 professoras do 1º CEB que se encontravam a lecionar em três escolas de um concelho da Área Metropolitana de Lisboa, distribuídas pelas duas tipologias de escola – 5 professoras de uma escola de tipologia 1 (escola A), com maior potencial educativo inscrito no espaço e 7 professoras pertencentes a duas escolas de tipologia 2, com menor potencial educativo inscrito no espaço.

Quadro 2.1 – Tipologias de espaço escolar em função dos recursos existentes

Escola	Tipologia de espaço escolar	Área lote escolar m ²	Área do edificado m ²	Época de construção	Recursos existentes no espaço exterior	Nº de turmas	Professoras entrevistadas
A	1	13 594	4 339	2010	Horta pedagógica, parque de arborismo e relvados naturais, campos de jogos, espaço coberto com jogos e percurso de trânsito pintados no chão	17	5
B	2	5 362	1 417	Plano dos centenários	Campo de jogos e pequeno espaço com relva artificial	4	4
C	2	3 604	618	1980	Campo de jogos e horta pedagógica	3	3

No caso das escolas de tipologia 2 (escola B e escola C), foram entrevistadas todas as professoras. No caso da escola de tipologia 1, por ser uma escola maior e por nem todas as professoras se terem disponibilizado para participar no estudo, as entrevistadas foram selecionadas com a ajuda da professora adjunta da Direção para o 1º ciclo, com base no potencial inovador dos docentes, de forma a captar a diversidade de perfis de professor existentes na escola. De referir que o universo do estudo é exclusivamente feminino na medida em que nas três escolas só existiam professoras em funções docentes.

O guião da entrevista foi estruturado em três partes. Numa primeira parte pretendeu-se conhecer quais os espaços escolares utilizados pelas professoras para a lecionação das atividades curriculares e que atividades desenvolviam em cada um dos espaços. A segunda parte da entrevista focou-se na utilização, ou não, dos espaços exteriores da escola para as aprendizagens curriculares e teve como objetivo conhecer as práticas pedagógicas que têm lugar em espaços exteriores, bem como as representações que as professoras têm deste tipo de práticas. Nesta fase da entrevista, tentámos perceber se as professoras adotam este tipo de práticas pedagógicas ou não, e porquê; conhecer melhor em que consistem estas práticas; com que frequência as desenvolvem; se têm vindo a sofrer mudanças ao longo do tempo de carreira; e ainda, quais as vantagens que encontram e quais os principais obstáculos a uma maior adoção deste tipo de práticas. Foi nossa intenção ainda, conhecer a representação que as professoras têm do espaço escolar próprio, bem como a influência que esse espaço poderá ter nas suas práticas. Na fase final da entrevista, procedemos à caracterização das entrevistadas, recolhendo dados biográficos e de contexto, essenciais ao exercício de análise.

Para a análise do conteúdo das entrevistas, recorreu-se ao programa informático MAXQDA, versão 20.4.2.

Análise dos resultados

3.1. Caracterização das professoras

Antes de proceder à análise dos resultados, apresentamos uma breve caracterização das entrevistadas com base nos dados biográficos e nos dados de contexto profissional recolhidos. Como podemos constatar no quadro 3.1.1, as professoras apresentam idades entre os 39 e os 51 anos, tempos de serviço na carreira docente entre os 20 e os 27 anos e formação académica maioritariamente direcionada para o 1º ciclo do ensino básico, havendo, no entanto, três professoras com formação direcionada para o 2º ciclo (A2, A4 e B3).

Quadro 3.1.1 – Caracterização das professoras

Professora	Idade	Sexo	Formação Académica	Nº de anos de lecionação	Tipologia de escola	Nº de anos de permanência na escola	Ano de escolaridade que se encontra a lecionar
A1	42	F	Licenciatura em Professores do 1º ciclo com variante EVT	20	1	1	2º ano
A2	48	F	Licenciatura em História e Geografia de Portugal	27	1	8	4º ano
A3	43	F	Licenciatura em Professores 1º ciclo	22	1	2	1º ano
A4	51	F	Licenciatura em Matemática e Ciências	27	1	11	4º ano
A5	44	F	Licenciatura em Ensino Básico com variante EVT e Pós-graduação em Livro Infantil	22	1	7	2º ano
B1	45	F	Licenciatura em Professores 1º ciclo	24	2	8	4º ano
B2	41	F	Licenciatura em Professores do 1º ciclo com variante EVT e Pós-graduação	19	2	6	1º ano
B3	45	F	Licenciatura em Português e Francês	22	2	15	2º ano
B4	39	F	Licenciatura em Professores 1º ciclo e Mestrado em Educação e Sociedade	20	2	5	3º ano
C1	48	F	Bacharelato em Professores do 1º ciclo e Licenciatura em Orientação Educativa	27	2	2	2º ano
C2	46	F	Licenciatura em Professores 1º ciclo e Pós-graduação em Educação Especial	25	2	18	1º e 4º ano
C3	48	F	Licenciatura em Professores 1º ciclo e Pós-graduação em Educação Especial	27	2	17	3º ano

3.2. O potencial educativo dos espaços exteriores da escola

Analisados os discursos das professoras na situação de entrevista pudemos verificar que, não obstante o entendimento transversal de que os espaços exteriores têm potencial educativo e o reconhecimento do valor que estes espaços podem ter para a aprendizagem e para o bem-estar e motivação dos alunos, há professoras que apresentam discursos dissonantes das suas práticas. Considerando as representações e práticas docentes, foram encontrados dois perfis de professora diferenciados: as *inovadoras*, que valorizam e utilizam os espaços ao ar livre como espaços alternativos e/ou complementares de aprendizagem, e as *resistentes*, que não usam ou usam pontualmente os espaços exteriores para as aprendizagens curriculares e que tendem a hierarquizar conteúdos e práticas, associando o espaço exterior a aprendizagens mais lúdicas e menos académicas, e ao trabalho de conteúdos menos nobres, como são considerados por elas os conteúdos das expressões e do estudo do meio, face aos conteúdos do português e da matemática.

As professoras *inovadoras* (A1, A2, B1, B3, B4, C1 e C2) encontram-se predominantemente nas escolas B e C, de tipologia 2, com menor dimensão e menor potencial educativo inscrito no espaço, sendo que apenas duas pertencem à escola A, de tipologia 1.

As professoras *resistentes* (A3, A4, A5, B2, C3) pertencem maioritariamente à escola A, de tipologia 1, com maior dimensão e maior potencial educativo inscrito no espaço.

Como teremos oportunidade de ver, o potencial educativo inscrito no espaço à partida não parece ser determinante na adoção de práticas inovadoras, tendo sido possível concluir que os recursos espaciais disponíveis influenciam, mas não determinam a adoção deste tipo de práticas. Foi nas escolas de menor dimensão, de tipologia 2, que encontramos práticas inovadoras mais consolidadas e processos de mudança coletivos instituídos, alavancados por um maior sentido de pertença e de implicação, e assentes em projetos de escola mais coesos e em relações de maior proximidade com as famílias e com a comunidade.

3.2.1. Representações das práticas pedagógicas em espaços exteriores

Neste estudo, não houve uma única professora que não apresentasse representações positivas das práticas pedagógicas em espaços exteriores. Contudo, foi interessante verificar que as professoras *inovadoras* e as professoras *resistentes* se distinguem pelas vantagens que identificam e pelas diferentes valorizações que apresentam relativamente às práticas pedagógicas ao ar livre.

Vantagens da utilização dos espaços exteriores

Ao passo que as professoras *resistentes* se centram mais superficialmente nas questões da motivação e do bem-estar dos alunos, as professoras *inovadoras* destacam, para além disso, o facto das aprendizagens feitas ao ar livre facilitarem uma abordagem transversal do currículo e serem mais significativas para os alunos. A profundidade de reflexão que as *inovadoras* apresentam sobre o impacto destas experiências de aprendizagem vem, naturalmente, da possibilidade de poderem constatar nas suas práticas que os benefícios estão muito para além do bem-estar e da motivação, mais facilmente identificáveis numa primeira instância.

Assim, ao analisarmos as entrevistas percebemos que as professoras *resistentes* centram os seus discursos na sensação de liberdade e no bem-estar que o ar livre promove, bem como no saber estar em grupo. Referem que os alunos gostam mais de aprender ao ar livre e que este ambiente traz mais felicidade e motivação, fatores que potenciam a aprendizagem.

“Lá fora, para eles, como alunos, é muito mais estimulante. Eles sentem-se mais livres, como passarinhos, não estão confinados a uma mesa e uma cadeira. (...) Para eles, acredito que seja muito mais benéfico estarem no espaço exterior. É mais agradável (...) Saberem estar em grupo, saberem lidar com os colegas.” Professora C3

“Talvez a sensação de liberdade. O bem-estar que eles associam.” Professora B2

“O trabalhar no exterior também potencia estes comportamentos, ao nível social, que se reflete depois quando saímos com os 24 para fora da escola.” Professora A5

Por seu lado, as professoras *inovadoras*, que também identificam uma maior motivação para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências sociais, ao debruçarem-se sobre outros aspetos, trazem mais substrato à análise das vantagens da aprendizagem em espaços exteriores. Nos discursos destas professoras encontramos várias referências à construção ativa das aprendizagens e à abordagem transdisciplinar que o trabalho no exterior potencia, o que permite uma maior facilidade na interiorização dos conteúdos e se traduz em aprendizagens mais significativas para os alunos.

“Podemos articular os vários conteúdos e trabalhá-los transversalmente.” Professora B4

“Eles viverem as coisas, experimentarem as coisas, aquilo fica lá guardado.(...) Nós estarmos a falar de coisas que os alunos experimentaram e vivenciaram, é uma coisa, estarmos a falar de coisas que só falámos e que eles ouviram dizer, é outra.” Professora C1

“É uma aprendizagem que é mais prática, que está a acontecer ali, no momento, eles estão a vê-la, não estão a estudar no livro, não fazem confusão entre as coisas. (...) Eles vão sempre falar dessas atividades que são feitas num espaço menos...tradicional, convencional.” Professora C2

“Acho que interiorizam muito mais depressa.” Professora B1

“É mais significativo para eles, motivante.” Professora B4

Um aspeto curioso foi a associação que algumas professoras *inovadoras* fizeram entre esta temática e as experiências de aprendizagem pessoais, ou na figura dos filhos, que por terem sido feitas ao ar livre, fora da sala de aula, foram muito mais significativas, tendo ficado para a vida.

“A minha filha andou aqui no 1º ciclo e fizeram aqui a casa de um pássaro que comia as lagartas dos pinheiros e puseram o ninho, ali, na árvore. Se eu perguntar à minha filha, o único nome de pássaro que ela sabe é gaivotas e aquele (...) porque foi no terreno, aprendido ao vivo e a cores, muito mais giro, e fica para a vida.” Professora B1

Foi também assinalado pelas professoras *inovadoras* que este tipo de práticas pedagógicas parece ser mais inclusivo, servindo todos os alunos, mas principalmente os que se encontram à margem da *forma escolar*, contribuindo para “ganhar” alguns alunos que se “perdem” dentro da sala de aula.

“A informação chegar de várias maneiras, não é só transmissiva, ou não é só com materiais manipuláveis, ou não é só digital, mas sim, de várias maneiras. E eles podem escolher aquela que, depois, lhes faça mais sentido, porque eles não aprendem todos da mesma maneira. Acaba por ser mais significativo para eles.” Professora B4

“E aprender não é só nós darmos a matéria, porque nós ensinamos imensas coisas e cada um deles aprende a mesma coisa que ensinámos de maneiras diferentes.(...) Há alguns que nós perdemos dentro da sala, mas ganhamos cá fora.” Professora C2

Na escola C, de tipologia 2, onde encontramos as duas professoras *inovadoras* que se destacam por já terem estas práticas mais consolidadas, professoras C1 e C2, e onde os projetos de escola se desenvolvem em torno dos espaços exteriores, foi possível descortinar outras vantagens da aprendizagem ao ar livre, com base nas suas experiências profissionais.

A professora C1 fez referência à gratificação que o professor sente quando constata que uma aula dada no exterior é mais significativa para os seus alunos, mas também, quando os próprios alunos verbalizam que gostam mais daquele tipo de aulas.

“Acaba por ser mais gratificante porque quando vemos os miúdos dizerem: “estou a adorar esta aula!...”” Professora C1

Será possível inferir que esta perceção faz com que o docente experimente um sentimento de autoeficácia que o incentiva a repetir este tipo de práticas pedagógicas, reforçando-as.

Por seu lado, a professora C2 referiu que o facto de utilizar os espaços exteriores como espaços pedagógicos faz com que os próprios alunos percebam os espaços de recreio também dessa forma.

“Também foi importante para nós percebermos que eles já não veem o recreio só como um espaço onde vão brincar com os amigos. Também é um espaço de aulas, também é um sítio onde eles podem aprender e onde fazem atividades que, antigamente, faziam dentro da sala.” Professora C2

De referir que nesta escola, existem 2 projetos de escola estruturantes que envolvem os espaços exteriores – a “Horta pedagógica” e “À volta do pátio”. A “Horta pedagógica” afigura-se como o projeto mais mobilizador das práticas pedagógicas de exterior. Este projeto nasceu de uma necessidade identificada pelas professoras da escola e tem vindo a ser construída e mantida com a ajuda dos pais e da Junta de Freguesia. “À volta do pátio” consiste numa ação de formação promovida por uma professora de Geografia do agrupamento de escolas, que pretende envolver alunos e professores em atividades de exploração e valorização dos espaços escolares exteriores.

Ao analisarmos as representações que as professoras têm relativamente ao grau de importância das atividades curriculares desenvolvidas nos espaços exteriores comparativamente às que têm lugar na sala de aula, também identificamos diferenças entre as *inovadoras* e as *resistentes*.

Valorização das práticas pedagógicas em espaços exteriores

São as professoras *inovadoras* que mais concordam com Neto (2020, dezembro 6) quando refere que os espaços exteriores deverão fazer parte do projeto educativo de cada escola, promovendo

atividades de igual importância às desenvolvidas em sala de aula. Estas professoras entendem a aprendizagem nos espaços exteriores numa relação de complementaridade ao trabalho desenvolvido em sala de aula:

“Muitas vezes, nós saímos para eles vivenciarem e, depois, voltamos à sala para consolidarem.”

Professora B4

“Eu costumo desenvolver umas (atividades) ligadas com as outras, partindo da exploração, normalmente no interior, para depois uma exploração no exterior, ou ao contrário. Normalmente é mais do interior para o exterior, mas não faz diferença nenhuma, acho que liga perfeitamente, é uma continuidade, portanto.” Professora A1

Para as *inovadoras*, as práticas pedagógicas em espaços exteriores permitem valorizar os alunos com apetência para as outras áreas que não o português e a matemática, dando-lhes oportunidade de verem as suas competências reconhecidas, competências essas em áreas que, por norma, a instituição escola não valoriza tanto. Como teremos oportunidade de ver mais adiante, esta representação das professoras *inovadoras* tem subjacente uma associação, que parece existir, das práticas pedagógicas ao ar livre ao trabalho de competências na área das expressões e do estudo do meio.

Por seu lado, as professoras *resistentes* consideram as atividades desenvolvidas no exterior mais físicas e mais lúdicas, e entendem as atividades realizadas em sala de aula como mais académicas e mais formais.

“Se fizermos uma atividade qualquer no exterior, que seja mais física, eles quando entram estão mais calmos e despertos para alguma atividade mais académica, mais formal, aqui, em contexto de sala de aula.” Professora A5

Estas professoras tendem a hierarquizar as diferentes áreas disciplinares, desprestigiando as áreas das expressões e do estudo do meio e considerando o português e a matemática como “áreas nobres”. Este tipo de representação fica muito evidente quando referem:

“Eu tenho aqui alunos que têm imensas dificuldades. Eu vou sair com eles para o exterior para ir tratar da horta? Não! Há coisas que estão em primeiro lugar, quer eu queira, quer não.” Professora A3

“É assim, nós damos muita importância, claro, ao português, à matemática, ao estudo do meio, pronto! E às vezes, agarramo-nos muito a isso, especialmente ao português e à matemática.”

Professora C3

3.2.2. Práticas pedagógicas em espaços exteriores

Quando questionadas sobre os espaços a que recorrem para as suas atividades letivas, fica muito claro que todas as professoras, sem exceção, utilizam a sala de aula de forma prevalente. Isto é perceptível em respostas como: *“Prevalece, obviamente, a sala de aula”* (Professora B1); ou *“Por norma, é a sala de aula”* (Professora B2); ou ainda, *“Primeiro, a sala de aula”* (Professora B4).

Embora não seja uma conclusão inesperada, acaba por surpreender, não no conteúdo, mas na forma como é, ainda, expressada a “norma” e o “óbvio”. Apesar de ser focado no 1º ciclo do ensino básico, o presente estudo encontra reflexo no estudo de Veloso et al. (2015), que decorreu no ensino secundário, no âmbito da política educativa e renovação dos espaços escolares. Os autores verificaram que, de entre as várias atividades pedagógicas dos professores estudadas, aquela que faziam com menos frequência era “lecionar fora do espaço de sala de aula” e que os processos de ensino-aprendizagem eram maioritariamente centrados no professor, com métodos predominantemente expositivos.

Utilização dos espaços exteriores

Detalhando a análise das práticas docentes, todas as professoras referiram utilizar na sua atividade pedagógica, para além da sala de aula, outros espaços escolares como a biblioteca, o laboratório, o refeitório, o pavilhão desportivo, salas polivalentes e, também, os espaços exteriores.

Na escola A, de tipologia 1, onde encontramos uma maioria de professoras *resistentes*, apesar dos vários recursos existentes, apenas duas professoras mencionaram já ter utilizado os espaços exteriores para lecionar conteúdos curriculares.

Nas escolas B e C, de tipologia 2, com menores dimensões e menos recursos, predominam professoras *inovadoras* que referem utilizar os recursos disponíveis nos espaços exteriores. Na escola B, a utilização do campo de jogos surge maioritariamente associada às aulas de educação física e todas as professoras referem usar o relvado artificial para a leitura. Também utilizam os espaços exteriores em dias comemorativos/ temáticos, como é exemplo a semana da matemática. Na escola C, a utilização do campo de jogos surge maioritariamente associada às aulas de educação física e todas as professoras referem usar a horta pedagógica. Existe ainda referência à utilização de um espaço que

tem uma ardósia no exterior e ao projeto de escola - “À volta do pátio”, no âmbito do qual exploram todos os espaços exteriores da escola.

Para além da utilização destes espaços para as aprendizagens curriculares, nas duas escolas de tipologia 2, existem referências à realização de assembleias de escola e de turma nos espaços exteriores.

Frequência

No que concerne à frequência de utilização dos espaços exteriores da escola, de entre as *inovadoras* destacam-se duas professoras da escola C, a professora C1 e a professora C2, que utilizam os espaços exteriores frequentemente, estando estes espaços já integrados na sua dinâmica educativa. As cinco restantes referem fazê-lo semanalmente e identificam que podiam fazê-lo com mais frequência por reconhecerem que traz benefícios para a aprendizagem dos alunos.

Entre as professoras *resistentes*, encontramos quatro que referem uma utilização pontual destes espaços e uma única professora que refere não usar, escudando-se no conforto da sala de aula.

Conteúdos pedagógicos

No que respeita aos conteúdos curriculares trabalhados no exterior, surgem com maior preponderância os conteúdos das áreas das expressões, quer no âmbito das coadjuvações na área da educação física e da música, quer na referência que fazem aos jogos, dramatizações e desenho à vista. O estudo do meio é igualmente referido, com menção ao estudo das plantas e dos animais e, ainda, ao estudo dos solos. As medições, áreas e perímetros, bem como o cálculo e a geometria, são os conteúdos da matemática mais trabalhados no exterior. O português é a área curricular menos trabalhada, havendo apenas referência à leitura e, em menor escala, à produção de texto sobre uma experiência ou observação. De referir, que há professoras que apontam dificuldades em trabalhar o português no exterior por encontrarem obstáculos ao exercício da escrita. Como refere a professora C2 “ 90% das atividades de escrita são na sala de aula porque eles precisam de estar sentados, eles estão a escrever há pouquíssimo tempo e precisam de uma dinâmica e uma postura que exige estar na sala de aula”.

Os resultados obtidos estão em linha com os encontrados por Cruz (2013), que concluiu que a área curricular mais mobilizada no trabalho em espaços escolares exteriores era a expressão físico-motora, sendo que as áreas do estudo do meio e da matemática também foram referidas com alguma frequência.

Os exemplos dados pelas professoras, relativos às atividades desenvolvidas no exterior, deixam clara a ideia de que as atividades realizadas nestes espaços permitem uma fácil articulação de conteúdos das várias áreas disciplinares, sendo atividades que, por norma, são transversais a várias áreas do currículo, promovendo a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

Métodos de ensino vs. Espaço de aula

Foi interessante perceber que as professoras *inovadoras* associam as práticas pedagógicas nos espaços exteriores a métodos ativos de aprendizagem, tendo como ponto de partida a curiosidade e os interesses dos alunos. Por contraposição, associam os métodos expositivos às práticas pedagógicas em sala de aula.

“Em vez de estarmos ali “pá pá pá pá pá”... vejam, observem descubram...é muito mais estimulante e escusamos de estar ali, em modo militar, como eu digo, a ser uma seca, para eles.”
Professora B1

“Porque eles são supercuriosos, e querem fazer, e querem saber... E, portanto, a partir dessas experiências, nós percebemos que tudo o que é experimentado, para eles, é logo meio caminho andado para ser percebido, ou para, se não perceberam, questionarem. O problema é quando eles estão na sala de aula, muitas vezes não me estão a ouvir, mas depois, também não questionam, e nós partimos do princípio que se não há questão, está ultrapassado, está aprendido.” Professora C2

“Acho que ficam muito mais entusiasmados do que eu estar ali a debitar numa sala de aula fechada, enfiada entre quatro paredes.” Professora A2

“Aquilo que se pretende ensinar, podia-se ensinar dentro ou fora da sala de aula, mas não é a mesma coisa, porque eles, lá fora, experimentam as coisas, observam as coisas como elas acontecem. (...) Os miúdos aprendem muito melhor quando experimentam as coisas e as vivenciam. (...) São vivências e as coisas ficam lá muito melhor “coladas”, digamos assim, do que só ditas e ouvidas.”
Professora C1.

3.3. A mudança nas práticas pedagógicas

O facto de termos encontrado dois perfis diferentes de professor reflete a existência de processos de mudança em curso. Com efeito, foi muito interessante perceber que cada professora transporta consigo um percurso de mudança e que, se é verdade se deparam com obstáculos à inovação pedagógica, também é verdade que, em determinados momentos e contextos, a inovação é potenciada pelo que designaremos de fatores promotores de mudança.

3.3.1 Obstáculos à adoção de práticas pedagógicas em espaços exteriores

Tanto as *inovadoras* como as *resistentes* apontaram obstáculos à adoção deste tipo de práticas, concordando genericamente nos principais obstáculos identificados. No entanto, ao passo que as *resistentes* evocam esses obstáculos como razões para as demover da alteração das suas práticas, as *inovadoras* caminham no sentido de mudar as suas práticas pedagógicas, apesar deles.

Numa análise mais detalhada dos obstáculos identificados pudemos verificar que:

i. Metade das professoras, onde se incluem *inovadoras* e *resistentes*, revela preocupações com a extensão dos currículos e com a avaliação, confessando que isso as prende à sala de aula mais do que gostariam.

ii. Independentemente de serem *inovadoras* ou *resistentes*, sete em doze professoras fazem alusão às turmas grandes, associando este fator à dificuldade de acompanhamento de todos os alunos e de controlo da turma. Também surgem referências à falta de organização e autonomia das turmas para irem para o exterior, principalmente nos anos de escolaridade mais baixos. Há, no entanto, professoras que reconhecem que se saíssem mais vezes, esta questão seria trabalhada e, eventualmente, deixaria de se colocar.

As dificuldades no acompanhamento e controlo das turmas parecem estar associadas à representação, que parece existir, dos espaços exteriores enquanto espaços potenciadores da distração e dispersão dos alunos.

Relativamente a esta questão, importa ainda referir que cinco das sete professoras que apontam estas desvantagens são aquelas que menos adotam este tipo de práticas, ou seja, as *resistentes*. Isto faz crer que estamos perante uma representação dos receios das próprias, mais do que perante uma representação com base na experiência vivida. As professoras *inovadoras* que identificam este aspeto, desvalorizam-no:

“Ainda há miúdos que acham que quando vamos para o recreio vamos brincar e que não é em aula. Mas, isso acontece também dentro da sala de aula, não é?” Professora C1

“Pode ser, a dispersão, às vezes, mas eu, por acaso, não tenho essa experiência com os meus alunos.” Professora C2

iii. Metade das professoras, independentemente do perfil inovador ou resistente, identifica o clima como um obstáculo, com menções frequentes ao *“inverno”*, ao *“frio”* e à *“chuva”*. Apesar disso, podemos verificar que as professoras *inovadoras*, não deixam de o fazer independentemente desse fator. Por seu lado, as professoras *resistentes*, que apontam este como um dos principais obstáculos à utilização dos espaços exteriores, apesar de evocarem exemplos de países do norte da Europa, que têm climas mais adversos e que nem por isso abandonam estas práticas, acabam por terminar as suas reflexões sobre este assunto com expressões como: *“acho que ainda não estamos culturalmente despertos para isto.”* Professora A5

iv. Quatro professoras, entre as quais três *inovadoras*, apontam a maior exigência do planeamento das aulas no exterior como um fator que pode demover o docente na medida em que, segundo as mesmas:

“Uma aula cá fora exige uma preparação diferente. Porque eles sentadinhos...é mais fácil, sentadinhos, calados e sossegados.” Professora B3

“Se nós seguirmos aquele planeamento mais teórico, mais do livro, é mais fácil...hoje é 22, amanhã é 23 e as páginas vão andando e o programa vai-se dando...é mais fácil. É mais interessante? Não, claro que não! Mas pressupõe um trabalho feito que, às vezes, o tempo não chega.” Professora B1

v. Metade das entrevistadas, independentemente do perfil inovador ou resistente, identifica que se tivesse mais e melhores recursos materiais, espaciais e/ou humanos, isso ajudaria a que adotassem mais este tipo de práticas. De ressaltar que destas, apenas duas são professoras na escola A, escola com mais e melhores recursos, e referem apenas que gostariam de ter mais recursos humanos para as ajudar a utilizarem os recursos materiais e espaciais, que já têm.

vi. As necessidades de formação, a instabilidade da carreira docente e o envelhecimento do grupo profissional, são também obstáculos identificados, embora em menor escala.

“O problema está na formação e na disponibilidade dos professores, já são velhos (...) os mais novos também estão cansados desta experiência de “hoje trabalho aqui, amanhã trabalho ali e depois trabalho acolá”, portanto, as pessoas andam um bocado desmotivadas, é verdade. (...) Eu não gostava que o meu filho tivesse uma professora de 60 anos e penso “que horror, qualquer dia vou ser eu e os pais vão olhar para mim e dizer: porque é que me calhou uma velha?”. Eu acho que tem um bocadinho a ver com isso, porque as pessoas têm frio, já não se sentam no chão à vontade...” Professora C2

vii. A pandemia, com as restrições de utilização dos espaços escolares, com zonas próprias para cada turma e os desfasamentos nos horários, também veio representar um obstáculo à adoção das práticas pedagógicas em espaços exteriores.

viii. Como apontado pelas professoras da escola maior, a escola A, a dimensão da escola também parece ser um fator desmobilizador deste tipo de práticas, por dificultar o estabelecimento de projetos de escola sólidos e participados e de dinâmicas comuns, promovendo o individualismo.

ix. A falta de formação parental nesta área parece ser um fator de peso para quem está a começar a mudança das práticas. Duas das professoras *inovadoras* colocam a descoberto a necessidade de intervenção neste domínio, tendo uma delas visto o seu trabalho questionado pelos encarregados de educação.

“Tem que se expor muito bem aos pais, explicar muito bem esta nova abordagem, porque os pais ainda vêm daquele ensino tradicional (...). Isto também acarreta outro tipo de educação, ao nível dos pais, porque eles acham que “Vão para fora? Mas, quando é que dão a matéria?” (...) Cabe-nos a nós fazer essa mudança nas mentalidades dos pais, perceberem que o ensino hoje tem que mudar, não pode ser igual ao que era no tempo deles. Os tempos são outros!” Professora A2

“Acho que tinha que haver uma formação para os pais.” Professora B1

x. Por fim, é possível verificar uma sensação generalizada de conforto e de certezas na sala de aula, por oposição à insegurança que as práticas pedagógicas no exterior ainda suscitam.

“Acabamos por ficar um bocadinho presas à sala de aula, agora (depois da pandemia), para tentar agilizar as coisas, porque eles já perderam muito.(...) Eu acho que lá fora também conseguimos, mas, se calhar, estamos um bocadinho acomodados aqui à sala de aula e achamos que é mais fácil eles (aprenderem)...” Professora A4

“Inicialmente ficava muito angustiada porque pensava que ia perder tempo. (...) Acho que todas sentimos, assim, esta coisa... quando se faz uma coisa para além do que... isto é uma luta interior e eu acho que temos que desbravar caminho em nós também.” Professora A2

“Muitas vezes também há a insegurança do professor, e perceber “fogo, e depois se eles vêm cá para fora e pensam que isto é o recreio...e vão andar no forró e eu estou aqui a perder tempo com isto, e se estivessem numa sala, eu tinha a certeza daquilo que tinham feito.”” Professora C2

Após a análise dos obstáculos encontrados e a título de conclusão, podemos afirmar que os nossos resultados vão ao encontro dos verificados por Antunes (1991), por Benavente et al. (2015) e, mais recentemente, por Horta et al. (2019), que identificaram como principais obstáculos às práticas pedagógicas inovadoras: a extensão do currículo e os programas enquanto uniformizadores das práticas; o tamanho das turmas; a falta de condições físicas das escolas e a falta de recursos; a instabilidade e o estatuto da carreira docente, que não estimula nem valoriza o envolvimento em experiências inovadoras; a disponibilidade de tempo e energia exigidos pela inovação e a necessidade de formação contínua como forma de partilha e de reflexão sobre as práticas pedagógicas.

3.3.2. Fatores promotores de mudança

Para além da questão inicialmente colocada relativa à influência do espaço escolar nas práticas pedagógicas, da análise das entrevistas foi possível identificar outros fatores que contribuem para mudança nas práticas pedagógicas, sendo que aquilo que parece ser mais significativo são os processos de mudança vividos coletivamente que parecem acontecer mais facilmente em escolas mais pequenas, com projetos de escola coesos e com uma relação de proximidade com as famílias e com a comunidade.

A influência do espaço escolar nas práticas pedagógicas

No que se refere à influência do espaço escolar nas práticas pedagógicas, o presente estudo colocou em evidência alguns aspetos que merecem reflexão.

As professoras das escolas B e C, maioritariamente *inovadoras*, que têm espaços exteriores de menores dimensões e com menos recursos, têm representações mais positivas do seu próprio espaço escolar, valorizando e rentabilizando os poucos recursos que têm disponíveis para as aprendizagens dos seus alunos.

Por outro lado, apesar de terem uma escola de construção recente, com espaços exteriores de grandes dimensões e com recursos pedagógicos variados, as professoras da escola A, predominantemente *resistentes*, parecem desvalorizar as condições que têm, falando dos vários espaços de forma distante e, por vezes, depreciativa. Verifica-se que ao não utilizarem estes espaços, as professoras não se apropriam deles, não sentem necessidade de os modificar nem se modificam por causa deles, e isso resulta numa desvalorização dos espaços exteriores para as suas práticas pedagógicas. Pelo contrário, as professoras das escolas mais pequenas envolveram-se em projetos de requalificação dos espaços escolares, com a ajuda da comunidade, construindo espaços importantes para a dinâmica escolar, como é o caso do relvado na escola B e da horta pedagógica na escola C. O facto de se envolverem na construção de novos espaços escolares para responder às necessidades sentidas pela comunidade escolar, e o facto de dinamizarem projetos de escola à volta desses espaços, parece influenciar bastante a representação positiva que as professoras têm do espaço próprio, a sua valorização para as atividades curriculares e a mudança nas práticas pedagógicas.

Apesar de os recursos espaciais disponíveis terem sido o fator indutor de mudança mais referido pelas professoras da escola B e da escola C, não foi referido por nenhuma professora da escola A, onde o potencial educativo inscrito no espaço é muito superior. Como dissemos anteriormente, aquilo que é conquistado e construído a partir das necessidades do contexto, parece apresentar uma relação mais forte e efetiva com a inovação pedagógica.

“Agora, uso mais e também tem muito a ver com a envolvimento, com as obras que houve. Nós agora temos tudo em relvado, portanto, é um lugar bom para eles estarem. Antigamente, era tudo em terra, não havia as mesmas condições.” Professora B2

“Está maravilhosa esta relva, os nossos alunos adoram.” Professora B1

“Agora uso mais, mas, eu acho que isto está relacionado com o próprio espaço (...) o espaço, de facto, convida a isso.” Professora C1

De tudo o que foi dito poderá depreender-se que, apesar de ter o poder de influenciar as práticas pedagógicas, o espaço, por si só, não promove a alteração das práticas docentes. Muitos outros aspetos concorrem para esta mudança sendo o espaço “um, de entre uma multiplicidade de fatores e

não pode ter uma influência direta nas práticas e modelos de aprendizagem, pelo que a criação de condições para a mudança não é sinónimo de mudança efetiva” (Velooso et al. , 2015, p.176).

Processos de mudança coletivos

É muito interessante perceber que, nas escolas de tipologia 2, têm vindo a estabelecer-se percursos coletivos de mudança que, por serem coletivos, parecem ser mais significativos e mobilizadores.

Na escola B, assistimos ao sentimento de pertença a um coletivo, à importância que os projetos de escola têm para a construção dessa identidade de escola e à implicação destes fatores nos processos de mudança das práticas pedagógicas.

“Tem a ver connosco, tem a ver com aquilo em que nós acreditamos, com a nossa postura em relação à nossa profissão. Nós estamos aqui, somos a escola mais pequena e não temos condições nenhuma, mas depois, para dar exemplos, de práticas, projetos, é sempre a nossa escola.” Professora B1

“Esta escola é muito pequenina, é assim uma escola de aldeia, mas nós fazemos coisas que eu acho que são tão interessantes, são tão inovadoras.” Professora B3

“Foi também muito importante trabalhar por projeto, mesmo que seja um projeto de escola. Depois, o projeto vai descendo a cada turma, a cada necessidade da turma. Porque não obriga a que todas façamos o mesmo, mas temos um fio condutor.” Professora B4

Na escola C, fica muito evidente a forma como os dois projetos de escola com relação direta com os espaços exteriores – “À volta do pátio” e a “Horta pedagógica”, fortaleceram os processos de mudança das práticas pedagógicas tornando-os processos coletivos em função de objetivos comuns. As duas professoras *inovadoras* onde encontramos este tipo de práticas pedagógicas mais consolidadas pertencem a esta escola.

A horta pedagógica surge como o fator que mais influenciou a mudança coletiva, promovendo a lecionação de mais aulas ao ar livre. Para além disso, contribuiu para a identificação dos espaços exteriores da escola enquanto espaços de aprendizagem, quer por parte das professoras, quer por parte dos alunos.

“Este ano temos a horta, começámos com esse projeto no ano passado, e isso acaba por nos levar mais ao exterior.” Professora C3

“Eles já não veem o recreio só como um espaço onde vão brincar com os amigos. Também é um espaço de aulas, também é um sítio onde eles podem aprender e onde fazem atividades que, antigamente, faziam dentro da sala de aula. (...) E eles reconheceram como recreio, não como recreio-brincadeira, mas como recreio-espaço.” Professora C2

Uma das professoras refere mesmo que, num trabalho de representação da escola que fizeram com todos os alunos, através do desenho, a representação da escola para os alunos do 1º ano correspondia exclusivamente à sala de aula, no entanto, nenhum dos restantes alunos se esqueceu de representar a horta, enquanto espaço-escola.

“Não houve um aluno que se esquecesse da horta! Depois, para o 1º ano, é só a sala de aula.” Professora C2

Com base no estudo do caso específico desta escola, a articulação estabelecida com o poder local e com a comunidade parece ser a forma de dar maior consistência aos projetos de escola, fazendo-os extrapolar o âmbito das aulas e os próprios muros da escola, dando lugar a um conceito de escola sem fronteiras. Os excertos abaixo apresentados ajudam a ilustrar este conceito.

“Agora falta-nos tratar ali o nosso canteiro. Já tirámos medidas. Foi o 4º ano que fez um projeto, andou a tirar medidas, fizeram orçamentos na Leroy Merlin e noutras lojas para ver quanto é que iria ficar uma cercadura e, agora, só falta enviar para a Junta de Freguesia. Porque a Presidente da Junta disse que se eles enviassem, ia tentar ajudar a pôr ali uma cerca.” Professora C2

“Não foi na sexta-feira passada, foi na outra, que vendemos alfaces e brócolos aos pais. (...) Se há, assim, um grande excedente, vendemos aos pais e os pais compram, aqui, à sexta-feira à tarde...é uma graça!” Professora C2

Por fim, na escola A, de maiores dimensões e com mais e melhores recursos, onde se poderia esperar que estas práticas estivessem mais estabelecidas, não existem processos coletivos em curso, produtos de dinâmicas e projetos de escola. Todavia, podemos assistir a dois percursos de mudança individuais, percursos esses pautados por um sentimento de solidão.

“É percorrer estes corredores, é ver cada um na sua salinha, com os seus meninos, eu gostava que fosse uma coisa muito mais agitada (...) É na partilha...Porque temos um universo riquíssimo de professores, cada um com a sua especialização (...) Criar, nem que fosse um dia por semana, oficinas (...) Os miúdos poderem percorrer as oficinas e poderem experimentar os materiais novos, em vez de estarem em caixas e nos armários.” Professora A2

“Vir para uma escola que é enorme, que tem imensa gente, que há pessoas que se calhar vi 2 ou 3 vezes e já vamos a chegar ao fim do ano, pronto... Nenhuma razão de queixa, mas, em relação àquilo que estava habituada, é muito impessoal.” Professora A1

Ao analisar os percursos de mudança das professoras nos diferentes contextos escolares em que se encontram inseridas, concordamos com Canário (1996) quando defende ser necessário desenvolver percursos de inovação contextualizados partindo de “um processo de apropriação em que as práticas inovadoras são sempre objeto de uma configuração local e não de um mero processo de reprodução” (p. 74). A este propósito, podemos dar o exemplo da Escola da Ponte, onde se concluiu que a inovação é fundada numa lógica instituinte, ou seja, fruto da iniciativa dos professores e reflexo de um saber construído em contexto “combinando ação e reflexão coletivas” (Canário, 2004, p. 33). Assim parece acontecer nas escolas B e C do presente estudo.

De forma complementar, pudemos verificar que quando confrontadas com uma situação hipotética de mudança imposta, na sua maioria, as professoras tiveram reações de rejeição à partida, como “*Eu não gosto de obrigações*” (Professora A5), ou “*Isso é quase obrigar a fazer quem não faz, não é confortável!*” (Professora A1). No entanto, houve professoras a encararem a mudança imposta como um desafio para a mudança efetiva: “*Se nós formos um bocadinho empurrados, um bocadinho obrigados, se calhar, até nos surpreendemos a nós próprios*” (Professora B3). E houve, também, outras professoras que deixaram transparecer alguma resignação, afirmando que “*Se é obrigatório, temos que cumprir*” (Professora B2), ou ainda, “*Tinha que ser, tinha que ser, pronto.*” (Professora C3).

As reações maioritárias de rejeição à mudança imposta, impelem-nos a concordar com Canário (1996) que advoga que “as práticas não se criam nem se modificam por decreto” e tendem a “ignorar ou a reconfigurar as propostas que lhe são enviadas de cima”. (p. 65)

Outros fatores promotores de mudança

Nos percursos individuais das professoras entrevistadas vão surgindo outros fatores que instigam e contribuem para a mudança, tendo sido destacados: a formação docente; o projeto “Mochila Leve”, pelo o seu caráter inovador; e o trabalho colaborativo entre docentes.

A formação docente, enquanto incentivo à reflexão sobre as práticas e, por conseguinte, enquanto promotora de mudança, foi um dos fatores mais referidos pelas professoras.

“A formação é sempre muito importante. Vai-nos dando ferramentas para nós irmos modificando a nossa prática, irmos refletindo sobre ela e melhorando.” Professora B4

“As formações que escolhemos vão um bocadinho ao encontro daquilo que nós queremos para a escola, para nos podermos ajudar e para podermos usufruir melhor dos espaços.” Professora C3

“Inicialmente achava... até porque nem se falava muito disto, até porque nem era permitido sairmos assim, fora de portas, quer dizer, ninguém falava muito disto. De há uns anos a esta parte é que há o dia das aulas ao ar livre, e foi, assim, um crescimento, também.” Professora A2

O projeto “À volta do pátio”, em curso na escola C, baseado numa formação dada por uma professora de Geografia do agrupamento de escolas e que pretende valorizar os espaços exteriores da escola nas aprendizagens dos alunos, deixa bem evidente a importância da formação em contexto para a mudança das práticas pedagógicas. Isto porque este projeto tem vindo a dar consistência à adoção de práticas pedagógicas nos espaços exteriores da escola, prevendo que os professores e alunos trabalhem nestes espaços e sobre estes espaços. Será de lembrar que as duas professoras com práticas inovadoras mais consolidadas pertencem a esta escola.

O Projeto “Mochila Leve”, projeto municipal assente no trabalho colaborativo entre docentes e na utilização de recursos didáticos diversificados em substituição dos manuais escolares, pela sua natureza inovadora, foi referido por várias professoras como promotor de mudança nas práticas pedagógicas, inclusivamente, na maior adoção das práticas pedagógicas ao ar livre.

Embora em menor escala, o trabalho colaborativo também foi identificado como um fator que contribui para a mudança das práticas pedagógicas, na medida em que os docentes partilham as suas experiências entre si, encontrando formas alternativas de ensinar e desmistificando receios, num processo partilhado que transmite mais segurança aos que nele se envolvem.

A pandemia surge como um fator que divide opiniões. Ao passo que algumas professoras identificam que veio ajudar a promover este tipo de práticas:

“Também nos obrigou a sair um bocadinho do espaço de sala de aula, se calhar, também foi um dos aspetos positivos da pandemia.” Professora B3

“E acho que isto (pandemia) impulsionou novas práticas e é para continuar.” Professora A2

Outras professoras referem que a pandemia as fez regressar mais ao espaço sala, por representar um espaço seguro:

“Sei que poderia fazer muito mais... mas, esta limitação destes dois anos foi muito constrangedora... medo também, ainda algum, mas acho que, aos poucos, já nos vamos libertando e voltando àquilo que éramos.” Professora B4

Analisados os principais fatores promotores de mudança, recuperamos o modelo de mudança do professor de Guskey (p.13) para referir que encontrámos indícios de que quando o professor se apercebe de mudanças positivas nas aprendizagens dos alunos, fruto da alteração das suas práticas pedagógicas, isso resulta na mudança das suas crenças e atitudes. Podemos percebê-lo quando as professoras relatam o porquê de terem vindo a alterar as suas práticas ao longo da carreira.

“Há uns anos, voltei e pensei: “Não, isto não pode ser assim!”. Conteúdos, basta carregarem no Google e aprendem tudo... Eles precisam é de ter competências desenvolvidas (...) A verdade é que eu acho mesmo, e pela minha experiência, eles aprendem muito mais assim.” Professora C2

“Acho que é um processo. Inicialmente, ficava muito angustiada porque achava que ia perder tempo, mas tenho visto, de facto, as vantagens e cada vez faço mais isso.” Professora A2

“É mais trabalhoso, dar uma aula cá fora, porque tem que ter uma preparação completamente diferente, acho eu. Mas acaba por ser mais gratificante porque quando vemos os miúdos dizer “estou a adorar esta aula! Tão bom!”...” Professora C1

Em suma, concordamos com Alonso (1998) quando defende que a mudança é possível sempre que se construam determinadas condições nas escolas que permitam uma prática mais reflexiva, colaborativa e investigativa, numa escola mais autónoma, aberta e participada, capaz de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os atores, em especial, alunos e professores.

Conclusões

Não obstante o recente *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*, que se apresenta como um novo ponto de chegada ajustado ao que se espera da educação nos tempos atuais, constituir um passo impulsionador para a adoção de novas práticas docentes, a verdade é que a mudança se afigura como um processo lento. Muito embora já sejam valorizadas e comecem a ter lugar na escola pública, as novas práticas pedagógicas, nomeadamente as práticas pedagógicas ao ar livre, são ainda pontuais, circunscritas a alguns conteúdos curriculares e muito dependentes do contexto, surgindo com maior expressão em escolas onde existe um maior sentimento de pertença coletivo e onde existem projetos de escola coesos e unificadores.

Num sistema de ensino que se afigura obsoleto face a um mundo em mudança acelerada e imprevisível, a inovação é uma necessidade. Apesar disso, neste estudo identificámos dois perfis distintos de ser professora nas escolas dos dias de hoje, que designámos de *inovadoras* e *resistentes*. Embora todas as professoras partilhem representações positivas relativamente ao contributo dos espaços escolares exteriores para a aprendizagem, *inovadoras* e *resistentes* apresentam práticas pedagógicas dissemelhantes e distinguem-se pela diferente valorização deste tipo de práticas. Ao passo que as *inovadoras* valorizam e utilizam os espaços ao ar livre como espaços alternativos e/ou complementares de aprendizagem, as *resistentes*, não usam ou usam pontualmente os espaços exteriores para as aprendizagens curriculares e tendem a hierarquizar conteúdos e práticas, associando o espaço exterior a aprendizagens mais lúdicas e menos académicas.

Independentemente do perfil, as professoras identificaram obstáculos comuns à adoção de novas práticas pedagógicas: o tamanho das turmas; a extensão dos currículos; a falta de recursos espaciais, materiais e humanos; e ainda, a necessidade de formação docente e parental. Considerando que os obstáculos à inovação pedagógica encontrados têm vindo a ser referenciados por vários autores, julga-se necessário refletir sobre a forma como poderão as políticas educativas colmatar estas dificuldades e proporcionar aos professores melhores condições e maior autonomia no ensino.

Ainda que todas as entrevistadas tenham identificado obstáculos comuns à inovação, o presente estudo encontrou processos de mudança em curso nas duas escolas de tipologia 2, mais pequenas e com menor potencial educativo inscrito no espaço. Ao contrário do que poderia ser mais esperado, não foi na escola de tipologia 1, com mais e melhores recursos, que encontramos mais práticas inovadoras. Parecem ser os processos de mudança coletivos, fundados no trabalho colaborativo, na reflexão sobre as práticas e no sentimento de pertença, e enquadrados por projetos de escola estruturantes, aqueles que são mais significativos e mais mobilizadores.

Parece-nos que esta questão não deverá ser desconsiderada. Acreditamos que será de reconhecer, apoiar e partilhar as novas práticas pedagógicas que vão surgindo nos diferentes contextos de ensino, assim como incentivar a construir projetos de escola mais coesos e articulados com a comunidade que valorizem de igual forma todos os espaços escolares e percebam neles potencialidades diferentes, mas complementares, de aprendizagem. Afigura-se também necessário e urgente olhar para a escola mais como um laboratório, onde se constroem aprendizagens integradas e participadas tendo como ponto de partida a inesgotável curiosidade das crianças, e menos como uma montra, de exposição de conteúdos distanciados de quem aprende, com uma dimensão exclusivamente teórica e pouco cativante.

Relativamente à arquitetura escolar e à sua influência nas práticas pedagógicas, foi possível concluir que “mudar as condições físicas das escolas é a tarefa mais simples face à necessidade de mudança dos modelos e práticas de ensino-aprendizagem” (Velo et al., 2015, p. 196). O caso da escola A, de construção recente e com maior potencial educativo inscrito no espaço, onde encontramos muito menos práticas pedagógicas inovadoras, deixou evidente que o espaço, por si só, não promove a alteração das práticas docentes. Não obstante, será importante continuar a investir em espaços capazes de permitir e incentivar novas possibilidades educativas (Velo et al., 2015).

Outro aspeto que sobressai do estudo e que também merece reflexão é a necessidade de formação parental. Ao conhecerem os benefícios dos métodos de aprendizagem ativos em espaços exteriores, talvez os pais possam abandonar as representações que ainda têm da escola com base na sua própria experiência escolar e deixar de representar um obstáculo à mudança das práticas docentes. No nosso estudo encontramos indícios de que é mais fácil desenvolver estes percursos de mudança em escolas com realidades socioeconómicas mais desfavorecidas, como parece ser o caso da escola C, na medida em que estas famílias parecem não questionar a escola, fazendo uma clara distinção entre as funções e os papéis da escola e da família (Seabra, 1999). Em todo o caso, numa perspetiva de escola aberta, que partilha e interage com as famílias, seria interessante estudar as representações que as famílias de diferentes níveis socioeconómicos têm acerca deste tipo de práticas pedagógicas, para perceber o papel que podem desempenhar nos processos de mudança.

A prazo, será também necessário estudar de que forma é que a requalificação dos espaços escolares poderá potenciar mudanças nos modelos de ensino-aprendizagem e nas práticas docentes predominantes nas escolas, bem como, aprofundar o conhecimento sobre os métodos de ensino utilizados nos diferentes contextos (dentro e fora da sala de aula) para perceber se existe uma relação entre os espaços utilizados e os métodos de ensino adotados (ativos ou tradicionais). Outro contributo importante poderá ser o estudo de casos onde os processos de mudança têm vindo a estabelecer-se para perceber o que os potencia e de que forma poderão contribuir para impulsionar novas práticas noutros contextos educativos.

Referências Bibliográficas

- Aquino, J. G., & Boto, C. (2019), Inovação pedagógica: Um novo-antigo imperativo, *Educação, Sociedade e Culturas*, 55, pp. 13–20.
- Alonso, M. L. G. (1998), *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria de Escola* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho], RepositóriUM.
- Antunes, M. da C. (1991), Implicações da dinâmica escolar na motivação para a aprendizagem e no sucesso escolar. O cenário da aula, *Sociologia – Problemas e Práticas*, 10, pp.91-113.
- Ávila, P. (2008), *A Literacia dos Adultos. Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*, Lisboa, Celta Editora.
- Benavente, A. (1996). Os projectos Inovar Educando/Educar Inovando. In B. Campos (Org.), *Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp. 47-58.
- Benavente, A., Carvalho, A. & Correia, A. (1995), Conflitos na escola: textos e contextos, *Educação, Sociedade & Culturas*, 3, pp. 143-197.
- Benavente, A. (1990), *Escola, professoras e processos de mudança*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Barros, M. I. A. de (2018), *Desemparedamento da Infância: a escola como lugar de encontro com a natureza*, 2ª edição, Rio de Janeiro, Alana.
- Bento, G. & Portugal, G. (2019), Uma reflexão sobre um processo de transformação de práticas pedagógicas nos espaços exteriores em contextos de educação de infância: Thinking about a transformation process concerning outdoor pedagogical practices in early years settings, *Revista Portuguesa De Educação*, 32(2), pp. 91–106.
- Bento, G. (2015), Infância e espaços exteriores: Perspetivas sociais e educativas na atualidade, *Investigar em Educação – IIª Série*, nº4.
- Bernstein, B. (1980), Entrevista com Basil Bernstein (dada a Elisabete Oliveira), *O Professor*, nº 25 (nova série), pp. 19-23.
- Canário, R. (2005), *O que é a escola? Um olhar sociológico*, Porto, Porto Editora.
- Canário, R. (2004), Uma inovação apesar das reformas, In Canário, R. et al. (Orgs.), *Escola da Ponte: Defender a escola pública*, Porto, Profedições, pp. 31-41.
- Canário, R. (1996), A escola, o local e a construção de redes de inovação, In B. Campos (Org.), *Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp. 59-76.
- Correia, J. A. (1989), *Inovação pedagógica e formação de professores*, Porto, Edições ASA.
- Costa, A. F. da (2003), Competências para a sociedade educativa: questões teóricas e resultados de investigação, In AAVV, *Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, A. F. da (1999), *Sociedade de Bairro*, Oeiras, Celta, pp. 9-10.
- Cruz, I. (2013), *Potencialidades e utilização do espaço de recreio: um estudo desenvolvido em escolas do 1º CEB* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa], Instituto Politécnico de Lisboa.

- Faria, A. B. G. de, (2011), O Pátio escolar como território de passagem entre a escola e a cidade, In Azevedo, G. A. N., Rheingantz, P. A. & Tângari, V. R. (Orgs.), *O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres: uso, forma e apropriação*, Rio de Janeiro, UFRJ/FAU/PROARQ.
- Ferreira, A. R. F. (2019), *Espaço exterior à sala de aula: concepções e potencialidades na aprendizagem dos conceitos científicos* [Dissertação de mestrado não publicada, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação], Lisboa.
- Freinet, C. (2016), *Le maître insurge: Articles et éditoriaux, 1920-1939*, Paris, Libertalia.
- Grácio, S. (2002), Versão forte ou versão matizada das teorias da reprodução cultural? Uma discussão, *Educação, Sociedade & Culturas*, 18, pp. 41-66.
- Jesus, P. & Azevedo, J. (2020), Inovação educacional. O que é? Porquê? Onde? Como?, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 20, pp. 21-55.
- Hertzberger, H. (2008), *Space and Learning: Lessons in Architecture 3*, Rotterdam, 010 Publishers.
- Horta, M. H., Simonot, C., Rodrigues, S., Gamboa, V., Martins, C., & Figueiredo, M. (2019), Promoção de inovação pedagógica em contexto escolar: Quais as motivações, expectativas e desafios percebidos pelos docentes?, *Revista Multidisciplinar*, 1(1), pp. 77-87.
- Kuhn R. & Cunha A. (2015), Criança e o brincar: Entre o mundo pensado e o mundo vivido, In Pereira, P., Vale, S. & Cardoso, A. (Eds.), *Educação Física Lazer & Saúde – Perspetivas de desenvolvimento num mundo globalizado*, Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico do Porto, pp. 88-99.
- Libânio, S. & Linhares, E. (2020), Os espaços exteriores: contextos de aprendizagens na educação pré-escolar e no 1.º CEB, In Cardona, M.J. & Linhares, E. (Eds.), *Da prática de Ensino Supervisionada à Investigação na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico*, Instituto Politécnico de Santarém - UI_IPS/ESSE, pp. 90-112.
- Lousinha, P. (2018), Inovação Tipológica no Projeto dos Edifícios Escolares: Está ou não obsoleta a sala de aula?, In Ladiana, D., Lopes, N. L. & Afonso, R. B. (Coord.), *A Escola Ideal*, Porto, CIAMH, pp. 97-105.
- Neto, C. (2020), *Libertem as Crianças – A urgência de brincar e ser ativo*, Lisboa, Contraponto.
- Neto, C. (2020, dezembro 6), Corpo ativo numa escola ativa em tempo de pandemia, *Observador*, <https://observador.pt/opiniao/corpo-ativo-numa-escola-ativa-em-tempo-de-pandemia/>.
- Nóvoa, A. (2009), *Imagens do Futuro Presente*, Lisboa, Edições Educa, pp.70-92.
- Nóvoa, A. (1988), Inovação para o Sucesso Educativo Escolar, *Aprender*, 6, pp. 5-9.
- Oliveira, I. & Courela, C. (2013), Mudança e Inovação em Educação: O compromisso dos professores, *Interações*, 27, pp 97-117.
- Pires, C. (2013), A voz da criança sobre a inovação pedagógica [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho], RepositóriUM.
- Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, (2017), Ministério da Educação.
- Rogers, A. (2014), *The base of the iceberg: Informal learning and its impact on formal and nonformal learning*, Leverkusen-Opladen, Barbara Budrich Publishers.
- Seabra, T. (1999), *Educação nas famílias: Etnicidade e classes sociais*, Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, C. M., & Ribeiro, C. (2018), A apropriação do espaço escolar pelo projeto pedagógico: o caso da Escola da Ponte (Portugal), *Educação e Pesquisa*, 44, pp. 1-18.

- Silverman, J. & Corneau, N. (2017), From nature deficit to outdoor exploration: Curriculum for sustainability in Vermont's public schools, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 17(3), pp. 258-273.
- Tonucci, F. (2019), *A Cidade das Crianças*, Matosinhos, Kalandra Editora Portugal Lda.
- Veloso, L., Sebastião, J., Marques, J. & Duarte, A. (2015), *Espaço e Aprendizagem: Política Educativa e Renovação de Edifícios Escolares*, Coimbra, Edições Almedina, S.A..

Anexos

ANEXO A. Guião da entrevista

Práticas e Representações Pedagógicas

1) A que espaços costuma recorrer para a leção das atividades curriculares? E que atividades costuma desenvolver em cada espaço?

2)

O/A docente **referiu** usar os espaços exteriores

2.1) Referiu os espaços exteriores. Como costuma lecionar nestes espaços? Que tipo de atividades desenvolve? Que conteúdos trabalha?

2.2) Em que medida consegue articular os vários conteúdos programáticos nas aulas dadas no exterior?

2.3) O que aprendem os alunos nas aulas no exterior que não teriam aprendido em sala de aula?

2.4) Com que frequência diria que recorre a estes espaços para trabalhar com os seus alunos?

2.5) Quais os principais obstáculos a uma utilização mais frequente do espaço exterior para a leção dos conteúdos curriculares?

2.6) Na sua perspetiva, quais as vantagens e desvantagens de ensinar no espaço exterior, para o professor? E para os alunos?

2.7) A utilização que faz dos espaços exteriores na sua ação educativa mudou ao longo do tempo? Porquê?

2.8) Um espaço exterior apelativo poderia ser um fator de maior utilização destes espaços pelos/as docentes na sua ação pedagógica?

2.9) O que poderia ser modificado/ incluído neste espaço escolar para o tornar mais apelativo neste sentido?

O/A docente **não referiu** usar os espaços exteriores

2.1) Não referiu os espaços exteriores. Nunca usou ou não costuma usar? Se nunca usou, porquê?

2.2) Apesar de não utilizar, vê alguma vantagem em ensinar no espaço exterior? E desvantagens?

2.3) Na sua opinião, um espaço exterior apelativo poderia ser um fator de maior utilização destes espaços pelos/as docentes na sua ação pedagógica?

2.4) O que poderia ser modificado/ incluído neste espaço escolar para o tornar mais apelativo neste sentido?

3) Imagine que saía uma diretiva do Ministério da Educação que obrigava à lecionação de 20% do tempo da componente letiva em espaços exteriores. Como reagiria?

4) “Os espaços exteriores deverão fazer parte do projeto educativo de cada escola, promovendo atividades de igual importância às desenvolvidas em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem.”

O que pensa sobre isto?

5) “Não é, no essencial, o desenho arquitetónico que determina a prática dos professores. Estes organizam o espaço em função dos seus hábitos, crenças e necessidades.”

Concorda ou discorda?

Parte Final – Recolha de dados biográficos e de contexto

Escola (A,B,C)	Sexo	Idade	Habilitação académica	Nº anos experiência profissional	Período de permanência na escola	Ano de escolaridade que se encontra a lecionar

ANEXO B. Lista de códigos de análise das entrevistas

Códigos	Nº de segmentos codificados
1 Representações	0
1.1 Práticas pedagógicas no espaço escolar exterior	0
1.1.1 Vantagens	69
1.1.2 Desvantagens	12
1.1.3 Hierarquia das áreas disciplinares vs espaços de aprendizagem	8
1.1.4 Atividades exterior = atividades lúdicas e não de aprendizagem	7
1.1.5 Experiência pessoal ou dos filhos	3
1.2 Espaço escolar	0
1.2.1 Avaliação do espaço escolar do próprio	25
1.2.2 Como melhorar o espaço escolar do próprio	20
1.2.3 Referências a outros espaços/ contextos escolares	3
1.2.4 Valorização dos espaços exteriores (= importância/ PE)	30
1.2.5 Relação entre arquitetura e práticas pedagógicas	26
1.3 Pandemia	6
2 Práticas pedagógicas no espaço escolar exterior	0
2.1 O que faz	0
2.1.1 Outros	4
2.1.2 Assembleias de escola/turma	3
2.1.3 Estudo do Meio	17
2.1.4 Matemática	17
2.1.5 Português	13
2.1.6 Expressões Artísticas e Físico-Motoras	23
2.1.7 Articulação dos conteúdos das várias áreas	12
2.2 Como faz	0
2.2.1 Métodos ativos/ Aluno no centro	18
2.2.2 Métodos tradicionais/ expositivos	6
2.3 Onde faz	0
2.3.1 Biblioteca/Refeitório/Laboratório/ Outros espaços escolares	16
2.3.2 Sala	13
2.3.3 Espaço exterior	15

2.3.4 Complementaridade entre a sala e o espaço exterior	7
2.3.5 Fora da escola/ Recursos comunidade	9
2.4 Com que frequência faz	21
2.5 Porque faz	0
2.5.1 Pandemia	8
2.5.2 Outros	1
2.6 Porque não faz	7
3 Obstáculos	0
3.1 Hierarquia Professor-Aluno	2
3.2 Extensão do currículo/ Pressão avaliação	13
3.3 Falta de recursos materiais/ humanos	11
3.4 Turmas grandes/ Controlo da turma/ Planeamento	24
3.5 Clima	15
3.6 Famílias/ Formação Parental	5
3.7 Carreira docente/ Tutela	7
3.8 Dimensão da escola/ Dinâmica escolar/Pandemia	14
3.9 Insegurança	3
3.10 Outros	1
4 Percursos de mudança	0
4.1 Processos coletivos	12
4.2 Processos individuais	23
4.3 Formação Parental	1
4.4 Fatores de mudança	0
4.4.1 Partilha com colegas	2
4.4.2 Comunidade	3
4.4.3 Formação	6
4.4.4 Espaço/ Recursos	8
4.4.5 Projeto "Mochila Leve"	8
4.4.6 Outros	0
4.5 Obrigação/ Mudança imposta	13