

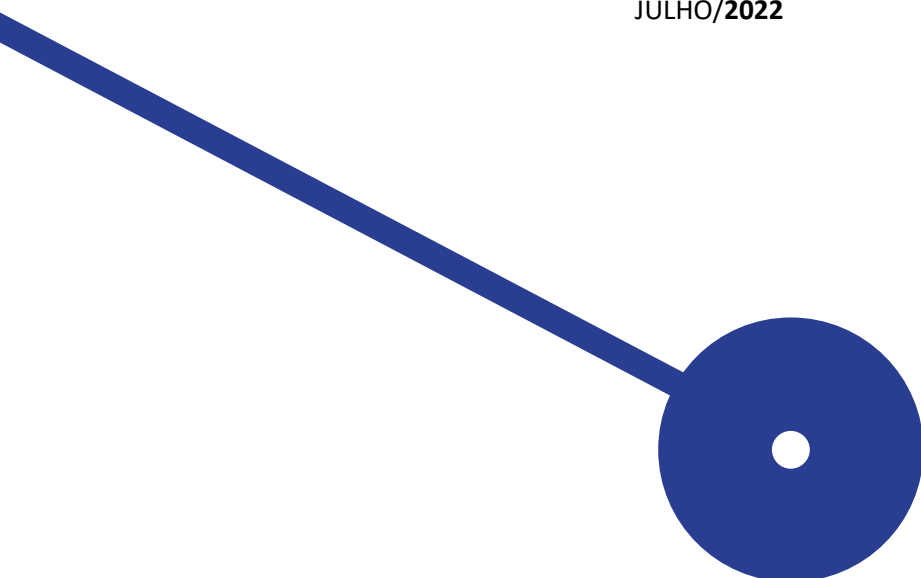
M

MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

A Importância do Espaço Físico nos Processos de Aprendizagem

Cassilda do Carmo Moreira da Costa e Silva

JULHO/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Cassilda do Carmo Moreira da Costa e Silva

A Importância do Espaço Físico nos Processos de Aprendizagem

Trabalho de Projeto

Mestrado em Administração das Organizações Educativas

Orientação: Prof.ª Doutora Maria Inês Silva Teixeira

(esta versão é provisória e anterior à apreciação do Júri)

Porto, julho de 2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Cassilda do Carmo Moreira da Costa e Silva

A Importância do Espaço Físico nos Processos de Aprendizagem

Trabalho de Projeto

Mestrado em Administração das Organizações Educativas

Orientação: Prof.ª Doutora Maria Inês Silva Teixeira

Porto, julho de 2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que me apoiaram durante esta etapa acadêmica que me propus realizar: familiares, amigos, colegas, coordenadores das escolas em estudo, funcionários, pais/encarregados de educação, alunos e professores, assim como à diretora do respectivo agrupamento de escolas. Sem a colaboração de todos, não seria possível desenvolver este Projeto de Mestrado.

Agradeço a todos os docentes do curso de mestrado de Administração das Organizações Educativas, que, sem exceção, contribuíram para aumentar o meu gosto e interesse pela área da educação.

Agradeço ainda aos meus colegas do curso de mestrado que também me ajudaram a perceber melhor a realidade do contexto educativo, através da partilha das suas experiências profissionais, durante as aulas.

Um especial agradecimento à minha orientadora Prof.^a Doutora Inês Teixeira, que sempre esteve disponível para me auxiliar no decurso de todo o meu projeto, sempre com um rigor notável e uma capacidade de tolerância inesquecível.

RESUMO ANALÍTICO

A sociedade atual exige cada vez mais uma formação de qualidade, conseguida através de um ensino personalizado, que se repercute na melhoria do nível da aprendizagem dos alunos. Para isso, é importante o bem-estar de toda a comunidade educativa, fortemente proporcionado pelas condições físicas e pelos recursos materiais. Tendo em consideração tais pressupostos, surge a questão: de que forma a qualidade dos recursos materiais e organização dos espaços destinados a salas de aula influenciam os processos de aprendizagem? Para responder a esta questão optou-se por um estudo de caso, de natureza qualitativa e quantitativa, desenvolvido em duas escolas de um agrupamento situado no litoral norte de Portugal. Participaram neste estudo a diretora do agrupamento, os professores do 1.º ciclo e os alunos do 3.º e 4.º ano das referidas escolas. Para a recolha dos dados foram utilizados uma entrevista semiestruturada e inquéritos por questionário. Após análise dos resultados obtidos, verificou-se que, apesar de as duas escolas já terem sido submetidas a obras de requalificação, existem ainda determinados aspetos relacionados com os espaços físicos que requerem melhoramentos. Tais aspetos encontram-se elencados no plano de ação elaborado no âmbito do presente projeto. Pretende-se, com a necessária colaboração das entidades competentes, a melhoria das condições físicas destas escolas, indubitavelmente importantes e implicadas na aplicação de novas metodologias de ensino, que promovam uma educação de qualidade a todos os alunos, tudo em prol de uma aprendizagem mais motivada, participativa e efetiva.

Palavras-chave: *Ensino; Aprendizagem; Bem-Estar; Espaço Físico; Salas de aula.*

ABSTRACT

Today's society increasingly demands quality formation, achieved through a personalized teaching, that has an impact on improving the level of learning. For this, the well-being of the entire educational community is important, strongly provided by the physical conditions and material resources. Considering such classrooms, a question arises: How does the quality and organization of physical spaces in classrooms influence learning processes? To answer this question, we chose a qualitative and quantitative case study, developed in two schools of a grouping of schools located on the northern coast of Portugal. The participants of the study were the director of the grouping of schools, the teachers of the 1st cycle and the students of the 3rd and 4th year, of the referred schools. For the data collection, a half-structured interview and questionnaire surveys were used. After analysing the results obtained, the two schools themselves, despite having been changed, continued to have aspects related to the physical spaces requiring improvements. Such aspects are listed in the action plan prepared within the scope of the present project. It is intended, with the necessary collaboration of the competent authorities, to improve the physical conditions of these schools, undoubtedly important and impacting the new teaching methodology, that promote quality education for all students, in order to be more appreciable, participatory and effective.

Keywords: *Teaching; Learning; Welfare; Physical space; Classrooms.*

LISTA DE SIGLAS

CE: Conselho das Escolas

CNE: Conselho Nacional da Educação

DGE: Direção-Geral da Educação

DGEEC: Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência

ENEC: Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

IAVE: Instituto de Avaliação Educativa, I.P.

IGeFE: Instituto de Gestão Financeira da Educação, I.P.

PAFC: Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PO CH: Programa Operacional Capital Humano

SGEC: Secretaria-Geral da Educação e Ciência

ÍNDICE

1. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA	3
1.1. A EDUCAÇÃO EM PORTUGAL	3
1.2. GESTÃO DOS EDIFÍCIOS ESCOLARES	9
1.3. CONCEITO DE ESPAÇO FÍSICO	13
1.3.1. QUALIDADE E ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS FÍSICOS NA ESCOLA	14
1.3.2. O ESPAÇO DA SALA DE AULA.....	16
1.4. UMA ESCOLA INCLUSIVA.....	18
1.4.1. A ESCOLA E A INTERCULTURALIDADE.....	21
1.5. PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	22
1.5.1. AS APRENDIZAGENS NO 1.º CICLO DE ENSINO BÁSICO	24
1.5.2. A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS	29
1.5.2.1. A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA	31
1.5.3. A MISSÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO	33
1.5.4. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	35
2. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO.....	38
2.1. PROBLEMA E OBJETIVOS	38
2.1.1. PROBLEMA E SUA JUSTIFICAÇÃO	38
2.1.2. OBJETIVOS.....	39
2.2. METODOLOGIA	39
2.2.1. PESQUISA	40
2.3. LOCAL DE ESTUDO E PARTICIPANTES	41
2.3.1. LOCAL DE ESTUDO.....	41
2.3.2. PARTICIPANTES	41
2.4. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS.....	43
2.4.1. CALENDARIZAÇÃO DA RECOLHA DE DADOS.....	44
2.5. TRATAMENTO DE DADOS.....	45
2.6. CONFIABILIDADE E VALIDADE	46
3. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	47
3.1. MOBILIÁRIO, MATERIAL DIDÁTICO E EQUIPAMENTO TECNOLÓGICO DISPONIBILIZADO PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	47

3.2. A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR E A CRIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS INOVADORAS DE APRENDIZAGEM	49
3.3. DIFICULDADES DOS PROFESSORES PARA IMPLEMENTAREM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRIATIVAS E INOVADORAS	56
3.4. ALTERAÇÕES RESULTANTES DAS OBRAS DE REQUALIFICAÇÃO DAS ESCOLAS EM ESTUDO	58
3.5. NECESSIDADES AINDA SENTIDAS PELOS PROFESSORES PARA DAR RESPOSTA ÀS NECESSIDADES DE CADA ALUNO	63
4. PLANO DE AÇÃO	65
5. CONCLUSÃO	72
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75
7. QUADRO LEGAL	80
8. APÊNDICES	81
8.1 APÊNDICE A. PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE DADOS À DIRETORA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS.....	81
8.2. APÊNDICE B. PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE DADOS À DIREÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS.....	83
8.3. APÊNDICE C. AUTORIZAÇÃO PARA A RECOLHA DE DADOS	85
8.4. APÊNDICE D. CONSENTIMENTO INFORMADO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	86
8.5. APÊNDICE E. GUIÃO DA ENTREVISTA À DIRETORA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	87
8.6. APÊNDICE F. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS	89
8.7. APÊNDICE G. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES	93

ÍNDICE DAS TABELAS E GRÁFICOS

Estudo Empírico

Tabelas

Tabela 1: Dados relativos à escola A.....	42
Tabela 2: Dados relativos à escola B	42
Tabela 3: Calendarização da recolha de dados	44
Tabela 4: Esquema de categorização.....	45
Tabela 5: Tipo de atividades realizadas – Escola A	52
Tabela 6: Tipo de atividades realizadas - Escola B	52
Tabela 7: Análise SWOT	65
Tabela 8: Plano de ação	70

Gráficos

Gráfico 1: Recursos tecnológicos existentes nas escolas A e B, na opinião dos professores.	48
Gráfico 2: Recursos tecnológicos existentes, nas escolas A e B, e sua utilização, na opinião dos alunos.....	49
Gráfico 3: Realização de visitas de estudo identificadas pelos alunos das escola A e B.....	51
Gráfico 4: Atividades com os alunos fora da sala de aula —opção dos professores da escola A e B.....	52
Gráfico 5: Áreas de aprendizagem que possuem as escolas A e B, além das principais, identificadas pelos alunos	53
Gráfico 6: Forma de avaliação dos trabalhos dos alunos identificada pelos professores das escolas A e B.....	55
Gráfico 7: Manifestação da necessidade de reformular os espaços para melhor desempenho da função de professor(a) – opção registada pelos professores das escolas A e B.....	57
Gráfico 8: Fragilidades nas salas de aula das escolas A e B na opinião dos alunos.....	60
Gráfico 9: Espaços físicos que possuem as escolas A e B, identificados pelos alunos.....	62

INTRODUÇÃO

O século XXI retrata no presente, e representará no futuro, uma época de grande evolução tecnológica, científica e social, que forçosamente implica mudança dos sistemas educativos, quer no que se relaciona com os seus currículos e metodologias, assim como, no que se refere aos seus espaços e dinâmicas. Torna-se necessário a aplicação de novas pedagogias, focadas numa aprendizagem mais ativa, integrando novas tecnologias (Pedro, 2017).

No que se refere ao espaço das salas de aulas, Portugal, tal como já aconteceu noutros países, tem investido na reconfiguração do espaço educativo de algumas escolas, de forma a propiciá-lo às metodologias inovadoras, onde os alunos têm uma participação ativa na aprendizagem. Para isso, as escolas foram equipadas de várias tecnologias, assim como o tipo de mobiliário passou a ser mais diversificado, multifuncional e de possível reconfiguração. Existe também o cuidado com a qualidade ambiental, potenciadora de maior bem-estar e conforto dos seus utilizadores, e com a ergonomia (Pedro, 2017).

Contudo, segundo Souza (2018), existem ainda muitas escolas que apresentam um espaço físico com configurações padronizadas, dificultando a resposta às atuais dinâmicas da educação e de uma sociedade em rede. O conhecimento desta dualidade levou à seguinte questão de partida: de que forma a qualidade dos recursos materiais e a organização dos espaços destinados a salas de aula influenciam os processos de aprendizagem? Na tentativa de contribuir para dar resposta a esta questão, uma vez que não existe a intenção de qualquer tipo de generalização, o presente estudo de caso visa compreender de que forma os espaços destinados às aulas do 1.º ciclo do ensino básico de duas escolas do mesmo agrupamento, de uma cidade do norte litoral do país, correspondem aos requisitos necessários para a implementação das inovações pedagógicas, tão importantes para uma educação de qualidade.

Para uma melhor organização e para uma maior clareza, estruturou-se este documento em três capítulos: o primeiro incide na revisão de literatura, abrangendo temas no âmbito da “Educação em Portugal”, da “Gestão dos edifícios escolares”, do “Conceito de espaço”, da “Qualidade e organização dos espaços físicos na escola”, d’ “O espaço da sala de aula”, de “Uma escola inclusiva”, d’ “A interculturalidade”, dos “Processos de aprendizagem”, das “Aprendizagens no 1.º Ciclo do ensino básico”, da “Avaliação das aprendizagens”, da “Avaliação pedagógica”, d’ “A missão do professor na educação” e da “Formação dos professores”; o segundo reporta o Estudo Empírico, mais concretamente um estudo de caso, de natureza qualitativa e quantitativa, pois foi realizada uma entrevista semiestruturada à Diretora e aplicados questionários a alunos e professores; o terceiro capítulo remete-

nos para a análise e discussão dos resultados da investigação efetuada; seguidamente, foi elaborado um plano de ação e, por último, foram apresentadas as conclusões sobre o estudo de caso realizado.

1. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA

1.1. A EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

A educação em Portugal, nos últimos anos, tem sido alvo de maior atenção por parte do Governo, talvez devido à necessidade de preparar as novas gerações para melhor acompanharem as bruscas mudanças na sociedade, resultante, em grande medida, do avanço científico e tecnológico. Destacam-se aqui algumas das medidas adotadas: alteração do tipo de liderança nas escolas, o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, a criação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), a divulgação da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), a definição do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a publicação dos Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018, assim como a publicação do Despacho n.º 6944-A/2018, do Decreto-Lei n.º 21/2019, da Resolução do Conselho de Ministros (RCM) n.º 30/2020, e das Portarias n.º 181/2019 e n.º 306/2021.

Quanto à primeira – alteração do tipo de liderança nas escolas, em Portugal, até 1974, o sistema educativo era caracterizado por uma liderança unipessoal, nomeada pelo Governo, ou seja, as escolas tinham como líder um reitor ou diretor. Com a revolução de abril, foi permitido às escolas, que de entre os professores que exerciam funções em cada uma delas, se elegesse um órgão colegial, cuja designação era a de conselho diretivo, mais tarde intitulado conselho executivo. É através do Decreto-Lei n.º 75/2008 que surge um novo conceito hierárquico na administração escolar (Neves, 2020). De acordo com o referido Decreto-Lei é instituído nas escolas um órgão de direção estratégica, designado por conselho geral, sendo este composto por representantes do pessoal docente e não docente, pelos pais e encarregados de educação (e também os alunos, adultos, a frequentar o ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, reforçando assim a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino. A este órgão colegial de direção compete a aprovação do regulamento interno, do projeto educativo, do plano de atividades e do relatório anual de atividades. Cabe ainda ao conselho geral eleger e destituir o diretor, que tem a seu cargo a gestão administrativa, financeira e pedagógica, sendo também ele o presidente do conselho pedagógico (Decreto-Lei n.º 75/2008). Este Decreto-Lei foi alterado em 11 de setembro de 2009, pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, e, posteriormente, em 2 de julho de 2012, pelo Decreto-Lei n.º 137/2012.

Relativamente ao alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, esta medida surgiu com a publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que estabelece “o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade” (p. 5635). Segundo a referida Lei, a

escolaridade obrigatória termina quando o aluno obtém um diploma de curso (correspondente ao nível concretizado - básico ou secundário) ou, independentemente da obtenção desse documento, quando o aluno completar os 18 anos de idade.

A escolaridade obrigatória efetivou-se no ano letivo de 2009/2010, abrangendo os alunos matriculados no 1.º e 2.º ciclos e, também, no 7.º ano de escolaridade. Relativamente aos alunos que, nesse mesmo ano letivo, se matricularam no 8.º ano ou nos anos de escolaridade seguintes, o limite da escolaridade obrigatória continuou a ser 15 anos de idade. A primeira alteração à referida Lei surgiu com a Lei 65/2015, de 3 de julho, que passou a estabelecer a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Segundo dados constantes no *Compulsory Education in Europe 2021/2022*, na maioria dos sistemas educativos europeus, a escolaridade obrigatória tem início no ensino primário, abrangendo, assim, maioritariamente as crianças a partir dos 6 anos de idade. Contudo, em alguns dos sistemas educativos europeus, é obrigatório frequentar pelo menos o último ano da pré-primária. A educação/formação das crianças em Portugal, tal como acontece na Alemanha (*Lander 12*), tem início desde os 6 anos idade até aos 18, no entanto, em países como a França e a Hungria, é onde se verifica a idade mais precoce de início da escolaridade obrigatória, aos três anos. Curiosamente, no caso da Estónia e Croácia, a escolaridade obrigatória começa apenas aos 7 anos. Tal como acontece em Portugal, na Roménia, Finlândia e Turquia, a duração da escolaridade obrigatória é de 12 anos. Por sua vez, nas três comunidades da Bélgica e na Hungria essa obrigatoriedade é de 13 anos para todos os alunos (*European Commission, 2021*).

Outra das medidas adotadas pelo Governo foi a divulgação PAFC, em 5 de julho de 2017. O Ministério da Educação promulgou, através do Despacho n.º 5908/2017, um projeto-piloto, em regime de experiência pedagógica, a que aderiram cerca de duzentos e trinta agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas. O referido despacho

(...) permitiu às escolas que manifestassem interesse na implementação do projeto (...), o fizessem em regime de experiência pedagógica, já no ano escolar subsequente à sua publicação, tendo em vista a promoção de aprendizagens com significado, indutoras do desenvolvimento das competências previstas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, o que implica uma gestão do currículo mais flexível e contextualizada (Teixeira, 2021, p. 35).

Paralelamente à publicação do PAFC, surge, em 2017/2018, a ENEC. Esta pretende, no quadro do atual do sistema educativo, estabelecer um conjunto de direitos e deveres imperativos na formação cidadã das crianças e jovens portugueses, que os leve a assumir uma conduta cívica de salvaguarda da

igualdade nas relações interpessoais, da inclusão e do respeito pelos direitos humanos e valores de uma cidadania democrática, que se perpetue no futuro, ao atingirem a idade adulta. As temáticas relacionadas com a ENEC podem ser trabalhadas na disciplina de cidadania e desenvolvimento (que se constitua semestral ou anualmente), ou, dependendo das decisões tomadas a nível institucional, podem ser trabalhadas de forma transversal, integrando os DAC que sejam criados em regime de interdisciplinaridade ou de transdisciplinaridade, operacionalizando, assim, uma gestão mais flexível do currículo. Esta flexibilidade curricular, resultante de uma maior autonomia concedida às escolas, ao proporcionar uma prática integrada do currículo, leva a que o processo aprendizagem - que não dispensa uma permanente avaliação pedagógica (Fernandes, 2019), deva “integrar e refletir as competências de natureza cognitiva, pessoal, social e emocional, desenvolvidas e demonstradas por cada aluno e aluna através de evidências” (DGE, 2017, p. 9).

Por sua vez, em 26 de julho de 2017 foi publicado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, através do Despacho n.º 6478/2017. Trata-se de um referencial para os decisores de nível central e de nível institucional, decisores das políticas educativas e dos estabelecimentos de educação e ensino, respetivamente. Este perfil, utilizado como matriz comum para todas as escolas do território nacional, visa a melhoria da qualidade educativa face às exigências de uma sociedade global.

A estrutura do referido documento é composta por princípios, visão, valores e áreas de competência: os princípios referem-se ao sentido dado a cada uma das ações referentes à execução e à gestão do currículo, em todas as áreas disciplinares; a visão esclarece o que é pretendido para os alunos enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória; os valores, no âmbito do sistema educativo, são compreendidos como orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são considerados adequados e desejáveis; as áreas de competência reúnem competências consideradas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, facilitadoras de uma efetiva ação humana em contextos diversificados (Martins et al., 2017).

Com este tipo de estrutura, o PASEO revela-se um documento de caráter inclusivo, transversal e recursivo. É um referencial para o planeamento e a realização da prática do ensino-aprendizagem, assim como para a avaliação interna e externa das aprendizagens dos alunos (Martins et al., 2017; Cosme, 2018).

A 6 de julho de 2018, é publicado o Decreto-Lei n.º 54/2018, que fixa os princípios e as normas que garantem a inclusão num contexto como a escola atual, que abarca uma grande diversidade de alunos, competindo-lhe encontrar formas de lidar com a diferença, e adequar os processos de ensino a cada aluno, tendo em conta as suas características e condições individuais, recorrendo aos meios disponíveis para que todos aprendam e participem nas atividades a decorrer na escola.

O referido Decreto-Lei apresenta opções metodológicas que assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. Esta abordagem tem por base modelos curriculares flexíveis, um acompanhamento sistemático para perceber a eficácia das intervenções implementadas, promoção do diálogo entre professores e pais, e a medida de apoio à aprendizagem, de acordo com as dificuldades de cada aluno, considerando as suas potencialidades e interesses.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 nomeia ainda, as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todos e de cada um dos alunos, durante o seu percurso escolar, nas distintas ofertas de educação e formação.

As medidas de suporte à aprendizagem podem ser universais, seletivas ou adicionais. Consideram-se medidas universais as respostas educativas de que a escola dispõe para todos os alunos, com a finalidade de promover a participação e a melhoria das aprendizagens. Por sua vez, as medidas seletivas, pretendem colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pelas medidas universais a que o aluno foi sujeito. Relativamente às medidas adicionais pretendem colmatar dificuldades acentuadas e constantes de comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que carecem de apoios especializados à aprendizagem e à inclusão. Este tipo de medida é adotado quando se verifica a insuficiência das medidas universais e seletivas, e são sustentadas em evidências e mencionadas no relatório técnico pedagógico.

Segundo o n.º 3 do artigo 8 do Decreto-Lei n.º 54/2018, “As medidas universais são mobilizadas para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, tendo em vista, designadamente, a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social.” (p. 2921).

No seguimento do PAFC, e em simultâneo com o Decreto-Lei mencionado anteriormente, surge o Decreto-Lei n.º 55/2018, publicado também a 6 de julho. É no seguimento de experiências bem-sucedidas, desenvolvidas nas instituições educativas que aderiram ao PAFC, que emerge o novo Decreto-Lei, visando o alargamento dessas medidas a todo o território nacional, no sentido de que todas as escolas dos ensinos básico e secundário se enquadrem no novo paradigma educativo. Este posicionamento implica que os professores invistam de forma diferente na organização dos espaços e tempos de trabalho, e proponham novas atividades e métodos, de forma a cativar os alunos a participar mais ativamente na gestão diária da sala de aula (Cosme, 2018).

A publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018 teve por objetivo dotar as escolas de uma maior autonomia, para que, contando com a comunidade educativa, garantam o direito à aprendizagem e ao sucesso escolar de todos os alunos, preparando-os para os desafios de uma sociedade global (Ribeiro, Falcão, Félix, & Machado, 2021). O referido Decreto-Lei reflete uma preocupação do Governo em dar prioridade

à realização de uma política educativa centrada nas pessoas, garantindo a igualdade de acesso à escola pública, potenciando o sucesso académico e conduzindo à igualdade de oportunidades. Contudo, segundo o mesmo Decreto-Lei, existem dados disponíveis que demonstram que aqueles objetivos não se encontram totalmente atingidos, visto que, nem todos os alunos conseguem usufruir do direito à aprendizagem e ao sucesso educativo. Por outro lado, existem escolas que têm conseguido combater os principais preditores de insucesso, ou seja, que encontram soluções adequadas aos contextos e às necessidades singulares dos seus alunos: “... é fundamental que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p. 2929), ou seja, é importante que as escolas usufruam da autonomia curricular, conferida pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, com vista a uma gestão flexível das matrizes curriculares-base, permitindo que cada escola as adeque às suas próprias opções curriculares.

Ainda acerca da publicação do Decreto-Lei 55/2018, mais concretamente o disposto na alínea e) do artigo 3.º, surgem os DAC. Trata-se de projetos que podem ajudar a encontrar pontos comuns entre os currículos de disciplinas ou áreas disciplinares distintas, de determinado ano de escolaridade ou de qualquer nível de ensino, permitindo aos intervenientes no processo educativo a concretização de um trabalho interdisciplinar ou transdisciplinar, através da articulação desses pontos comuns. Este tipo de trabalho tem, forçosamente, de ser sustentado pelas aprendizagens essenciais de cada disciplina, conduzindo ao desenvolvimento das competências previstas no PASEO. A realização dos DAC cabe ao Conselho de Turma ou à Equipa Educativa, devendo surgir como sendo uma opção pedagógica estratégica ou devido a interesses dos alunos (Ribeiro et al., 2021).

Segundo Cosme, (2018), a construção dos DAC visa a interdisciplinaridade que é uma forma de criar outras possibilidades para promover as aprendizagens significativas. Por isso, é necessário a consciencialização de que existem situações, que só com a realização de projetos é possível que o conteúdo curricular de cada disciplina faça sentido.

O mesmo Decreto-Lei pretende garantir que o PASEO seja atingido por todos, mesmo que utilizando percursos diferenciados, os quais permitem a cada aluno evoluir no currículo e obter o seu sucesso educativo.

Em 19 de julho de 2018 foi publicado o despacho n.º 6944-A/2018, relativo às Aprendizagens Essenciais (AE), que prevê uma reorganização curricular em convergência com o PASEO, e no qual constam as aprendizagens que têm de ser garantidas a todos os alunos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, conforme se pode constatar:

Estas aprendizagens essenciais correspondem a um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação (Despacho n.º 6944-A, p. 19734-(2)).

Em datas posteriores, outros despachos foram homologados para o ensino secundário, correspondendo cada um deles a disciplinas/cursos distintos: despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto; despacho n.º 7424/2020, de 24 de julho; despacho n.º 7415/2020, de 24 de julho. Dos referidos documentos consta também o racional específico de cada disciplina, assim como as ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos, visando o desenvolvimento das áreas de competências nele inscritas.

As AE potenciam uma cultura de autonomia e de trabalho em equipa por parte dos docentes, nomeadamente ao nível do conselho de docentes e de turma, onde se cruza o que deve ser ensinado e aprendido, bem como as ações estratégicas mais adequadas para a sua concretização com vista a que os alunos aprendam melhor e de forma mais significativa.

Posteriormente, em 30 de janeiro de 2019, surge o Decreto-Lei n.º 21/2019, que atribuiu às Câmaras Municipais, além de muitas outras competências, a de construção, requalificação e modernização de edifícios escolares, conforme o planeamento previsto na carta educativa de cada município. A carta educativa é um instrumento de orientação da gestão do sistema educativo (artigo 16.º), onde deve constar “a caracterização sumária da localização e organização espacial dos edifícios e equipamentos educativos, o diagnóstico estratégico, as projeções de desenvolvimento e a proposta de intervenção relativamente à rede pública.” (artigo 13.º, p. 677).

Mais recentemente, em Portugal, surgiu a Portaria n.º 181/2019 de 11 de junho, que faculta às escolas a liberdade de fazer escolhas com grande significado e interesse para a vida da comunidade, ou seja, podem gerir de uma forma flexível o currículo numa percentagem superior a 25%, situação que requer a criação de um plano de inovação, a ser submetido à aprovação por parte do Governo.

Em 21 de abril de 2020, na Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, foi estabelecido que as escolas em Portugal terão ao seu dispor equipamento individual de acordo com as necessidades de cada nível educativo para utilização em contexto de aprendizagem; acesso de qualidade à Internet na escola ou em qualquer lugar; acesso digital a livros escolares, aulas interativas, entre outros; possibilidade de utilização de ferramentas de colaboração em ambientes digitais que promovam a inovação no processo

de ensino e aprendizagem, estimulem a criatividade e que possibilitem o acompanhamento à distância da sala de aula, de entre outras medidas adotadas neste âmbito (RCM, 2020).

Por último, referindo-nos a uma outra medida aqui destacada, em 17 de dezembro de 2021, foi publicada a Portaria n.º 306/2021, sendo a primeira alteração à Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, com o intuito de estabelecer os termos e as condições permitidas às escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, para que estas possam criar planos de inovação mais contextualizados à realidade sociocultural onde estão inseridas. No âmbito desta portaria, os alunos que frequentam o ensino secundário passarão a ter a oportunidade de escolher disciplinas de cursos distintos, criando, assim, o ponto de partida do seu próprio currículo. De momento, esta mudança só é permitida às escolas com planos de inovação aprovados pelo Ministério da Educação, ou seja, 95 agrupamentos, de entre os cerca de 800 existentes em Portugal. Estes agrupamentos assumiram a gestão de mais 25% da carga horária dos alunos, poderão ainda criar novas disciplinas ou agregar as já existentes, o que implica o surgimento de currículos próprios. Além disso, essas escolas poderão possuir turmas ou grupos de alunos de anos de escolaridade diferentes (Viana, 2021).

Todos os documentos acima enunciados traduzem o esforço que o Governo Português tem realizado no sentido de conceder às escolas ferramentas e orientações, que potenciem uma melhor qualidade educativa, e promovam o expetável sucesso educativo de todos os alunos.

1.2. GESTÃO DOS EDIFÍCIOS ESCOLARES

“A gestão escolar é peça chave na execução de um projeto pedagógico escolar que contemple o uso do espaço escolar e sua otimização, com vista à melhoria da qualidade de ensino” (Schmidt & Magro, 2012, p. 7259).

Para garantir o bem-estar e a segurança de professores, alunos e restantes utilizadores das escolas, a manutenção dos edifícios escolares deve ser uma prioridade dos órgãos competentes nessa área, para evitar a sua degradação precoce e, conseqüentemente, os grandes investimentos em reparações ou substituições (Sarmiento, 2019).

O diretor é a figura representante do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada que, de entre as suas inúmeras competências, tem a seu cargo também a gestão das instalações, espaços e equipamentos, assim como os outros recursos educativos (artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 75/2008). Contudo, nem sempre o diretor tem ao seu dispor os recursos necessários que lhe permitam agilizar e

resolver determinadas situações com a rapidez e eficácia com que desejaria. No que se refere, por exemplo, à autonomia financeira, as escolas ainda dependem muito das normas impostas pelo poder central, que controla e avalia as despesas (Rodrigues, 2013).

Segundo um estudo efetuado por Martins (2019), no âmbito de um projeto de mestrado em educação: especialização em administração das organizações educativas, que envolveu 14 escolas do distrito do Porto, mais concretamente os seus diretores, com experiência de gestão de pelo menos 4 anos, estes referem algumas preocupações que gostariam de ver ultrapassadas, tais como, a falta de uma maior autonomia a nível financeiro e a nível de gestão de recursos humanos, ou seja, a autonomia financeira das escolas processa-se da seguinte forma: é atribuído um orçamento anual, por duodécimos, que poderá beneficiar de um acréscimo de um reforço, numa situação imperativa. Além disso, existem dinheiros provenientes de outros orçamentos, como o Programa Operacional de Capital Humano (PO CH) e o privativo, contudo, muito controlados pelo Instituto de Gestão Financeira da Educação, I.P. (IGeFE). Acresce ainda o facto de as escolas terem de entregar todos os meses as receitas ao Estado, para serem depois requisitadas no mês seguinte, impedindo que estes valores estejam disponíveis para uma possível necessidade de tomada de decisão urgente (Martins, 2019). De acordo com um outro estudo mais alargado, acerca da perspetiva dos diretores sobre o sucesso escolar, verificaram-se por parte destes profissionais, de entre outras questões, também reivindicações que se prendem com o desejo de uma maior liberdade para a gestão do orçamento, ou seja, sugerem a substituição das dotações orçamentais das escolas, atualmente, provenientes do IGF, por um orçamento próprio, que permitiria promover iniciativas/atividades que fossem pagas, tais como “cursos de verão” ou “atividades de tempos livres”, recorrendo aos próprios trabalhadores das escolas ou contratando terceiros. Os diretores intervenientes neste estudo manifestaram também o anseio pela autonomia da exploração dos bufetes, eliminando as desigualdades com o comércio externo, assim como gostariam de ver eliminadas as limitações atuais de aplicação dos lucros provenientes da papelaria escolar Delgado, Carvalho, Romão, & Martins (2021).

Ainda de acordo com o estudo de Martins (2019), e no que se refere à gestão dos recursos humanos, os professores, por exemplo, precisam de uma maior estabilidade ao nível da progressão na carreira e de formação especializada; existe também uma lacuna de pessoas qualificadas nos serviços administrativos. Além disso, os diretores reclamam apoio jurídico e contabilístico, para um melhor desempenho da sua função (Martins, 2019; Delgado et al., 2021).

No que se refere à área pedagógica, esta requer uma permanente tomada de decisões. Existe a preocupação com a “singularidade de cada criança”, a “minimização do insucesso” educativo e a promoção de um “ensino de qualidade” (Diogo, Diogo & Teixeira, 2020, p. 44), pelo que o diretor conta com a colaboração direta das lideranças intermédias.

Relativamente ao currículo, este necessita ser gerido do modo mais adequado possível para que a aprendizagem pretendida seja concretizada. Esta gestão é abrangida por diferentes níveis de decisão curricular, tais como, central, institucional, grupal e individual: a nível central é estabelecido o currículo nacional concebido pela administração central, sendo fixadas aprendizagens comuns a promover no território nacional; a nível institucional, realiza-se uma adaptação do currículo nacional ao contexto da escola, procedendo-se à elaboração sequencial do projeto educativo, do projeto curricular e à sua organização e desenvolvimento de acordo com cada contexto; a nível grupal, o projeto curricular deverá ser adaptado ao projeto de desenvolvimento curricular para cada turma ou grupo de trabalho, sendo um processo conjunto com a turma ou grupo de alunos, em articulação com os departamentos respetivos; por último, a nível individual, refere-se às opções educativas que o professor pratica no seu dia-a-dia, na sala de aula, de acordo com as decisões de cada equipa ou grupo, assumindo sempre como referência os níveis anteriores. A eficácia da ação educativa relaciona-se com toda esta articulação acima descrita (Roldão & Almeida, 2018).

Ao diretor cabe promover a mobilização para mudança, sempre com vista à qualidade educativa. Este deve ser capaz de mobilizar todos os profissionais do estabelecimento de ensino, para que cada um deles se sinta envolvido no projeto educativo da escola. Além disso, deve procurar formas de comunicação, troca de experiências e conhecimentos com outras escolas ou entidades do mesmo território, de forma a ultrapassar mais facilmente problemas que surjam, uma vez que as problemáticas podem já ter acontecido a outras entidades e, conhecendo de que forma foram solucionadas, será uma orientação para resolver os próprios assuntos (Ribeiro et al., 2021).

O gestor de organizações escolares deve ser valorizado, visto que é considerado o maior responsável pelas ações corretas e pelas menos eficazes na constituição da estrutura física e pedagógica do espaço escolar e a pessoa que mais procura permanentemente superar as problemáticas que surgem no âmbito da organização da espacialidade (Rosa & Galera, 2010).

Ao gestor cabe tornar o espaço escolar mais produtivo, atrativo e eficiente (Magro, 2012).

Também as autarquias têm um envolvimento significativo na área da educação. Esse reconhecimento é expresso por alguns dos 30 diretores de escolas e agrupamentos que integraram um estudo efetuado por Diogo, Diogo e Teixeira (2020) sobre “Perspetivas de liderança no «sistema concreto de ação» de escolas públicas no distrito do Porto”. Os referidos diretores valorizam o apoio prestado pelas autarquias, que mesmo antes da representação no Conselho Geral, já incentivavam o envolvimento das escolas em projetos com vista ao desenvolvimento holístico dos alunos. Esses mesmos diretores caracterizam a cooperação municipal como positiva e frisam a existência de uma relação de proximidade entre o município e a escola. Salientam ainda o apoio na conservação dos estabelecimentos escolares e na substituição de equipamentos.

Foi através do Decreto-Lei n.º 21/2019 que foram atribuídas às Câmaras Municipais, além de muitas outras competências, a de construção, requalificação e modernização de edifícios escolares, conforme o planeamento previsto na carta educativa de cada município. Foi ainda incumbido às Câmaras Municipais a aquisição de equipamento básico, mobiliário, material didático, equipamento tecnológicos e outros, necessários para a realização das atividades educativas. São ainda da responsabilidade dos municípios a realização de obras de conservação, manutenção e de pequena reparação nos diferentes tipos de estabelecimentos educativos (pré-escolar, básico e secundário), assim como a conservação e manutenção dos espaços exteriores integrados no perímetro dos referidos estabelecimentos (artigo 32.º).

Segundo ainda o disposto no Decreto-Lei n.º 21/2019 compete também às Câmaras Municipais “... a competência para o recrutamento, seleção e gestão do pessoal não docente, de todos os níveis e ciclos de ensino...” (p. 675). De salientar a importância destes profissionais, pois eles garantem as condições logísticas para que os docentes desenvolvam e promovam o processo educativo. A ausência deles, perturba o bom funcionamento de uma escola, ou seja, sem eles são encerrados os bufetes, as reprografias, as portarias e, os alunos ficam sem acompanhamento nos tempos em que não têm aulas. Além disso, uma escola com poucos profissionais não docentes não consegue assegurar a qualidade mínima de preparação dos espaços para as muitas e diversas atividades ali desenvolvidas, nem a limpeza e higienização das salas e outros espaços comuns. A falta de assistentes operacionais, ao longo do tempo, contribuirá para a degradação da escola e do próprio ambiente escolar. Por vezes, os profissionais que se encontram no ativo, dedicam-se de uma forma tão exímia e esforçada para responder da melhor forma às necessidades do serviço, que acabam por sofrer de *stress*, descompensação física e/ou psicológica, ficando estes doentes. Por isso, é necessário que as escolas possuam um número mínimo de funcionários (Maciel, 2019).

Além dos representantes das escolas e das autarquias locais, outras figuras merecem destaque quando se aborda a questão da qualidade e organização dos espaços físicos das escolas, com vista a uma melhor qualidade de ensino e aprendizagem, como é o caso dos arquitetos e engenheiros.

“Mais do que simplesmente delimitar, conter, guardar, proteger, dispor ou inspirar, as estruturas arquitetónicas das escolas evidenciam o que se tem projetado e executado para a constituição de sociedades, currículos, pedagogias e sujeitos” (Vasconcelos & Maknam, 2020, p. 12).

Tendo o espaço escolar influência nas práticas pedagógicas, este deve revelar-se confortável, com boa luminosidade, visibilidade, boas condições acústicas, térmicas e de ventilação, de forma a não criar barreiras ao desempenho dos alunos na sala de aula, quer em termos de saúde, quer de aprendizagem (Almeida, 2015). O mobiliário, o uso apropriado das cores, a presença de paisagismo, podem contribuir também para um ambiente escolar de qualidade (Lauer, 2021).

“...projetar uma escola de qualidade não é somente justapor os inúmeros equipamentos que ela compõe, vale compreender que o espaço do aprendizado deve ser pensado e articulado às demandas das necessidades dos seus usuários.” (Santos, 2020, p. ix).

Para que um projeto de arquitetura escolar contribua positivamente nos processos pedagógicos dos usuários desses espaços, deve existir um trabalho prévio coletivo, ou seja, os arquitetos, engenheiros e outras individualidades e entidades envolvidas, deverão auscultar pais, professores e gestores das escolas que serão objeto de obras, para que estes se sintam pertencentes à construção social. A posteriori, cabe ao diretor da escola, envolver toda a comunidade educativa na tarefa de manutenção e conservação, incumbindo-os assim do sentido de responsabilidade, relativamente àquele património (Rosa & Galera, 2010).

De salientar que, o projeto de acessibilidades integra também o processo de licenciamento dos edifícios das escolas, sendo este legislado através do Decreto-Lei n.º 163/2006 (p. 2): “A abertura de quaisquer estabelecimentos destinados ao público (escolas, estabelecimentos de saúde, estabelecimentos comerciais, entre outros) é licenciada pelas entidades competentes, quando o estabelecimento em causa se conforme com as normas de acessibilidade”. Ainda de acordo com o mesmo Decreto-Lei,

Do conjunto das pessoas com necessidades especiais fazem parte pessoas com mobilidade condicionada, isto é, pessoas em cadeiras de rodas, pessoas incapazes de andar ou que não conseguem percorrer grandes distâncias, pessoas com dificuldades sensoriais, tais como as pessoas cegas ou surdas, e ainda aquelas que, em virtude do seu percurso de vida, se apresentam transitoriamente condicionadas, como as grávidas, as crianças e os idosos. (p. 1)

1.3. CONCEITO DE ESPAÇO FÍSICO

“(…) O espaço é indissociável do humano, quer pela significação que este dele faz, mas sobretudo pela forma como o habita, o apreende, o transforma, e como nele se relaciona com os outros que nele se “movem”” (Almeida, 2015, p. 10). Efetivamente, o espaço físico é essencial para qualquer ser humano no decurso de todo o seu desenvolvimento, e ao longo de toda a sua vida, visto que diz respeito ao meio que nos envolve.

O conceito de espaço remete-nos para visualizações que recordamos face à interpretação que fizemos em determinado momento, quer da disposição material de um espaço, quer da sua simbologia. Recordar esse espaço pode representar sentimentos que nos marcaram de forma positiva ou negativa na nossa vida. Pode refletir momentos de alegria, tristeza, de recompensa ou punição, que jamais serão esquecidos (Almeida, 2015).

No que se refere ao espaço educacional, este revela-se de extrema importância logo desde a fase da creche, pois, a educação para bebés implica que as primeiras atividades desenvolvidas pelos educadores os estimulem a descobrir o mundo que os rodeia, pelo que o ambiente existente deve ser o mais apropriado possível. Este espaço, aliado à dinâmica educativa intencional, pode conduzir a experiências marcantes nessa fase da vida, pois este é um período fundamental no desenvolvimento da criança (Trezzi & Rosa, 2020).

O espaço educativo é um local de onde emergem relações sociais, onde se exerce práticas pedagógicas, onde se promovem ações com vista ao desenvolvimento global do aluno, à sua formação enquanto cidadão capaz de enfrentar os desafios de uma sociedade em constante evolução. As práticas educativas podem ser realizadas em espaços formais e não-formais. Como exemplo de espaços formais consideraram-se as escolas, as respetivas salas de aula, bibliotecas, ginásios, auditórios e laboratórios. Quanto aos espaços não-formais, onde também os alunos podem aprender, salientam-se os museus, os parques ecológicos, os jardins zoológicos, institutos de pesquisas, entre outros. Neste tipo de espaços as crianças são estimuladas a aprender de uma forma diferente da realizada em sala de aula, pois encontram-se mais descontraídas, a participação pode fluir naturalmente dada a curiosidade pelo ambiente desconhecido, podendo também assimilar mais facilmente as afirmações proferidas pelo professor, por vezes complementando os conteúdos já lecionados em sala de aula. Pode-se ainda falar do espaço informal, como a casa onde a criança vive com sua família, a rua, o café ou o teatro. Nesses espaços são adquiridos conhecimentos de forma espontânea (Neves, 2014).

1.3.1. Qualidade e organização dos espaços físicos na escola

As escolas são construções sociais onde crianças e jovens passam a maior parte do seu dia, com vista à concretização de aprendizagens e ao desenvolvimento de competências diversas, não só em contexto de sala de aula, mas também noutros espaços escolares, quer interiores, quer exteriores.

Estes edifícios, principalmente as chamadas “escolas primárias”, atualmente designadas por “escolas básicas”, são consideradas por muitos adultos, outrora crianças e alunos(as) daqueles espaços, a sua segunda casa, onde lhes ensinaram a estar preparados para a sociedade (Vila Pouca, 2012).

Dada tão notória importância, é necessário que a estrutura física da escola, a sua organização, manutenção e segurança, contribuam para que os alunos se mantenham motivados para aprender e vivenciar experiências conjuntas com os seus pares, pois só assim se poderão sentir pertença da sua escola (Souza & Souza, 2014).

O projeto de arquitetura de uma escola deve ser bem pensado, bem coordenado em função do propósito daquela estrutura física, que será um espaço educativo, pelo que é importante estreitar a distância entre quem elabora projetos de arquitetura de escolas e quem as ocupa (Rosa & Galera, 2010).

A construção de um edifício ou a sua requalificação deve contemplar a intervenção no interior das salas de aula, de forma a torná-lo flexível e facilmente adaptável a metodologias de ensino diversificadas, o que nem sempre acontece. Os espaços educativos necessitam ser modernizados. Atualmente, é frequente depararmo-nos com conceções de educação que se baseiam numa abordagem tradicional, numa visão que centra o ensino no professor e na matéria (Carvalho & Diogo, 1994). Talvez a disposição dos espaços destinados às aulas, característica da era da revolução industrial (“tudo em filinhas”), justifique a resistência à mudança evidenciada por muitos docentes.

Urge dar oportunidade aos alunos de serem agentes ativos do seu próprio conhecimento, ou seja, o foco deve passar do ensino para a aprendizagem, e esta deve estar centrada no aluno, sendo, para isso, necessário criar condições adequadas a uma abordagem cognitivista, onde o aluno ‘aprende a aprender’, o que requer condições materiais e espaciais adequadas. Paulo Almeida, diretor do Agrupamento Fernando Casimiro, afirma que, segundo estudos já realizados, 16% do sucesso dos alunos se deve à qualidade do espaço onde se encontram, mais concretamente a organização, a luz, o som, a qualidade do ar, entre outras. No entanto, as dificuldades encontradas em muitas escolas, a nível de condições materiais e espaciais são também uma realidade. Ainda no decorrer de uma entrevista, Paulo Almeida continua afirmando que, o facto de ainda existir mobiliário pesado e fixo nas salas de aula condiciona a adaptação à realidade atual, onde se pretende que a aprendizagem seja igual para todos os alunos, uma vez que nem todos aprendem da mesma forma e à mesma velocidade, pelo que o espaço deve ser equipado com mobiliário facilmente amovível (exemplo: com rodas). O Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro foi indicado como um exemplo a seguir, uma vez que as salas de aulas foram já apetrechadas com mobiliário adequado às necessidades do ensino do Séc. XXI, encontrando-se munidas de moderna tecnologia. Além disso, não existem períodos escolares, não existem turmas nem anos de escolaridade uniformes. Os professores não falam mais de 15 minutos e a aprendizagem centra-se no aluno. O projeto-piloto em que esta escola participa é baseado na Escola da Ponte, onde se ‘pensa fora da caixa’ (Palmeiro, 2017).

Também segundo Souza (2018), “a arquitetura escolar deve ser um local de estímulo às atividades de ensino e aprendizagem com contribuição para a diversidade de alunos, criatividade individual e

coletiva e troca de conhecimento entre eles e professores”, (p. 7). Contudo, segundo a mesma autora, ainda há muito a fazer no que se refere aos espaços escolares para que se tornem apropriados às atuais dinâmicas pedagógicas e, mesmo, sociais, uma vez que ainda coexistem muitos estabelecimentos de cariz tradicional, com configurações padronizadas, que inevitavelmente criam obstáculos às crianças, jovens e adultos ao nível da sua criatividade, impedindo ou condicionando a sua resposta aos desafios com que diariamente se deparam. É importante que o ambiente escolar potencie relacionamentos entre pares, entre alunos e professores e entre outros elementos da comunidade educativa, criando um bem-estar comum e estimulando a criatividade.

1.3.2. O espaço da sala de aula

Diariamente, milhares de alunos e professores entram numa sala de aula, onde permanecem durante várias horas, sentam-se em fila, ficando o professor à sua frente, assumindo-se assim esta prática já como uma rotina automática. No entanto, as escolas podem adotar outras estratégias de disposição dos alunos, como por exemplo, ao juntar as mesas em quadrado, altera-se de imediato a hierarquia entre os alunos, isto é, cai a categorização dos “indisciplinados” dos lugares do fundo e os “demasiado aplicados das filas da frente” (Viana, 2010).

Segundo Ribeiro e seus colegas (2021), a sala de aula é o local da escola onde os alunos mais investigam, questionam, aprendem e consolidam aprendizagens, pelo que para que se consiga atingir esse fim, tem de existir uma boa gestão e organização desse espaço.

A gestão dos espaços da sala de aula pode contribuir para um ambiente facilitador ou inibidor no que se refere às aprendizagens, pelo que deverá ser organizado de acordo com as atividades que o professor pretende desenvolver com os alunos (Neves, 2014).

É importante que o ambiente da sala de aula se apresente adequado às tarefas que o professor pretende desenvolver, com vista a que este também consiga motivar os seus alunos para a realização das atividades propostas, pelo que assume grande relevância a forma como a sala se encontra disposta, o espaço disponível para trabalho, a iluminação e a temperatura (Ribeiro et al., 2021).

É essencial que, em ambientes educacionais, os alunos estejam precavidos de interferências de ruídos, pois estes afetam diretamente a comunicação verbal, imprescindível no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os ruídos podem causar tensão nervosa e inibição de concentração mental. Por outro lado, o conforto visual também deve ser acautelado, devendo existir uma boa iluminação natural, provinda das aberturas, janelas, portas e corredores, e também uma eficaz iluminação artificial,

alternativa perante a ausência de luz natural. Os ambientes escuros, mal iluminados refletem um aspeto depressivo, não ajudando na orientação e segurança dos seus utilizadores, especialmente as crianças (Magro, 2012).

Outro fator a considerar nos ambientes educativos é a densidade ocupacional da sala de aula, pois pode interferir também diretamente na comunicação verbal, pode reduzir a possibilidade de atividades diversificadas que os professores pretendam desenvolver com os alunos, nomeadamente, diminui a possibilidade de os agrupar para atividades educacionais específicas (Kowaltowski, 2011). Portanto, para que o ambiente escolar se revele de qualidade deverá atender às necessidades de todos os seus utilizadores, dependendo de um vasto número de fatores, os quais, no seu conjunto, conduzem a um ambiente adequado à aprendizagem.

Naturalmente, cada metodologia pedagógica possui características específicas, contudo, existem aspetos comuns de que todas necessitam beneficiar, tais como, incentivo à realização de atividades coletivas, havendo necessidade de: a) na elaboração do seu projeto, o arquiteto prever espaços onde os alunos possam conviver, trocar experiências e brincar em conjunto; b) escolher o mobiliário para as áreas de estudo atendendo às diferentes faixas etárias, de acordo com o tamanho dos alunos, e que seja de fácil mobilidade, ou seja, adequado, quer a trabalhos individuais, quer a trabalhos em grupo (Lauer, 2021). Ainda sobre o mobiliário escolar, é inegável que este faz parte do processo de ensino e aprendizagem, e caso não seja o adequado, pode trazer prejuízos para a atenção. Atualmente, todas as crianças e jovens passam bastante tempo das suas vidas na sala de aula, durante um período mínimo de 12 anos. Esse período da vida corresponde à fase em que a constituição óssea se encontra em desenvolvimento, pelo que o uso de um mobiliário escolar desconfortável e inapropriado sob o ponto de vista ergonómico (mesas e cadeiras), pode levar a más posturas, conduzindo a graves consequências para a saúde, seja ainda na fase escolar, seja posteriormente, na fase adulta (Rosa & Berticelli, 2020).

Um projeto de arquitetura deve prever também pátios e jardins com função educativa, para que os alunos contactem também com o ambiente externo. Além disso, a presença das cores e a existência de paisagismo no ambiente escolar pode conduzir a diferentes sensações e estímulos a todos os utilizadores desse espaço. Diferentes cores podem ser usadas nas paredes, portas, móveis e objetos, tal como nos referem Lauer (2021):

Cores quentes, como vermelho, laranja e amarelo são mais indicadas a ambientes de recreação, onde o aluno tem mais liberdade de movimentação, já em ambientes de estudo, como salas de aula, bibliotecas e laboratórios pedem por cores frias, como o azul, verde e violeta, associadas a calma (pp. 3-4).

A ideia de que com mudanças na sala de aula, podem mudar-se comportamentos, é defendida por três professores do ensino superior, nomeadamente, Diogo Teixeira, à data, diretor do Instituto Superior Autónomo de Estudos Politécnicos (IPA), em Lisboa, João Fiadeiro (coreógrafo) e José Luís Azevedo (designer), citados por Viana (2010). Segundo eles, há situações na sala de aula que podem ser alteradas apenas recorrendo aos meios existentes, contribuindo para a mudança da relação professor/aluno no contexto de sala de aula e, criando condições motivadoras para o ensino e aprendizagem. Há alguns anos, estes mesmos professores, numa tentativa de ajudar professores dos ensinos básico e secundário a lidarem com o espaço das salas de aula, realizaram um *workshop* designado *Reinventar a sala de aula*, pois acreditavam que ao intervir no espaço de uma sala de aula, estar-se-ia a intervir naturalmente no modo como professores e alunos se comportariam e se relacionariam. Partilharam algumas ideias que podem resultar positivamente no ambiente da sala de aula de qualquer escola, como por exemplo, os alunos podem ter uma participação mais alargada, caso lhes seja permitido escrever na parede que se encontra mesmo por detrás deles, utilizando uma tinta, que transforma qualquer parede num quadro de ardósia, onde se pode escrever a giz e logo a seguir apagar. Além disso, ficou também lançada a ideia pelos mesmos formadores de que, os professores também podem aprender com os alunos, nomeadamente no que se refere às novas tecnologias, que eles tão bem dominam. João Fiadeiro defende ainda a ideia de que, os professores não podem baixar os braços quando necessitam promover mudanças. Têm de ter tempo para pensar, ver os problemas como uma oportunidade para melhorar situações ou espaços, por vezes, recorrendo mesmo ao que já se possui. Os professores devem ser criativos! (Viana, 2010).

Contudo, para assegurar que, cada vez mais, as escolas beneficiam de melhores condições para a prática do ensino e aprendizagem, alunos, pais, pessoal não docente, professores, diretores, membros da comunidade, assim como especialistas da área da educação, devem ter uma participação prévia na elaboração do projeto de arquitetura, pois eles são os melhores informadores sobre como funcionam as pessoas que ali trabalham e estudam, quais são as suas necessidades reais e também seus anseios para o futuro (Deliberador & Kowaltowski, 2018).

1.4. UMA ESCOLA INCLUSIVA

Em meados do século XX (anos 60), na Europa, mais concretamente nos países nórdicos, investe-se na escolarização das crianças em situação de deficiência sensorial no sistema regular de ensino,

iniciando-se, assim, o movimento da integração escolar, acompanhados por professores de ensino especial, formados previamente para a nova situação. Portugal, em 1970, também avançou com a mesma iniciativa de integração escolar. Este movimento, retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, para que eles beneficiassem de um novo espaço e novos pares para conviver, socializar e aprender (a escola regular). As práticas pedagógicas foram adaptadas à escola regular, numa vertente mais educativa, configuradas num programa educativo individual, tendo em conta as características do aluno, desenhado e desenvolvido, principalmente, pelo professor de educação especial. Contudo, essas práticas eram muitas vezes realizadas fora da sala de aula, não se compreendendo que fosse necessário separar os alunos para os educar, para lhes ensinar a relacionar-se com os outros e só os juntar posteriormente. Claro que, a experiência com a integração escolar nestes moldes, conduziu a uma reflexão que espelhou a exclusão de uma parte considerável dos alunos, e não apenas os que se encontravam em situação de deficiência, mas também aqueles que revelavam necessidades educativas, o que acabou por desencadear o movimento da inclusão que tem como objetivo promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos, numa escola inclusiva (Sanches & Teodoro, 2006).

Na política da integração, garante-se que a pessoa com deficiência tenha acesso aos mesmos bens que as pessoas sem deficiência; no aspeto da educação garante-se que ela possa frequentar as mesmas escolas. Mas essa criança só tem a garantia de estar presente, e ela é quem deve se esforçar para acompanhar a turma, contratando, por exemplo, professores particulares para suprir suas dificuldades. Já na educação inclusiva, a classe e os professores precisam se adaptar para que o vulnerável possa aprender (Leme & Fontes, 2017, p. 99).

Numa escola inclusiva só faz sentido uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo, principalmente, dos docentes, mas também de outros profissionais da educação, criando mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas (Sanches & Teodoro, 2006).

Outra questão importante a ter em consideração quando se fala em “inclusão” são os direitos de locomoção e acessibilidade, os quais devem estar sempre salvaguardados, com vista ao usufruto das condições necessárias por parte de quem delas mais precisa. Deve existir um desenho universal, com uma logística que assegure a chegada das pessoas com deficiência a todos os lugares, pois, caso contrário, não se verifica efetivamente o direito à educação, ao trabalho, ao lazer, etc. (Leme & Fontes, 2017).

A temática da inclusão, no âmbito da educação, continua a ser motivo de atenção por parte de diferentes entidades a nível mundial - UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mulheres e ACNUR, que se juntaram na organização do Fórum Mundial da Educação 2015, na Coreia do Sul, tendo

originado a “Declaração de *Incheon*”. Nesse evento, participaram mais de 1600 pessoas de 160 países. A UNESCO liderou esta iniciativa que teve como objetivo perspetivar uma nova visão para a educação até 2030. Uma das ilações que pode ser retirada da referida declaração, é a de que, apesar do reconhecimento dos esforços realizados, ainda estamos longe de conseguir facultar uma educação para todos. Por isso, este documento evoca metas a atingir até 2030, que visam “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida” (Educação 2030, p. 20).

No referido evento, ficou ainda registada a atual preocupação causada pelas vivências, fora da escola, de muita população mundial, pois há quem viva em zonas afetadas por conflitos, ou em locais onde, nas instituições de ensino, ocorre violência de diferentes tipos, como violência sexual ou violência de género. Acrescem, ainda, os desastres naturais e pandemias que continuam a ser fatores prejudiciais à educação.

Pretende-se, por isso, desenvolver sistemas educacionais mais inclusivos, contando com os deslocados internos e os refugiados. Foi ainda destacada a necessidade de a educação ser oferecida em ambientes de aprendizagem saudáveis, acolhedores e seguros. A “Meta 4.a” prevê: “Construir e melhorar instalações físicas para a educação, apropriadas para crianças sensíveis às deficiências e ao género e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos” (Educação 2030, p. 51). É importante que todo o ambiente de aprendizagem seja acessível a todos, o tamanho das salas seja razoável e a cobertura sanitária apropriada. Destacou-se também a previsão para 2030 do aumento do número de professores qualificados.

Em Portugal, em 2018, também em defesa da educação inclusiva, surge o Decreto-Lei n.º 54/2018. Este documento, como já referido no início deste trabalho, visa

(...) concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social (Decreto-Lei n.º 54/2018, p. 2918).

O referido Decreto-Lei estabelece e nomeia as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, assim como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todos os alunos ao longo do seu percurso escolar, nas distintas ofertas de educação e formação. Afasta-se a ideia de que é necessário categorizar para intervir. Pretende-se criar condições para que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos,

mesmo que através de percursos diferenciados, os quais possibilitem a cada aluno progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo.

Ainda no Decreto-Lei n.º 54/2018, redefinem-se as atribuições das equipas multidisciplinares no que se refere ao processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, de acordo com as características de cada aluno, no acompanhamento e na monitorização da eficácia da aplicação dessas mesmas medidas, dando-se mais ênfase ao envolvimento dos docentes, dos técnicos, dos pais ou encarregados de educação e do próprio aluno. Um dos novos conceitos constantes do mesmo Decreto-Lei é o de «Acomodações curriculares», que significam:

(...) medidas de gestão curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, promovendo o sucesso educativo (alínea a) do artigo 2, p. 2819).

Além deste novo conceito surge também o de «Barreiras à aprendizagem», que são as causas de natureza física, sensorial, cognitiva, socio emocional, organizacional ou logística, que ocorrem da interação criança ou aluno e ambiente que constituem obstáculos à aprendizagem. Um outro documento também referenciado no mesmo Decreto-Lei é o relatório técnico-pedagógico, onde se fundamenta a mobilização de medidas seletivas e ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

1.4.1. A escola e a interculturalidade

Segundo Ribeiro e seus colegas (2021), atualmente, as escolas são constituídas por uma elevada diversidade de alunos, famílias e profissionais, de distintos contextos sociais, culturais, económicos e linguísticos. O espaço escolar revela-se um local de convivência entre culturas, saberes e experiências diversas, pelo que, cabe às escolas criar as melhores condições de acolhimento e integração para todos os alunos. “As escolas têm de ser espaços da sociedade que encorajem a diversidade e permitam que todos os alunos aprendam apesar das diferenças (p. 201).

Para garantir que todos os alunos aprendem, independentemente das suas diferenças, será benéfico que existam mediadores interculturais nas escolas, e estas adiram a programas de promoção do sucesso educativo. Por exemplo, O Alto-Comissário para as Migrações instituiu a iniciativa do Selo Escola

Intercultural, com o objetivo de reconhecimento das escolas que desenvolvem projetos de valorização da diversidade. Cabe também aos professores promover atividades que potenciem a oportunidade de aprendizagem a todos os alunos, beneficiando eles de uma troca e aceitação natural de outras culturas, com vista ao sucesso escolar, acadêmico e pessoal, garantindo a igualdade de oportunidades a todos. É ainda de extrema relevância que a escola crie espaços a pensar na interculturalidade, para que a convivência entre todos reflita valores integrativos e o respeito pela diversidade.

A escola pode, por exemplo, apetrechar o espaço da biblioteca com material que fomenta a diversidade de línguas, de culturas ou religiões, assim como apresentar diferentes convidados. A própria cantina da escola pode ser um espaço promotor da interculturalidade, pois as refeições podem ser diversificadas, de forma a ir ao encontro de todos os gostos e hábitos alimentares. Neste contexto, a família poderá ter uma participação ativa na vida escolar do seu educando, colaborando na elaboração das refeições, dando a conhecer as tradições alimentares do seu país (Ribeiro et al., 2021).

1.5. PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

A dinâmicas em sala de aula e atividades criativas são fatores que podem influenciar de uma forma positiva a motivação dos alunos no processo de aprendizagem. Este traduz-se num processo dinâmico de interação da criança com o mundo que a rodeia, permitindo-lhe a apropriação de conhecimentos e estratégias adaptativas através das suas iniciativas e interesses, assim como dos estímulos que recebe do seu meio social (Tabile & Jacometo, 2017).

Atualmente, o professor é desafiado, diariamente, a olhar para os seus alunos individualmente e a responder às suas necessidades e potencialidades. Contudo, não é tarefa fácil para o professor, pelo que este tem de recorrer a estratégias motivadoras, atividades interessantes, que despertam o gosto dos alunos para aprender, dando-lhes abertura para criar, questionar e refletir no decurso das tarefas, o que lhes permitirá atingir o sucesso educativo (Albuquerque, 2020).

As escolas e os professores possuem, com a autonomia e flexibilidade curricular, concedida através de documentos legislativos como o PAFC, o Decreto-Lei n.º 55/2018 e a Portaria n.º 181/2019, a oportunidade de inovar o ensino e aprendizagem, investindo de forma diferente no modo de organizar os espaços e os tempos de trabalho.

Por autonomia e flexibilidade curricular entende-se

a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (alínea c) do art.º 3 do Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2930).

Para que os professores coloquem em prática a sua criatividade, de forma a implementar novas metodologias de ensino, com vista à captação do interesse dos alunos para a aprendizagem, é importante que disponham de espaços de aprendizagem flexíveis, à semelhança do que acontece na escola da Ponte, para que seja possível fomentar a autonomia dos educandos, o trabalho em equipa por parte dos professores, assim como o desempenho da sua função educativa, mais direcionada para o apoio do que para comunicação “magistral”. Na referida escola, os alunos trabalham individualmente ou em grupo, realçando-se que o ensino pelos pares assume um papel muito importante. Uma outra característica da Escola da Ponte é a ação educativa ser desenvolvida em espaços abertos (Silva & Ribeiro, 2018).

É urgente a dinamização do ensino, aplicando novos processos de aprendizagem, com vista a uma melhor visão e aproveitamento da escola, por parte dos alunos. Maria Emília Brederode Santos, Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE), expressa a sua preocupação no relatório do Estado de Educação 2019, ao reconhecer o crescente desgosto pela escola manifestado pelos alunos portugueses de 11, 13 e 15 anos, nas últimas duas décadas, demonstrado através da aplicação do estudo do *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) - 2018. As principais causas apresentadas são o facto de não gostarem das aulas (35%), reconhecendo terem dificuldades na escola, nomeadamente, 87,2% refere que a matéria é demasiada, 84,9% diz que a matéria é aborrecida, 82% reclama da matéria ser difícil, e 77% aponta a avaliação como stressante (Rodrigues et al. 2020).

É também motivo de preocupação para a presidente da CNE o bem estar cognitivo dos alunos, pois, a última análise das provas de aferição confirmaram que os domínios “conhecer/reproduzir” prevalecem em sala de aula em detrimento dos domínios “racionar/criar”. Além disso, só 7% utilizam a tecnologia para realizar trabalhos escolares. Não é prática habitual dos alunos portugueses o uso de ferramentas tecnológicas em outras disciplinas, senão na de TIC. Segundo foi apurado junto dos coordenadores tal facto é devido à falta de computadores funcionais e à debilidade da rede. Contudo, segundo Inácio (2020), “Sendo o uso de tecnologias no ensino crucial na aproximação dos alunos e na diversificação de metodologias, a presidente do CNE acredita que neste capítulo possa ter havido uma “evolução”, conseguida graças à imposição do confinamento” (p. 10).

Fazendo a tecnologia parte do nosso quotidiano, também as escolas devem utilizar este instrumento para apoiar as aprendizagens propostas, potenciando a autonomia dos alunos, a autorregulação das aprendizagens e o desenvolvimento das muitas competências constantes do PASEO. No entanto, os professores têm de possuir formação na área digital, para fazer uso destes recursos tecnológicos, com vista a que estes sirvam de facilitador da aprendizagem. Para isso, atualmente, o Ministério da Educação criou o Plano de Capacitação Digital de Docentes, incluído na estratégia Nacional para a Transição Digital. Este plano é levado a cabo pela Direção-Geral da Educação e os Centros de Formação e Associação de Escolas (CFAE), que primeiramente formam formadores nesta área digital com vista à criação de uma bolsa de formadores para apoiarem na implementação do Plano de Capacitação Digital de Docentes. Em complemento à formação de formadores, foi dada formação aos diretores dos CFAE e a professores que desempenharão, posteriormente, as funções de Embaixadores Digitais, de forma a se alargar a implementação do Plano de Capacitação Digital de Docentes a todas as escolas (Resolução de Conselhos de Ministros n.º 30, 2020).

É importante que as escolas se encontrem dotadas dos referidos recursos tecnológicos, como também de profissionais competentes para deles tirar o melhor proveito pedagógico.

1.5.1. As aprendizagens no 1.º ciclo de ensino básico

Cada nível de ensino possui uma especificidade única, distinta e progressiva. Contudo o 1.º ciclo do ensino básico tem uma importância fulcral para as crianças já que é aquele que lhes transmite conhecimentos e experiências de base para o seu restante percurso académico, por isso iremos abordar aqui, mais pormenorizadamente este nível de ensino. Relativamente ao principal propósito, “... o ensino básico visa assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses, proporcionando a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos” (Decreto-Lei n.º 139/2012, p. 3478).

As matrizes curriculares-base do 1.º ciclo encontram-se descritas nos anexos I ao V do Decreto-Lei n.º 55/2018. Nos níveis de escolaridade do 1.º ao 4.º ano, as componentes de currículo a trabalhar de um modo articulado e globalizante são realizadas apenas por um(a) professor(a), sem prejuízo das aulas da disciplina de Inglês, que são lecionadas por um docente com formação específica, assim como o desenvolvimento de projetos em coadjuvação com docentes deste ou de outros ciclos.

Ainda segundo o disposto no mesmo Decreto-Lei,

No 1.º ciclo, a matriz curricular-base inscreve as componentes de Cidadania e Desenvolvimento e de Tecnologias de Informação e Comunicação como componentes de integração curricular transversal potenciada pela dimensão globalizante do ensino, constituindo esta última componente uma área de natureza instrumental, de suporte às aprendizagens a desenvolver (p. 2933).

Cada disciplina lecionada no 1.º ciclo possui uma importância singular para o aluno. Tendo por base os documentos de aprendizagens essenciais em articulação com o PASEO emitido pela Direção-Geral da Educação, relativo a cada disciplina e ano de escolaridade, pode depreender-se que o ensino e aprendizagem da língua portuguesa, que decorre durante os doze anos da escolaridade obrigatória, é imprescindível ao longo da vida, para a realização pessoal e social de todas as pessoas. Durante os 4 anos do 1.º ciclo de ensino básico, esta disciplina permitirá aos alunos a aquisição, de uma forma progressiva e mais exigente, de competências como “a compreensão oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária e o conhecimento explícito da língua” (DGE, 2018, p. 2).

No que respeita à disciplina de matemática, esta possui um lugar de destaque no currículo de vários países, justificado pelos seguintes argumentos:

- Nenhum ser humano pode ficar privado de conhecer e tirar partido do património ímpar, científico e cultural, que a Matemática constitui. Uma experiência matemática adequada proporciona às crianças e jovens a possibilidade de desenvolvimento pessoal cognitivo e dota-os de ferramentas intelectuais relevantes para melhor conhecer, compreender e atuar no mundo em que vivem, prosseguir estudos, aceder a uma profissão e exercer uma cidadania democrática.
- Nenhuma sociedade pode dispensar a preparação dos seus futuros cidadãos para os desafios que enfrenta, nomeadamente científicos e tecnológicos, num mundo em que é preciso mobilizar múltiplas literacias para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas. A ideia de “literacia matemática”, em que a OCDE (<https://www.oecd.org/pisa/>) destaca a capacidade de raciocinar matematicamente e interpretar e usar a Matemática na resolução de problemas de contextos diversos do mundo real, é crucial para que cada pessoa possa viver e atuar socialmente de modo informado, contributivo, autónomo e responsável (DGE, 2018, p. 2).

Por Despacho n.º 8209/2021. de 19 de agosto, entrarão em vigor novas Aprendizagens Essenciais de Matemática para os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a integrar em anos letivos distintos, conforme o critério abaixo descrito:

2022/2023: 1.º, 3.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade;

2023/2024: 2.º, 4.º, 6.º e 8.º anos de escolaridade;

2024/2025: 9.º ano de escolaridade (DGE, 2018).

Relativamente à disciplina de Estudo do Meio, também uma das aprendizagens essenciais, esta pretende desenvolver um conjunto de competências em áreas do saber distintas, tais como, biologia, física, geografia, geologia, história, química e tecnologia (DGE, 2018).

Quanto à disciplina de inglês, sendo uma língua estrangeira contribui imenso para a construção de competências-chave previstas no PASEO. A aquisição de conhecimentos nesta área permitirá aos alunos, através de determinadas situações e experiências, a estimulação de competências cognitivas (raciocínio lógico, pensamento crítico e a criatividade na gestão de projetos e resolução de problemas), além de desenvolver competências de comunicação e interação com as outras pessoas. Esta disciplina no 1.º ciclo surge no 3.º ano de escolaridade (DGE, 2018).

A disciplina de educação física, no 1.º ciclo do ensino básico, pretende assegurar o desenvolvimento de capacidades motoras, cognitivas, sociais e afetivas, caraterizadoras desta classe etária (DGE, 2018).

As aprendizagens essenciais relativas à educação artística integram disciplinas como as artes visuais, expressão dramática/teatro, dança e música.

As artes visuais têm como principal objetivo o alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, desenvolvendo assim, a sua sensibilidade estética e artística (DGE, 2018).

A disciplina de expressão dramática/teatro visa o desenvolvimento global e integrado de todas as crianças e adolescentes, em consonância com as diferentes Áreas de Competências do PASEO (DGE, 2018).

A dança é indubitavelmente um veículo de mensagens, sentimentos e emoções. Expressa intencionalidade da linguagem e potencia as relações interpessoais. Promove o desenvolvimento global e integrado dos alunos, independentemente do desenvolvimento motor ou habilidade específica de cada um (DGE, 2018).

Por sua vez, a música é uma arte que faz parte de todas as culturas do mundo. A música é uma forma de expressão e comunicação. É uma disciplina que contribui imenso para o desenvolvimento de capacidades pessoais e sociais de todas as crianças (DGE, 2018).

Faz ainda parte do currículo do 1.º ciclo de ensino básico a disciplina de cidadania e desenvolvimento e, também a disciplina de TIC.

A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento perspetiva contribuir para uma plena formação humanística dos alunos, cabendo aos professores a missão de os preparar para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa sociedade onde a diversidade social e cultural tende a aumentar. Pretende-se promover a tolerância e a não discriminação, assim como suprimir os radicalismos violentos (DGE, 2018).

Também a disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação faz parte do currículo do 1.º ciclo do ensino básico, pretendendo-se o desenvolvimento de competências digitais básicas, de acordo com as idades dos alunos (DGE, 2018).

Por último, a disciplina de Educação e Religião Moral é de frequência facultativa e não é considerada para a progressão dos alunos.

É importante que as aprendizagens nas diferentes áreas atrás descritas sejam conseguidas pelos alunos, através das estratégias adotadas pelos professores, estimulando-lhes o gosto pela escola. No 1.º ciclo, tal como acontece em ciclos mais avançados, os professores podem fazer uso da interdisciplinaridade de um projeto curricular gerido de forma autónoma e flexível. Um projeto interdisciplinar é um projeto onde as atividades não se baseiam apenas nos conteúdos programáticos, sendo abordados em função de problemas pertinentes que, não ignorando os conteúdos, permitem que estes sejam trabalhados de forma contextualizada e intencional, ou seja, parte-se de um problema que para ser resolvido necessita da mobilização de informações, de instrumentos e dos procedimentos de abordagem dos conteúdos de duas ou mais disciplinas. Com a realização deste tipo de projetos pretende-se estimular os alunos a envolver-se em experiências culturais que lhes permitam consolidar significados atribuídos às informações e procedimentos mobilizados; prepará-los para abordagens mais complicadas dos temas, problemas ou realidades em estudo; dar-lhes a possibilidade de formações mais enriquecedoras, através do contacto presencial com os recursos culturais, das relações de cooperação que estabelecem com os seus pares e dos desafios intelectuais com que se deparam. Sendo o conteúdo de cada disciplina importante e específico, neste tipo de projeto procura-se a complementaridade das diferentes disciplinas para responder às problemáticas com que os alunos são confrontados, para que os conteúdos de cada área do saber sejam objeto de uma apropriação mais significativa e consistente. Este modo de ensinar e aprender motiva quer alunos quer professores (Trindade, 2018).

Uma forma de motivar os alunos para o processo de aprendizagem é dar-lhes a possibilidade, de, na sala de aula, utilizarem meios tecnológicos (por exemplo: computadores ou os seus próprios telemóveis), para participarem na aula de uma forma lúdica e interativa. É naturalmente compreensível que o ambiente de sala de aula composto por apenas quadro e giz já não seja nada atrativo para os alunos do século XXI. Em sala de aula, o professor e o aluno podem construir o conhecimento juntos, através de discussões, debates e interatividade digital. Esta prática será mais motivadora quer para os

alunos, quer para os professores, pois, estes percebem o interesse dos alunos nas aulas com interatividade e movimento. O aluno pode pesquisar um determinado assunto na internet e, posteriormente, levantar-se e expor aos seus pares e professor o que descobriu. Contudo, o que não deve acontecer é o aluno utilizar a tecnologia e não sair do seu lugar para partilhar o conhecimento, pois as aulas não se tornarão atrativas. O professor não deve ser visto como o único protagonista dentro de sala de aula (Matias, Faria, & Martins, 2018).

O segredo para o sucesso dessas aulas é utilizar qualquer aparato tecnológico de forma que o aluno e o professor estejam participando constantemente da aula juntos. É fazer o aluno falar, escrever, comentar, criar e intervir no processo educativo como protagonista da construção do seu saber (Matias et al., 2018, p. 47).

Outro aspeto também muito importante é o número de crianças nas salas de aula, e os tamanhos dos espaços disponíveis para eles, pois, numa sala superlotada poderá ser mais difícil para o professor fazer o devido acompanhamento a cada um individualmente.

Segundo o Despacho Normativo n.º 10-A/2018, a redução do número de alunos por turma, é um fator preditor de uma educação de qualidade e inclusiva, uma vez que facilita as dinâmicas pedagógicas e favorece a aplicação da diferenciação pedagógica em sala de aula, essencial para promover a inclusão (Despacho Normativo n.º 10-A/2018).

Também os dados apresentados pelo CNE (2016), relativos à organização escolar das turmas, demonstram uma maior facilidade em gerir comportamentos na sala de aula em turmas de dimensão reduzida, pois poderá existir uma resposta mais atempada, mais hipótese do recurso ao feedback, maior apoio e acompanhamento individualizado. Contudo, a literatura científica conduz-nos à ideia de que a dimensão das turmas contribui para a melhoria dos ambientes escolares, mas realça que não é reconhecido que a redução generalizada possa contribuir para a melhoria das aprendizagens, caso não sejam tomadas medidas complementares para contribuir para um ensino mais qualificado (Ramos, Félix & Perdigão, 2016).

No caso do 1.º ciclo do ensino básico, a constituição da turma está estabelecida no artigo 4.º do Despacho Normativo n.º 10-A/2018:

1 - As turmas do 1.º ano de escolaridade são constituídas por 24 alunos e nos demais anos do 1.º ciclo do ensino básico são constituídas por 26 alunos.

2 - Nas escolas integradas nos territórios educativos de intervenção prioritária as turmas dos 1.º e 2.º anos de escolaridade são constituídas por 24 alunos e nos demais anos do 1.º ciclo do ensino básico são constituídas por 26 alunos.

3 - As turmas do 1.º ciclo do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino de lugar único, que incluam alunos de mais de dois anos de escolaridade, são constituídas por 18 alunos.

4 - As turmas do 1.º ciclo do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino com mais de 1 lugar, que incluam alunos de mais de dois anos de escolaridade, são constituídas por 22 alunos.

5 - As turmas são constituídas por 20 alunos, sempre que no relatório técnico - pedagógico seja identificada como medida de acesso à aprendizagem e inclusão a necessidade de integração do aluno em turma reduzida, não podendo esta incluir mais de dois nestas condições.

6 - A redução das turmas prevista no número anterior fica dependente do acompanhamento e permanência destes alunos na turma em pelo menos 60 % do tempo curricular (p. 17174-(5)).

Também um procedimento imprescindível na prática pedagógica é a avaliação das aprendizagens. No caso específico dos alunos do 1.º ciclo quem assume particular responsabilidade é o professor titular de turma (Decreto-Lei n.º 55/2018).

1.5.2. A avaliação das aprendizagens

A avaliação é também muito importante no âmbito do ensino e da aprendizagem, já que se assume como um processo regulador, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas (conhecimentos adquiridos, capacidades e atitudes desenvolvidas nas áreas de competências constantes do PASEO). O processo de avaliação requer diferentes formas de recolha de informação sobre as aprendizagens, como seja através da avaliação interna (formativa ou sumativa) ou externa (complemento da avaliação interna).

A avaliação formativa possui um carácter contínuo e sistemático, utilizando uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de dados, adequados à diversidade das aprendizagens e de alunos, assim como às circunstâncias em que ocorrem. Por sua vez, a avaliação sumativa consiste na construção de uma decisão global sobre as aprendizagens efetuadas pelos alunos, com vista à classificação e certificação. No caso do 1.º ciclo do ensino básico, a informação resultante da avaliação sumativa concretiza-se através da atribuição de uma menção qualitativa, à qual se junta uma apreciação descritiva em cada componente de currículo. Neste ciclo de ensino, a componente de Tecnologias de Informação e Comunicação não é objeto de avaliação sumativa, dada a sua natureza

instrumental. A avaliação externa tem por base as Aprendizagens Essenciais, previstas no n.º 2 do artigo 17.º, enquanto denominador curricular comum, devendo ter também em consideração a avaliação da capacidade de mobilização e de integração dos saberes disciplinares, especialmente no que diz respeito às áreas de competências inscritas no PASEO. Este tipo de avaliação recorre a provas de aferição, de aplicação universal e obrigatória, que se realizam no final do 2.º, 5.º e 8.º anos de escolaridade (Decreto-Lei 55/2018). Contudo, devido à pandemia COVID-19, o Governo português adotou inúmeras medidas excecionais e temporárias, de entre as quais se destacando a alteração relativamente à avaliação externa, que, de acordo com o disposto no artigo 3.º - A, do Decreto-Lei n.º 22-D/2021, de 22 de março, no ano letivo 2020/2021 foi cancelada a realização:

- a) Das provas de aferição do 2.º, 5.º e 8.º anos de escolaridade do ensino básico;
- b) Das provas finais do ensino básico do 9.º ano de escolaridade;
- c) Dos exames finais nacionais, quando realizados por alunos internos, para efeitos de aprovação de disciplinas e conclusão do ensino secundário (p. 41-(10)).

Entretanto, em 08 de julho de 2021 surgiu o Despacho n.º 6726-A/2021, que apresenta o calendário das provas de aferição, das provas finais de ciclo e dos exames finais do ensino secundário para o ano letivo 2021/2022, pressupondo-se que a pretensão do Governo seria a retoma à normalidade da avaliação externa.

Contudo, em 25 de fevereiro de 2022, o Conselho de Escolas (CE) reuniu extraordinariamente para, de entre outros assuntos, tratar da avaliação externa das aprendizagens em 2021/2022, tendo daí surgido a “recomendação n.º 01/2022, aprovada pelo plenário por unanimidade e, enviada ao Sr. Ministro da Educação, ao Sr. Secretário de Estado Adjunto e da Educação e à Sr.ª Secretária de Estado da Educação. Com esta providência, o órgão consultivo do Ministério da Educação pretendeu defender que, pelo terceiro ano consecutivo, de entre outras cláusulas, não se realizassem as provas de aferição do 2.º, 5.º e 8.º anos, nem os exames finais do 9.º ano. Toda esta preocupação deveu-se ao facto do reconhecimento do CE de que a recuperação das aprendizagens ainda não tinha sido possível no ano letivo 2021/2022, devido aos constrangimentos causados pela pandemia covid-19, continuando a não haver condições de forma a garantir a igualdade de oportunidades e a equidade no processo educativo, e isto porque, durante este ano letivo tem-se verificado em muitas turmas, em momentos diferentes, que vários alunos estiveram impedidos de assistir às aulas presenciais por se encontrarem em isolamento. Além disso, a falta de professores veio agravar a situação, uma vez que, há disciplinas sem professor que estão sujeitas a exame ou prova final (Castel-Branco, 2022).

Contudo, em 17 de março de 2022, o Governo, sabendo que a pandemia teve reflexos nas aprendizagens dos alunos, sentiu necessidade de obter informação precisa e sistematizada sobre as consequências no sistema educativo, pelo que deliberou:

- a) Realizar todos os instrumentos de aferição normalmente previstos, para que seja possível dispor de indicadores do sistema sobre o desenvolvimento das aprendizagens, permitindo uma monitorização das estratégias de recuperação das aprendizagens, com vista à reconfiguração de medidas de apoio às escolas e aos alunos;
- b) Realizar as provas de 9.º ano para efeitos de aferição, complementando os instrumentos que têm vindo a ser desenvolvidos para monitorização do sistema (de que se destacam o Estudo Diagnóstico, as Provas de Aferição realizadas em 2021 e as Provas de Aferição a realizar este ano). Dos resultados das provas de 9.º ano serão produzidos relatórios de escola desagregados por subdomínios, à semelhança do que acontece com as Provas de Aferição dos 2.º, 5.º e 8.º anos de escolaridade;
- c) Prorrogar as condições excecionais de conclusão do Ensino Secundário, havendo lugar à realização de exames nacionais apenas para efeitos de acesso ao ensino superior (SGEC, 2022).

1.5.2.1. A avaliação pedagógica

Tanto as avaliações formativas, como as sumativas, integram a avaliação pedagógica visto que, ambas podem fornecer importantes informações que servirão aos alunos para aprender (Fernandes, 2021).

Existem vários processos que evidenciam as aprendizagens dos alunos, como por exemplo, “testes, apresentações, interações e diálogos diversos com os alunos, ensaios, observações informais, autoavaliações dos alunos, avaliação entre pares e desempenhos na resolução de uma diversidade de problemas” (Fernandes, 2021, p. 5).

A informação avaliativa não deve estar focada apenas nas aprendizagens realizadas pelos alunos, mas também poderá ter em consideração as atitudes, o esforço, os interesses, as preferências, a assiduidade e o comportamento dos alunos. Toda esta informação é útil para se conhecer cada aluno, organizar e desenvolver um ensino adequado (Fernandes, 2021).

A avaliação pedagógica relativa às aprendizagens dos alunos pode ser concebida com vista a identificar os aspetos conseguidos pelos alunos no que se refere às suas aprendizagens; ao

acompanhamento da evolução das aprendizagens; à distribuição do indispensável feedback de qualidade para apoiar os alunos nos seus esforços de aprendizagem (avaliação formativa); atribuição de notas (avaliação sumativa); e transmissão do feedback aos pais e encarregados de educação. A avaliação pedagógica é de inteira responsabilidade dos professores e das escolas, pois é um processo interno.

A avaliação pedagógica revela-se fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens e das competências previstas nas AE, no PASEO e noutros documentos curriculares relevantes, pelo que deve ser tida em grande consideração quer pelos professores, quer pelos alunos. Neste processo avaliativo, os alunos têm de ser claramente informados acerca do que é importante aprender, da situação em que se encontram face às aprendizagens que têm de realizar e dos esforços e estratégias que devem utilizar para o conseguir, por isso, é de realçar o papel do feedback e dos diálogos dos professores com os alunos nas salas de aula.

A avaliação pedagógica deve ser centrada no aluno, promovendo desenvolvimento de competências reflexivas e meta-reflexivas, as quais constam do PASEO. A participação dos alunos no âmbito de uma avaliação pedagógica deve ser contínua, progressiva, diferenciada e criterial. Deve ser contínua, pois a participação não sendo oportuna diminui a possibilidade de superar dificuldades, melhorar desempenhos e proceder a ajustamentos adequados. Além disso, se a participação do aluno ocorrer apenas de uma forma pontual e ocasional, pode o aluno desresponsabilizar-se da sua própria aprendizagem, acreditando que o seu (in)sucesso depende apenas de características inatas em relação às quais não tem como intervir; a avaliação deve ser progressiva, ou seja, pressupõe que os professores sejam capazes de conceber estratégias de participação adequadas aos seus alunos. A participação dos alunos requer ponderação, consistência e gradualismo; a avaliação deve ser diferenciada, isto é, deve promover o envolvimento dos alunos na avaliação das suas aprendizagens, considerando o princípio de que os alunos podem e devem participar de modos diferenciados e diversos.

A participação deve ser sensível à inclusão e fomentar modos diferenciadas e equitativas de implicação e de responsabilização dos alunos nas suas aprendizagens; a avaliação deve ser ainda criterial, ou seja, a participação em processos de avaliação exige a partilha de referenciais de sucesso e de desempenho, pelo que todos os intervenientes (professores, alunos e pares) devem ser bem esclarecidos quanto às aprendizagens esperadas, assim como os critérios indicadores de como devem ser adquiridas (Machado, s/d).

Machado (s/d) destaca quatro estratégias de promoção de uma participação reflexiva, consequente e efetiva dos alunos nos processos de avaliação, como sejam:

- Objetivos de aprendizagem e critérios de sucesso (caso os objetivos de aprendizagem e os critérios de sucesso não forem esclarecedores, a relevância e a efetividade da participação dos alunos ficam comprometidas);

- Diálogo na sala de aula e tarefas de aprendizagem que demonstram a compreensão do aluno. O diálogo, as discussões ou tarefas de aprendizagem com base no diálogo, podem denunciar dúvidas, problemas e dificuldades no momento certo, mais concretamente, no momento em que ocorrem as aprendizagens, permitindo um feedback mais específico do professor, maior relevância do contributo dos pares e maior clareza da própria autorregulação, possibilitando aos alunos superar as dificuldades e melhorar as aprendizagens.

Avaliação pelos pares: a avaliação pelos pares é uma estratégia que promove a participação dos alunos. Ao assumirem o papel de “avaliadores”, os alunos são confrontados com a tarefa de compreender os critérios de avaliação e desenvolver formas mais simplificadas para compreender o próprio processo de avaliação dos pares.

- A autoavaliação: Tratando-se de uma avaliação formativa, a autoavaliação é uma das formas mais diretamente acessíveis de participação dos alunos nos processos de avaliação, desenvolvendo competências como a autonomia, reflexão e autorregulação, fundamentais na vida humana.

Com propósitos formativos, a autoavaliação deve assumir-se como uma prática diária através da qual, por referência a critérios de avaliação e com o apoio do professor, os alunos serão capazes de compreender as suas dificuldades (feedback) e propor soluções para as resolver (feedforward) (Machado, s/d, p. 9).

1.5.3. A missão do professor na educação

De salientar a importância dos professores, principalmente os do 1.º ciclo do ensino básico, na vida presente e futura, de muitos alunos de tão tenra idade. É benéfico que essas crianças, vejam o professor como alguém que lhes dedica a sua amizade, atenção, paciência e, profissionalmente, lhes proporciona a aprendizagem base, imprescindível para todo o seu restante percurso escolar, ou seja, é importante que o professor seja visto pelas crianças como alguém que os ensina a ler, escrever, contar, saltar e tantas outras coisas (Lima, 2021).

Ao professor cabe as tarefas de planificação, operacionalização e avaliação da ação educativa, se possível, numa lógica colaborativa de interação com os pares, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional e organizacional. No entanto, para isso, é fundamental que a escola crie tempos e espaços nos horários dos professores para que estes possam trabalhar em equipa. Contudo, muitas vezes,

verifica-se uma gestão pouco ponderada do tempo dos professores, agendando-se reuniões e tarefas improdutivas e sem qualquer impacto no ensino (Cabral & Alves, 2018).

Nem sempre a educação se traduz em sucessos e aprovações. Pelo contrário, acontece muitas vezes, no decurso do ensino, os professores se depararem com problemas que afetam os alunos no processo de aprendizagem, sendo essas crianças, por vezes, incompreendidas e mesmo rotuladas pelos próprios docentes, pela família e/ou seus pares. Desses problemas, podem salientar-se as dificuldades na aprendizagem e na socialização, por isso, é importante que todos aqueles que fazem parte da comunidade educativa estejam atentos a essas dificuldades, tentando perceber se estas são momentâneas ou se persistem por um tempo mais prolongado. É habitual, ser o próprio professor a detetar os problemas de aprendizagens, tomando por iniciativa conversar com o aluno, posteriormente com a família e, caso se verifique essa necessidade, dar a conhecer o caso ao diretor da escola. Poderá ainda ser conveniente o encaminhamento da criança para profissionais da área da saúde. Além destas possíveis barreiras à aprendizagem com que os professores têm de lidar no decurso da sua vida profissional, também devem estar aptos para intervir em situações que envolvam conflitos e crises emocionais. Tudo isto são fatores que podem influenciar a aprendizagem (Tabile & Jacometo, 2017).

A exigência atual de práticas educativas qualificadas e diversificadas, requer que os professores sejam geradores de mudanças, criativos e inovadores. Contudo, Cabral e Alves (2018), defendem que:

Não se muda por obrigação ou por decreto. Não se muda por mudar. (...) Só se muda, efetivamente, quando se percebe o sentido da mudança. E para reconhecer o sentido da mudança é preciso construí-la, vivê-la e experimentá-la, compreendendo as mais-valias de uma outra ação pedagógica (p. 26).

Na verdade, as mudanças são desafios para as escolas, e sendo estas constituídas por pessoas, existe, por vezes, resistência a iniciativas que implicam mudança de hábitos, rotinas ou práticas. Sentem-se inseguras e receiam que as mudanças não corram como esperado. Contudo, se uma escola constata que os seus alunos não gostam das aulas, não se sentem felizes e a aprendizagem não é a melhor, apesar dos esforços dos professores para os ensinar, tem de se tomar providências (Ribeiro et al., 2021).

Face a um projeto de mudança, cada professor faz a sua interpretação singular sobre o assunto. No entanto, uma liderança empática para com os diversos elementos da comunidade educativa, pode conduzir à adesão voluntária a uma causa comum. Os professores, por exemplo, precisam de ser ouvidos, reconhecidos, valorizados, terem melhores condições de trabalho, de forma a sentir motivação para colaborar nas mudanças necessárias em prol de uma melhor qualidade de ensino e, conseqüentemente, de uma melhoria nas aprendizagens (Cabral & Alves, 2018).

Tal como acontece com os alunos, também a restante comunidade educativa, incluindo os professores, deve encontrar-se motivada de uma forma intrínseca. É importante que cada profissional desempenhe as suas funções com prazer, nomeadamente os docentes, que têm responsabilidade pedagógica. É fundamental que acreditem na sua autoeficácia positiva para realizarem, com êxito, as tarefas de que são incumbidos (Ribeiro et al., 2021). Além disso, é de uma importância extrema o seu bem-estar geral, para que possa exercer a sua atividade profissional com motivação, envolvimento, criatividade e competência. Se o professor se apresenta com sintomas de stress, cansado, desmotivado ou até em *burnout*, isso acaba por ter reflexos negativos no desempenho do seu trabalho e, por consequência, conduz a um menor sucesso escolar por parte dos alunos.

Como contributos para esse bem-estar, Ariana Cosme (2018) sugere que as escolas promovam convívios/tertúlias entre professores, celebrem os seus aniversários, convidem alguém para falar sobre determinado assunto de interesse (possivelmente enquadrado em jornadas pedagógicas), entre outras iniciativas. O simples facto do professor, quando se apresenta pela primeira vez no estabelecimento de ensino onde irá lecionar, ser bem recebido e rapidamente integrado pela e na comunidade educativa, é essencial para que crie um sentimento de pertença, ou seja, para que se sinta acarinhado e valorizado no contexto onde trabalha (Cosme, 2018).

Se o diretor da escola conseguir envolver toda a comunidade educativa, especialmente professores e alunos, no projeto educativo, a escola poderá beneficiar com a melhoria do ambiente escolar, com um maior envolvimento e espírito de compromisso por parte dos docentes, com a implementação de práticas pedagógicas mais inovadoras, com uma maior abertura às mudanças, um melhor desempenho escolar por parte dos alunos e com uma melhor qualidade do ensino (Ribeiro et al., 2021). Além disso, uma vez que é no projeto educativo de cada escola, que se encontram definidos os objetivos a atingir, é importante e imprescindível a sua operacionalização, visto serem esses mesmos objetivos mensurados pelo processo de avaliação externa das escolas (Rodrigues, 2013).

1.5.4. A formação dos professores

A formação contínua dos professores é também fulcral para o seu desenvolvimento profissional, por isso, é essencial muni-los de conhecimentos e capacidades para responderem às atuais necessidades do ensino. Apesar da existência de Centros de Formação afetos às escolas dos respetivos concelhos, por vezes, não é suficiente para conduzir a respostas eficientes às necessidades emergentes de cada agrupamento de escolas e dos seus profissionais. A intensificação da ligação dos centros de formação

às escolas da sua área de influência é absolutamente premente para que a formação disponibilizada vá ao encontro das necessidades dos docentes em cada ano letivo, tendo em conta as suas dificuldades específicas ou as áreas em que, nesse mesmo ano letivo, se encontrem deficitárias face às exigências paradigmáticas. Não obstante, podem surgir alguns constrangimentos resultantes da mobilidade docente, ou seja, a rotatividade de docentes imposta pelo atual sistema de colocação/contratação, pode enviesar essas necessidades, uma vez que, após a criação de ações de formação que deem resposta às necessidades, parte dos docentes que as solicitaram podem, no momento em que elas se realizam, já não estar ao serviço dessa escola ou agrupamento.

O Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) de MarcoCinfães é um exemplo onde se formam professores no sentido de estes se envolverem em projetos de aprendizagem que promovam a cooperação e o envolvimento dos alunos, para que estes consigam responder aos desafios emergentes, fruto de uma sociedade em rede.

Uma das formações em que o referido CFAE tem apostado é precisamente na Autonomia e Flexibilidade Curricular. Nesse sentido, o plano de formação 2019-21 integrou uma oficina de formação intitulada “Autonomia e Flexibilidade Curricular”, para a qual foi necessário abrir quatro turmas, dado o interesse manifestado pelos docentes, e, após a conclusão dessas oficinas, esses mesmos docentes tiveram oportunidade de frequentar ações de curta duração (ACD), mas agora abertas também a outros docentes interessados na temática.

Tais ACD serviram para que os formandos que frequentaram as oficinas tivessem oportunidade de partilhar a finalização da implementação dos DAC então concebidos. Além disso, criaram espaço para esclarecimento de dúvidas, partilha de práticas, reconhecimento de dificuldades encontradas e divulgação da forma como foram solucionadas, e admissão da necessidade de outras formações distintas. Estas ACD tinham também como objetivo o estudo do impacto da formação. As turmas foram constituídas incluindo formandos de vários agrupamentos e de diferentes grupos disciplinares. Seguiu-se a seleção criteriosa dos formadores da ação, que se distinguiram, segundo a Diretora do CFAE MarcoCinfães, pela “segurança do firme e consolidado conhecimento da matéria, publicamente reconhecido...” (Correia, 2021, p. 11).

Aos formandos foi solicitada a conceção, implementação e monitorização de DAC, e, posteriormente, a partilha voluntária desse conhecimento com os seus pares. Em resultado desta partilha, percebeu-se a continuidade do interesse dos formandos na realização de oficinas de formação na mesma temática, já que o sugeriram no questionário de avaliação das ACD que frequentaram (Correia, 2021).

Um outro aspeto considerado facilitador do desenvolvimento profissional dos docentes, é a existência de um espaço destinado a trabalho colaborativo entre pares, nas próprias escolas onde estes

lecionam, pois, a troca de opiniões, experiências e perspectivas, pode contribuir para o seu desenvolvimento profissional. Esse espaço de partilha permite que os professores reflitam em conjunto e debatam práticas inovadoras, em prol do sucesso escolar de todos os alunos. O trabalho colaborativo entre os docentes deverá fazer parte do seu quotidiano profissional, conforme previsto no Estatuto da Carreira Docente. Esta prática pode contribuir para motivar esta classe profissional, pois, por vezes, os professores optam pelo afastamento da escola devido a uma falta de suporte e apoio, que os conduz a um caminho de isolamento e a uma sensação de “estar só” na sua missão como profissionais (Ribeiro et al., 2021).

Os professores merecem a melhor atenção de toda a comunidade educativa e, em especial, do Ministério da Educação, para que lhes seja possível contribuir para um ensino de qualidade!

2. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO

2.1. PROBLEMA E OBJETIVOS

2.1.1. Problema e sua justificação

Numa época marcada pela necessidade de mudanças na área da educação, de forma a preparar todas as crianças e jovens para melhor responderem às demandas de uma sociedade em constante evolução, são necessárias medidas urgentes para proporcionar um ensino de qualidade, com melhoria dos resultados da aprendizagem, como previsto na Declaração de Incheon. Neste documento está bem expressa a ideia de que “... a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos” (Educação 2030, p. 7). Ainda neste documento, de entre várias metas propostas para atingir até 2030, inclui-se o desejo de construção e melhoramento de instalações físicas para a educação, para todas as crianças, com o intuito de proporcionar ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos.

Mediante tais pressupostos, uma questão emergiu de imediato - de que forma a qualidade dos recursos materiais e a organização dos espaços destinados a salas de aula influenciam os processos de aprendizagem?

Ao fazer uma revisão da literatura sobre esta temática, tornou-se evidente o facto de que uma má gestão e/ou a falta de qualidade dos espaços físicos das escolas pode condicionar o funcionamento da organização escolar, afetando principalmente os professores, no exercício das suas práticas pedagógicas, e os alunos, nos processos de aprendizagem e de socialização. Além disso, “os sintomas” das escolas podem manifestar-se de forma diversificada em cada um destes atores, sendo, por isso, necessário compreender as necessidades individuais, relativamente aos espaços físicos, em particular as salas de aulas (quer as convencionais, quer os espaços modificados ou adotados como tal), para que a gestão dos mesmos possa ser revista e melhorada com vista à promoção de novas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, de melhoria do sucesso educativo.

2.1.2. Objetivos

O objetivo geral desta investigação é conhecer a realidade atual das duas escolas em estudo (uma localizada no centro de uma cidade do litoral norte de Portugal e outra localizada numa das freguesias desse mesmo concelho), mas pertencentes a um mesmo agrupamento de escolas, relativamente à gestão e qualidade dos seus espaços físicos com vista ao sucesso educativo.

Quanto aos objetivos específicos podem-se destacar os seguintes:

- Conhecer que tipo de mobiliário, material didático e equipamento tecnológico está disponível para ser utilizado nos diferentes espaços físicos onde ocorrem as práticas pedagógicas;
- Perceber de que modo a organização do espaço físico destinado às práticas pedagógicas contribui para a criação de estratégias inovadoras e potenciadoras de mais e melhores aprendizagens;
- Conhecer os obstáculos sentidos pelos professores à implementação de práticas pedagógicas criativas e inovadoras;
- Conhecer as alterações resultantes das obras de requalificação das escolas quanto ao conforto dos alunos e à facilidade de acesso aos espaços destinados às aulas;
- Averiguar o que ainda falta para implementar medidas que potenciem as aprendizagens de todos os alunos.

2.2. METODOLOGIA

A metodologia escolhida no âmbito do presente Projeto foi o “estudo de caso”. Este tipo de metodologia procura a especificidade de uma situação real, recorrendo a vários instrumentos e técnicas para recolha de dados (Moreira, Sá & Costa, 2021). Para determinar o caso, é preciso definir o universo que se pretende aprofundar e, só depois, fazer a devida opção (Rosa, 2013). No presente caso, dos quatro agrupamentos de escolas existentes no concelho “X”, foi selecionado um deles. A opção pelo agrupamento escolhido justifica-se pelo facto de existir uma escola submetida, muito recentemente, a uma grande intervenção no que se refere a obras de requalificação do edifício existente, o que originou curiosidade sobre a sua atual potencialidade a nível de infraestruturas e, sobre os benefícios que isso representaria para a implementação das práticas pedagógicas, comparativamente com outras escolas que não tinham sido submetidas a obras tão recentes.

Inicialmente o estudo foi pensado abrangendo todas as escolas do 1.º ciclo do agrupamento escolhido. Contudo, numa reunião presencial com a diretora do agrupamento de escolas, para clarificar o objetivo do estudo a realizar, apenas foi autorizada a recolha de dados em duas escolas do agrupamento, mais concretamente, numa localizada no centro da cidade e noutra localizada numa freguesia circundante.

A pedido da diretora do agrupamento, foi ainda necessária a formalização de novo pedido de autorização para recolha de dados, dirigido à direção do agrupamento de escolas, incluindo uma síntese da investigação em curso, bem como um cronograma com a proposta de datas para a aplicação dos inquéritos e realização da entrevista, para serem apresentados em reunião do conselho pedagógico. Após toda esta tramitação, foi proferida a autorização para recolha de dados.

No presente estudo, inicialmente foi pensado realizar-se um inquérito por questionário, via Google Forms, aos alunos do 3.º e 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico e outro a todos os professores do mesmo ciclo de ensino, de ambas as escolas em estudo, assim como uma entrevista à diretora do agrupamento. No entanto, foi proposto pela diretora que o inquérito por questionário aos alunos fosse realizado em formato de papel, uma vez que nem todas as crianças dispunham de meios tecnológicos, mantendo-se o formato Google Forms para a recolha de dados junto dos professores. Quanto à possibilidade de efetuar a entrevista à própria (diretora), o pedido foi prontamente acedido.

2.2.1. Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa, atendendo a que, uma das formas de recolha de dados efetuou-se através de um inquérito por entrevista, outra através de inquéritos por questionário.

A entrevista semiestruturada efetuada à diretora do agrupamento, ao qual pertencem as duas escolas selecionadas/autorizadas para o estudo, teve o intuito de perceber como evoluíram os espaços físicos das escolas que lidera, de forma a permitir a implementação de novas práticas pedagógicas, que proporcionem a inclusão plena, dando resposta à diversidade e à multiculturalidade.

Os inquéritos por questionário aplicados aos professores e aos alunos visavam perceber qual a sua perceção perante as atuais condições dos espaços físicos das escolas onde trabalham e estudam respetivamente, e perceber de que forma a qualidade e organização desses espaços influenciam os processos de ensino e aprendizagem.

Os formulários dos inquiridos por questionário e guião da entrevista encontram-se na parte dos “Apêndices” deste trabalho.

2.3. LOCAL DE ESTUDO E PARTICIPANTES

2.3.1. Local de estudo

Os locais de estudo sob os quais recai esta investigação são duas escolas do 1.º ciclo de ensino básico de um agrupamento de escolas de uma cidade do litoral norte de Portugal: uma situada no centro da cidade e outra numa freguesia periférica. Não obstante, ambas, encontram-se localizadas muito próximo da praia. A escola situada na freguesia é, ao longo do estudo, designada por escola A e, a escola situada no centro da cidade é designada por escola B.

As duas escolas foram construídas de raiz em meados do século XX. De acordo com dados constantes do arquivo municipal da localidade a que pertencem, a sua construção inicial data de 1960. No entanto, na biblioteca municipal do mesmo concelho, existe uma notícia constante do Jornal Renovação, de 1948, que refere a inauguração de uma escola oficial, edificada no centro da vila, que já era a escola B.

Mais recentemente, estas escolas foram submetidas a obras de requalificação: a escola A há mais de 8 anos e a escola B há 1 ano, mais concretamente, inaugurada em abril de 2021.

2.3.2. Participantes

Os participantes deste estudo são: a diretora do agrupamento selecionado para o estudo, os professores do 1.º ciclo de duas escolas desse mesmo agrupamento, e os respetivos alunos do 3.º e 4.º ano, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos de idade.

Relativamente ao número de inquiridos (professores e alunos) da escola A e da escola B, são os representados na “Tabela 1” e “Tabela 2”, respetivamente.

Tabela 1
Dados relativos à escola A

Escola localizada na freguesia – Escola A				
N.º professores titulares	N.º de turmas do 3.º ano	N.º de turmas do 4.º ano	N.º de alunos do 3.º ano	N.º de alunos do 4.º ano
7	1	2	21	42
Total de respondentes ao inquérito = 7			Tota de alunos = 63	
			Total de respondentes ao inquérito = 51	

Tabela 2
Dados relativos à escola B

Escola localizada no centro da cidade – Escola B				
N.º professores titulares	N.º de turmas do 3.º ano	N.º de turmas do 4.º ano	N.º de alunos do 3.º ano	N.º de alunos do 4.º ano
10	2	2	46	48
Total de respondentes ao inquérito = 9			Total de alunos = 94 alunos	
			Total de respondentes ao inquérito = 83	

Ao inquérito por questionário direcionado aos alunos das escolas em estudo, responderam 51 dos 63 alunos da escola A, a que corresponde uma colaboração de 81%, e 83 dos 94 alunos da escola B, a que corresponde uma colaboração de 88%.

Ao inquérito por questionário direcionado aos professores responderam 16 dos 17 professores que lecionam no corrente ano letivo o 1.º, 2.º, 3.º ou 4.º ano de escolaridade, nas duas escolas em estudo, sendo de 100% a participação dos professores na escola A e de 90% na escola B.

Na escola A, três dos professores acumulam outros cargos/funções além do de professor(a), tais como, de coordenadora de estabelecimento, de coordenadora do Conselho de Docentes e membro da SADD; de apoio na coordenação; e de subcoordenação de ano. Por sua vez, na escola B, apenas um inquirido, desempenha, para além da sua função/cargo de professor(a), a de representante do Jardim de Infância e do 1.º ciclo no Conselho Geral.

Quanto à diretora do agrupamento de escolas ao qual pertencem a escola A e a escola B, ~~esta~~ está no agrupamento há 9 anos, o seu grupo disciplinar é o de Biologia-Geologia (520) e desempenha a função de diretora desde há 8 anos. Não exerce qualquer componente letiva.

2.4. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Para o presente estudo de caso, a recolha de dados foi efetuada através de uma entrevista semiestruturada à diretora do agrupamento, de um inquérito por questionário, via Google Forms, a todos os professores do 1.º ciclo de duas escolas desse agrupamento, e outro questionário, em formato de papel, aos respetivos alunos do 3.º e 4.º ano. Ressalva-se o facto de o inquérito aos professores via Google Forms, numa primeira fase de recolha de dados, ter reunido um reduzido número de respostas, pelo que se optou, embora com uma distância de tempo de aproximadamente 3 meses, pelo formato em papel, como alternativa para aqueles que ainda não o tinham preenchido via Google Forms.

O inquérito por questionário e o inquérito por entrevista são técnicas de recolha de dados, que podem ser utilizados em investigação na educação. O inquérito por questionário, é a técnica utilizada quando se pretende fazer estudos de grande escala, permitindo auscultar um número significativo de sujeitos face a um determinado assunto. Por sua vez, o inquérito por entrevista é utilizado em estudos de carácter interpretativo e em planos de investigação de natureza qualitativa, na recolha e análise de dados ou informações, caracterizado pelo carácter descritivo e pormenorizado dos mesmos (Sá, Costa & Moreira, 2021).

Um inquérito por questionário pode incluir perguntas abertas e perguntas fechadas. As perguntas abertas podem ter a vantagem de se obter informação mais pormenorizada, mais completa e mais fiável, assim como, desta forma haverá a possibilidade de surgir alguma informação inesperada. No entanto, haverá a necessidade de interpretação das respostas, a codificação será mais demorada, a análise estatística ficará mais limitada e pode verificar-se a permeabilidade à interpretação por parte do codificador. Por sua vez, as perguntas fechadas permitem a utilização de técnicas estatísticas, reduz problemas de compreensão, a base de dados para exploração dos resultados é mais rapidamente elaborada. Contudo, as perguntas fechadas também apresentam desvantagens, tais como, a informação recolhida, por vezes, não esclarece eficazmente, simplifica excessivamente a realidade e, não permite, que o inquirido possa responder o que desejaria (Álvares, 2021).

Relativamente à entrevista, é um instrumento muito adequado para se “... obter informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem, desejam e fazem, bem como acerca das suas explicações ou razões” (Pocinho, 2012, p. 58). O inquérito por entrevistas pode ser do tipo “não-estruturado”, “semiestruturado” ou “estruturado”. No presente estudo, foi utilizada a entrevista semiestruturada, uma vez que me permitiu estabelecer uma conversa mais informal com a entrevistada, em busca de dados que pudessem ser utilizados na análise qualitativa, filtrando os aspetos mais relevantes para o presente estudo.

Posteriormente, procedeu-se à análise de conteúdo, ou seja, à codificação, categorização e inferência. A codificação é o processo de tratamento do material, revelando-se imperativo para a confidencialidade e proteção de dados, assim como também para o anonimato dos participantes (Bardin 1977; Costa, Moreira & Sá, 2021). Quanto à categorização, é um processo de tipo estruturalista que comporta duas etapas: o inventário e a classificação. O inventário consiste em isolar os elementos, enquanto, a classificação consiste em repartir esses elementos, e impor uma certa organização às mensagens. No que se refere à inferência, este é um processo dedutivo a partir de índices ou indicadores (Bardin 1997).

Os instrumentos que serviram de base a este estudo, assim como as necessárias autorizações que antecederam a recolha de dados, encontram-se na parte dos “Apêndices” deste trabalho.

2.4.1. Calendarização da recolha de dados

Tabela 3
Calendarização da recolha de dados

Reunião presencial com a diretora do agrupamento	
2022/01/10	
Autorização para a recolha de dados por parte da direção do agrupamento de escolas – via email	
2022/02/02	
Envio de email à coordenadora da escola A dando conta do que pretendia e reunião presencial com o coordenador da escola B	
Escola A - 2022/02/07	Escola B - 2022/02/03
Entrega nas escolas dos consentimentos informados para os encarregados de educação	
Escola A- (fevereiro))	Escola B - 2022/02/23
Envio do link aos coordenadores das duas escolas, do inquérito aos professores	
Escola A - 2022/02/25	Escola B - 2022/02/24
Entrega na escola dos inquéritos aos alunos, em formato de papel	
Escola A - 2022/02/28	Escola B - 2022/03/11
Devolução dos inquéritos dos alunos	
Escola A - 2022/03/09	Escola B - 2022/03/18
Entrevista à diretora do agrupamento de escolas (presencial)	
2022/04/26	
Entrega na escola B dos inquéritos para os restantes professores, em formato de papel	
2022/05/02	
Devolução dos inquéritos dos professores, em formato de papel	
2022/05/19	

2.5. TRATAMENTO DE DADOS

Os dados resultantes do inquérito aos professores, realizado via Google Forms e em papel, foram tratados da seguinte forma:

Os questionários preenchidos em formato de papel, foram introduzidos no formato Google Forms, complementando os que já lá existiam, para fazer o tratamento de dados.

Todos os dados foram transferidos, automaticamente, para o programa EXEL, onde, posteriormente, foram tratados, dando origem a gráficos e tabelas, demonstrativos dos resultados obtidos.

Os dados resultantes do inquérito aos alunos, realizado em formato de papel, foram transcritos para o Google Forms e, automaticamente, transferidos para o programa EXEL, e apresentados, igualmente, em gráficos ou tabelas.

Por sua vez, os dados recolhidos através da entrevista concedida pela diretora do agrupamento, foram transcritos na íntegra (da gravação para um documento Word), procedendo-se de seguida à análise de conteúdo, utilizando para o efeito o esquema de categorização que pode ser visualizado na tabela 4. Após a análise das mensagens contidas nas respostas, este esquema permitiu uma classificação sistemática de cada unidade de significado, que, por comparação constante com a informação recolhida através dos questionários, possibilitou a triangulação dos dados.

Tabela 4
Esquema de categorização

Categoria	Subcategorias	Inquiridos		
		Alunos (escola A e B)	Professores (escola A e B)	Diretora do Agrupamento
Espaço físico	Visão sobre o edifício escolar			
	Condições de conforto da sala de aula			
	Respeito pelos espaços físicos			
	Acesso aos alunos com mobilidade reduzida a todas as áreas de aprendizagem			
	Diversidade de espaços físicos			
	Aula fora da sala de aula			
Recursos materiais	Mobiliário			
	Material didático			
	Equipamento tecnológico			
Obstáculos à implementação de práticas pedagógicas	Mobiliário fixo			
	Falta de equipamento informático			
	Falta de espaço			
Alterações após obras de requalificação	Aspetos físicos e outros			

2.6. CONFIABILIDADE E VALIDADE

Para se elaborar um instrumento de medidas, primeiramente deve-se saber o que se pretende medir e como se deve fazê-lo. A construção de qualquer instrumento de medidas, como questionários ou outra técnica de aferição, requer muito cuidado na sua elaboração, para garantir a segurança dos seus resultados. O critério de validade corresponde à capacidade do instrumento em medir o facto que é proposto medir. Por outro lado, a confiabilidade de uma medida traduz-se na confiança que a mesma inspira. Relativamente às medidas de variáveis do universo social, caracterizado pela instabilidade dos fenómenos e factos observáveis dificultam a própria construção dos instrumentos de aferição, dadas as contínuas modificações do ambiente, que tornam mais difíceis a determinação da constância das medidas e, consequentemente a obtenção de um elevado grau de confiabilidade (Martins, 2006).

Para cumprir estes pressupostos no âmbito deste estudo, a construção dos inquéritos aos professores e alunos basearam-se nos objetivos (geral e específicos) do presente projeto, de forma a obter resultados que permitissem responder ao problema de partida - de que forma a qualidade dos recursos materiais e a organização dos espaços destinados a salas de aula influenciam os processos de aprendizagem?

Após a fase de conclusão da elaboração desses instrumentos, foi solicitado a dois professores e a dois alunos o seu preenchimento, para verificarem se estes se encontravam claros e de simples preenchimento, para, caso fosse necessário, proceder-se aos respetivos ajustamentos.

Após receção da autorização, para proceder à recolha de dados nas duas escolas, quer aos professores do 1.º ciclo, quer aos alunos do 3.º e 4.º ano, através de inquéritos por questionários, assim como a realização de uma entrevista à diretora do agrupamento, iniciaram-se os contactos com os coordenadores das duas escolas, para lhes explicar qual o objetivo do estudo, e falar sobre a recolha de dados que seria necessário efetuar, assim como esclarecer a questão do anonimato dos inquiridos, que seria salvaguardada. Posteriormente, e atendendo a que os referidos coordenadores se mostraram disponíveis para colaborar na investigação, foi solicitado aos pais e/ou encarregados de educação que assinassem um consentimento informado, autorizando os eus filhos/educandos a preencher o inquérito por questionário. Entretanto, também os professores tiveram disponível o link para preencherem o inquérito via Google Forms, do qual fazia parte integrante um item sobre o consentimento informado. Mais tarde, para angariar uma maior colaboração no estudo por parte dos professores, àqueles que ainda não tinham preenchido o inquérito via Google Forms, foi-lhes facultado o inquérito em formato de papel. Relativamente à diretora da escola, o seu consentimento para a realização da entrevista, assim como a gravação da mesma, foi efetuado no dia da entrevista, antes do seu início, o qual ficou gravado.

3. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo será organizada a discussão dos resultados tendo em conta os objetivos específicos do presente estudo que, no seu conjunto permitirão inferir acerca do objetivo geral: conhecer a realidade atual das duas escolas em estudo (uma localizada numa freguesia de um concelho do litoral norte de Portugal, designada por “escola A e outra localizada no centro da cidade, designada por escola B), mas pertencentes a um mesmo agrupamento de escolas, relativamente à gestão e qualidade dos seus espaços físicos com vista ao sucesso educativo.

Na elaboração da referida análise e discussão dos resultados, foi, sempre que possível, feita a triangulação dos dados recolhidos junto dos participantes deste estudo (alunos, professores e diretora do agrupamento, em consonância com cada objetivo específico.

3.1.MOBILIÁRIO, MATERIAL DIDÁTICO E EQUIPAMENTO TECNOLÓGICO DISPONIBILIZADO PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

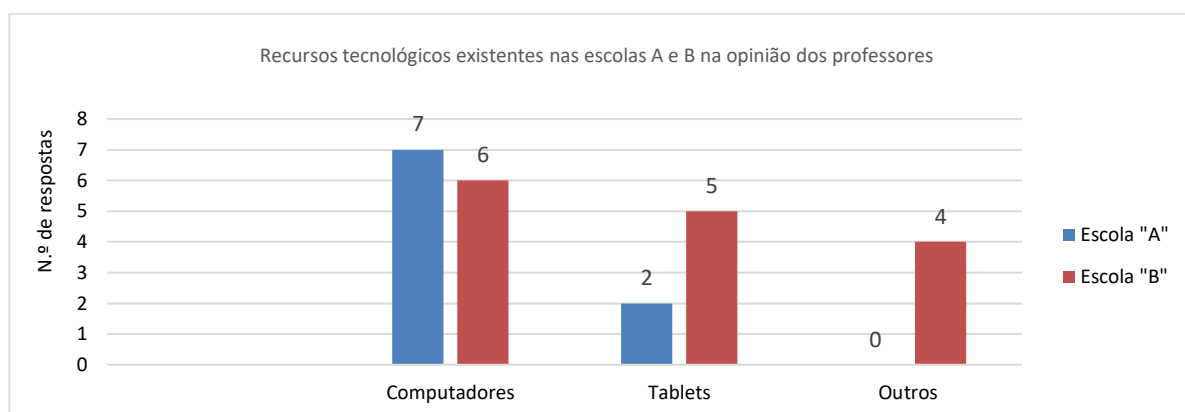
O mobiliário, o material didático e o equipamento informático são ferramentas essenciais para as práticas pedagógicas, pelo que devem ser parte integrante dos espaços físicos das escolas.

No que se refere ao mobiliário destinado às áreas de estudo, este deve proporcionar flexibilidade de uso, permitindo ao professor optar por diferentes tipos de atividades, individuais ou em grupo. Além disso deve obedecer a determinados critérios, tendo em conta, por exemplo, as faixas etárias dos seus utilizadores (Lauer, 2021).

Uma das questões colocadas aos professores participantes neste estudo foi “Quais os recursos tecnológicos existentes na escola onde leciona?”, encontrando-se as respostas obtidas sintetizadas no gráfico 1. Nele se pode verificar que, 7 dos professores (100%) da escola A e 6 dos professores (67%) da escola B confirmam a existência de computadores na escola onde lecionam. Além disso, 2 professores (29%) da escola A e 5 (56%) da escola B mencionaram a existência de tablets e, 4 professores (44%) da escola B assinalaram a existência de outros recursos tecnológicos. A diretora do agrupamento é de opinião que ambas as escolas estão bem equipadas a nível tecnológico, mencionando que agora as salas de aula têm internet, projetores e material pedagógico, e que, todos os meninos têm computadores da escola digital com um router, assim como todos os professores que os requisitaram.

Gráfico 1

Recursos tecnológicos existentes nas escolas A e B na opinião dos professores



Além disso, todos estão preparados para aulas à distância, caso seja necessário, como aconteceu durante a pandemia. A diretora refere ainda que as duas escolas têm quadros interativos.

Aos alunos foi questionado se utilizam o computador, o tablet ou outro meio tecnológico para realizar trabalhos na sala de aula, tendo-se obtido os resultados representados no gráfico 2.

No entanto, antecedendo a análise deste gráfico é necessário salvaguardar que o agrupamento de escolas a que pertence a escola A e a escola B, durante o mês de março e abril do corrente ano, colocou à disposição de todos os alunos computadores cedidos pelo Ministério da Educação. A maioria dos inquéritos aos alunos destas duas escolas foram preenchidos antes desta situação se encontrar em vigor, pelo que os resultados obtidos, neste momento, no que se refere a computadores, podem não corresponder na totalidade à realidade atual.

Portanto, à data da recolha de dados, registaram-se 32 respostas de alunos da escola A (63%) e 33 de alunos da escola B (40%) que indicavam não existir computadores na sala de aula. No entanto, na escola A, 14 alunos (27%) e na escola B, 26 alunos (31%) referem que utilizam poucas vezes os meios tecnológicos. Ainda assim, salienta-se que 21 alunos (25%) da escola B indicam que utilizam muitas vezes os meios tecnológicos na sala de aula.

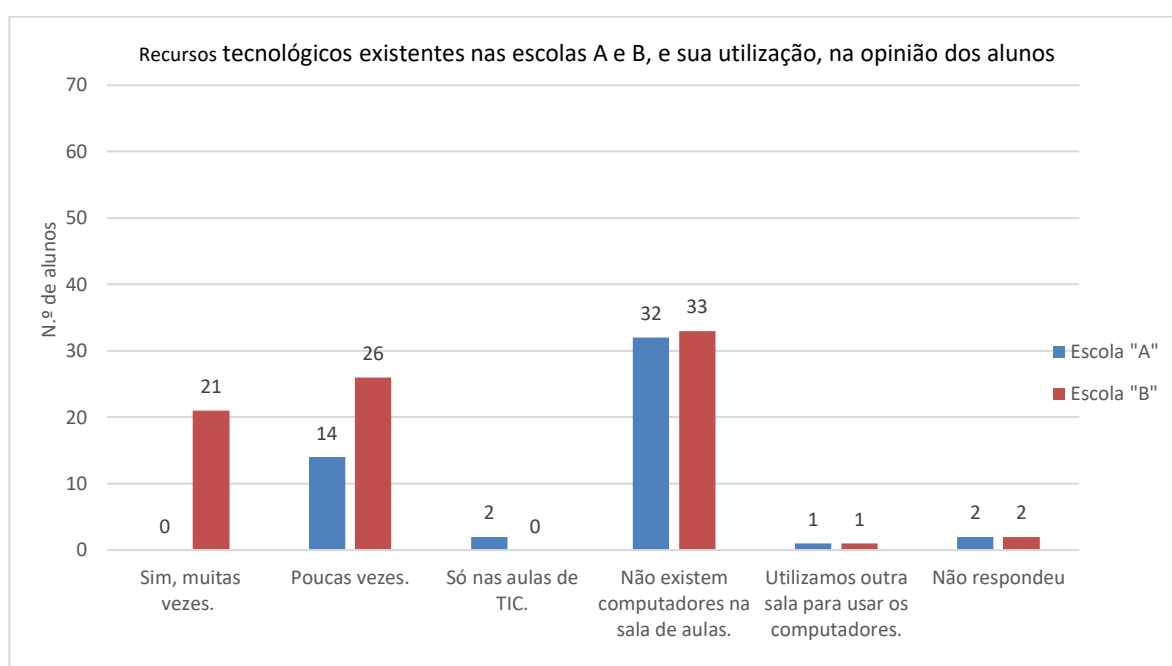
Estes últimos dados da escola B em que 26 alunos (31%) responderam “Poucas vezes” relativamente ao uso de meios tecnológicos na sala de aula, e 21 alunos (25%) responderam “Sim, muitas vezes”) podem parecer contraditórios tratando-se de alunos da mesma escola, mas pode efetivamente tratar-se de alunos de turmas diferentes, com professores que adotam metodologias de ensino distintas, utilizando um as novas tecnologias durante as suas aulas, e o outro optando por outras formas de ensino. Conforme reconhece a diretora do agrupamento de escolas, há professores mais inovadores e há professores mais conservadores, tem de se respeitar essa particularidade dos professores. No seu

entender, se um professor é inovador de si próprio, e está aberto a novas estratégias, e um outro não é assim, não significa que os meninos não fiquem também bem preparados. Se a estratégia é inovadora, mais tecnológica, ou mais lúdica, ou mais teatral corre bem com um professor, mas com um outro, se for fazer a mesma coisa, pode não correr da mesma forma.

Contudo, o equipamento informático é essencial para inovar a nível pedagógico, os espaços formais de ensino e aprendizagem e as práticas que dentro deles se desenvolvem (Baeta & Pedro, 2017).

Gráfico 2

Recursos tecnológicos existentes nas escolas A e B, e sua utilização, na opinião dos alunos



3.2. A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR E A CRIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS INOVADORAS DE APRENDIZAGEM

É importante refletir sobre a rotina diária de milhares de alunos e professores que entram numa sala de aula, e permanecem nela durante várias horas. Os alunos sentam-se em fila, observando e ouvindo o professor à sua frente, assumindo-se assim esta prática já como uma rotina automática. No entanto, as escolas podem adotar outras estratégias de disposição dos alunos, alterando de imediato a

hierarquia, por exemplo, entre os alunos. Deixamos de identificar e rotular os “indisciplinados” dos lugares do fundo e os “demasiado aplicados” das filas da frente (Viana, 2010).

Aos alunos participantes neste estudo, perguntou-se de que forma estão colocadas as mesas da sua sala de aula, tendo-se obtido 34 respostas (67%) correspondentes à escola A e 59 respostas (71%) referentes à escola B que apontam para a opção “Estão umas atrás das outras, em fila”. No entanto, verificaram-se outras respostas no sentido de “A disposição das mesas varia conforme o(a) professor(a) entende conveniente para aula.” – 18 alunos da escola A (35%) e 22 alunos da escola B (27%).

Aos professores foi questionado também se costumam alterar a organização da estrutura da sala de aula, ao que, na escola A, 4 professores (57%) responderam “Sim” e 3 (43%) responderam “Às vezes”; enquanto, na escola B verificaram-se 4 respostas (44%) “Sim”, e 5 respostas (44%), “Não”.

Segundo Brito (1994), compete a toda comunidade educativa o cuidado permanente com a qualidade dos espaços nas escolas. Todos devem perceber a importância desse cuidado, pois reflete a forma de sentirem gosto e sentimento de pertença pelo espaço educativo que utilizam.

Os alunos foram questionados sobre uma suposta situação: “Quando te apercebes que um colega teu vai escrever numa mesa, está a usar indevidamente a cadeira ou outro mobiliário, ou se prepara para danificar livros existentes na sala de aula, qual a tua reação?”, apurando-se 29 respostas (57%) referentes à escola A que indicam a opção “Falas com o teu colega, avisando-o das consequências que pode vir a ter” e 25 respostas (49%) que indicam a opção “Avisas o adulto que se encontra mais próximo”. Por sua vez, na escola B apuraram-se 44 respostas (53%) que indicam a opção “Falas com o teu colega, avisando-o das consequências que pode vir a ter” e um igual número de respostas que apontam para a opção “Avisas o adulto que se encontra mais próximo”. Em suma, em ambas as escolas, existe maioritariamente o reconhecimento da necessidade de cuidar e proteger o mobiliário. Contudo, verificaram-se 7 respostas (14%) na escola A) e 10 respostas (12%) na escola B, no sentido de ignorar e não dizer nada a ninguém.

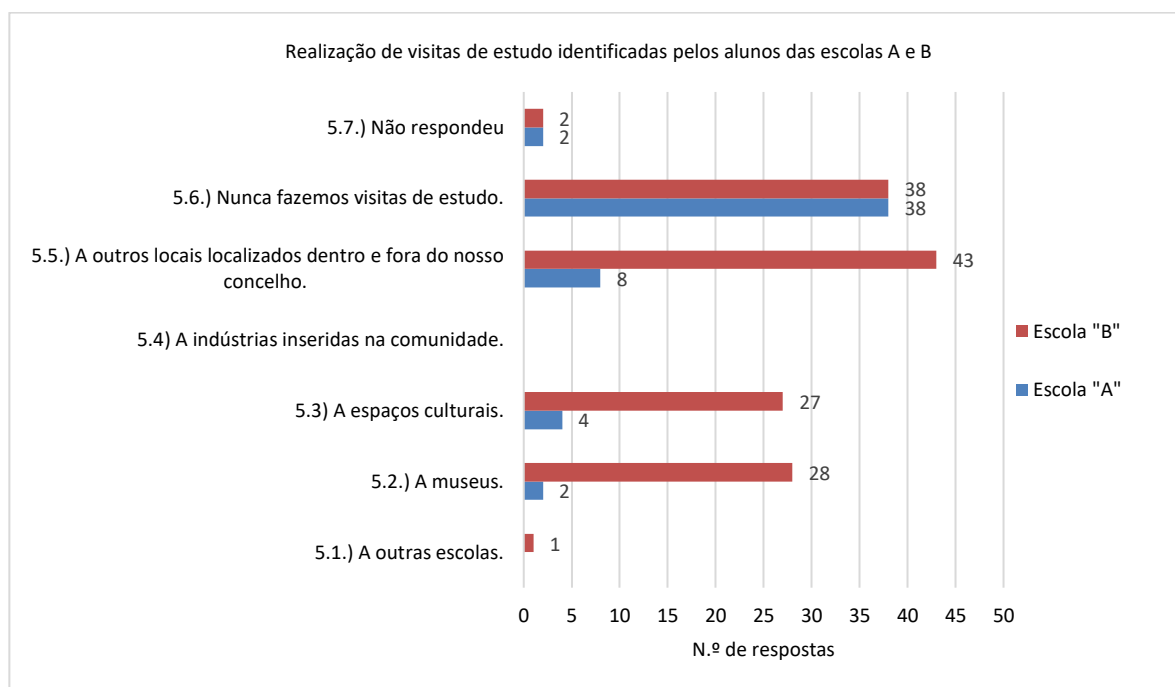
Podendo as práticas educativas ser realizadas em espaços formais e não-formais, ou seja, por exemplo nas salas de aula ou, em vez disso, nos museus ou parques ecológicos, onde os alunos podem aprender também, atendendo a que neste tipo de espaços as crianças são estimuladas a aprender de uma forma diferente da realizada em sala de aula (Neves, 2014), questionaram-se os alunos sobre se as suas aulas decorrem sempre dentro da sala de aula? Na resposta a esta questão realça-se a opção “Não. Também temos aulas noutros espaços”, tendo-se obtido 48 respostas (94%) de alunos da escola A e 68 respostas (82%) de alunos da escola B.

Outra questão colocada aos alunos foi se habitualmente saíam da escola para realizar visitas de estudo, ao que, na escola A 38 alunos (75%) responderam que nunca fazem visitas de estudo. Também, na escola B 38 alunos (46%) responderam da mesma forma; no âmbito da mesma questão, acresce o

facto de que, na escola B, 43 alunos (52%) responderam que saíam para outros locais dentro e fora do concelho, 28 alunos (34%) responderam que saíam para visitar museus e 27 alunos (33%) assinalaram que saíam para visitar espaços culturais, conforme se representa no gráfico 3.

Gráfico 3

Realização de visitas de estudo identificadas pelos alunos das escolas A e B

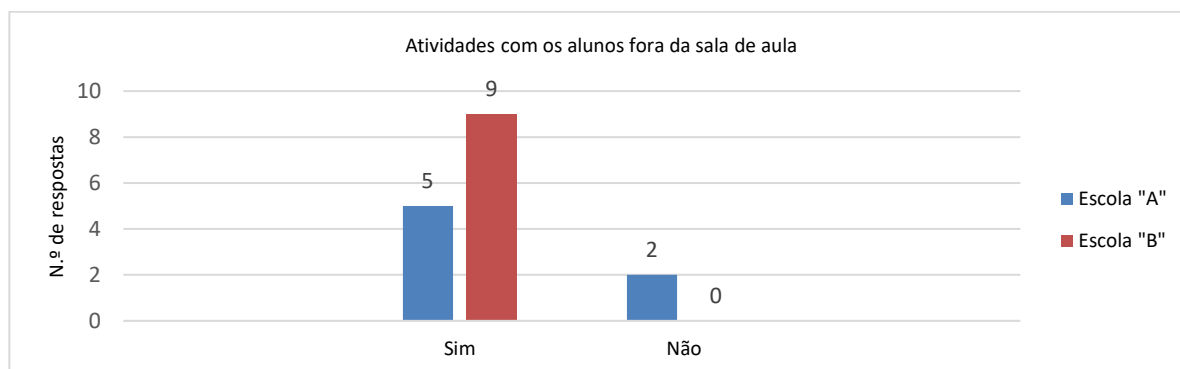


Quanto à resposta à questão que se seguiu no inquérito: “Que atividades são realizadas nos espaços mencionados na resposta anterior?”, verificou-se que alguns alunos se demonstraram um pouco confusos na resposta que proferiram, ou seja, mesmo aqueles que na resposta anterior responderam “Nunca fazemos visitas de estudo”, também se pronunciaram nesta questão, justificando, a sua opção na resposta anterior (5.6.) ou enunciando a pratica de atividades diversas, não fazendo muito sentido.

Perguntou-se igualmente aos professores se é habitual promoverem atividades com os alunos fora da sala de aula, ao que todos os inquiridos (9) (100%) da escola B responderem “Sim”, enquanto na escola A 5 professores (71%) responderam “Sim e 2 (29%) responderam “Não”, conforme representado no gráfico 4.

Gráfico 4

Atividades com os alunos fora da sala de aula – Opção dos professores das escolas A e B



Na sequência da questão anterior "É habitual promover atividades com os alunos fora da sala de aula, solicitou-se aos professores que responderam "Sim" que identificassem o tipo de atividades realizadas, conforme consta das tabelas 5 e 6.

Tabela 5

Tipo de atividades realizadas - Escola A

Escola A
"Atividades de expressão físico motora."
"Aulas de educação física, observação de plantas, praticar alguma jardinagem."
"Educação Física e Dança."
"Brincar, educação física."
"Articulação com as restantes turmas do 1.º ciclo e com as turmas do pré-escolar."

Tabela 6

Tipo de atividades realizadas - Escola B

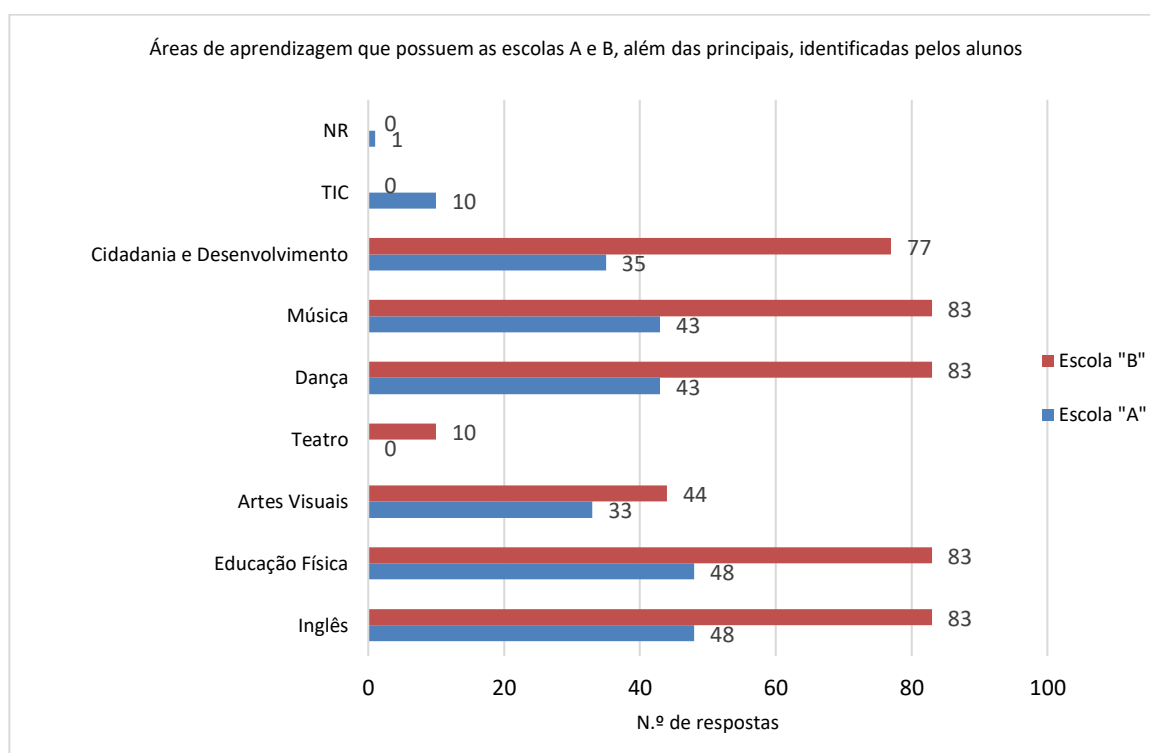
Escola B
"Expressões artísticas e físico-motoras."
"Atividades de educação física e dança."
"Experimental e Ed. Física."
"Atividades relacionadas com interdisciplinaridade."
"Jogos no exterior."
"Atividades realizadas na Biblioteca Escolar e no recreio."
"Hora do Conto, Visitar Monumentos, Biodiversidade Marinha, Limpeza da praia, Cordão do Oceano."
"Atividades desportivas."
"Atividades desportivas e de Estudo do Meio."

Aos alunos colocou-se a questão: "Além de Português, Estudo do Meio e Matemática, assinala outras áreas de aprendizagem que tens na tua escola", tendo-se salientado as seguintes disciplinas como as mais sinalizadas: educação física e inglês 48 respostas (94%) na escola A e 83 respostas (100%) na escola

B; música e dança 43 respostas (84%) na escola A e 83 respostas (100%) na escola B; seguidas da disciplina de artes visuais 33 sinalizações (65%) na escola A; e, 44 respostas (53%) na escola B. Por último, registaram-se 10 respostas de alunos (20%) relativamente à disciplina de TIC na escola A e nenhuma sinalização na escola B. Pelo contrário, relativamente à área de teatro, registaram-se 10 respostas (12%) referentes à escola B e nenhuma correspondente à escola A. Todos estes resultados encontram-se representados no gráfico 5, abaixo reproduzido.

Gráfico 5

Áreas de aprendizagem que possuem as escolas A e B, além das principais, identificadas pelos alunos



Quanto à questão, se é habitual os alunos desenvolverem tarefas em grupo, durante as aulas, realçaram-se 47 respostas (92%) de alunos da escola A e 65 respostas (78%) de alunos da escola B com a opção “Poucas vezes”. Contudo, na escola B obtiveram-se 9 respostas (11%) para a opção “Muitas vezes” e “Nunca”. Com menos relevância, na escola A verificou-se 1 resposta (2%) para a opção “Muitas vezes” e 2 respostas (4%) para a opção “Nunca”. Mais uma vez, esta diversidade de resposta pode estar relacionada com a metodologia de ensino de cada professor, já que se trata de escolas distintas, com professores a lecionar turmas distintas.

Outra questão colocada aos alunos referia-se a quem fazia parte do grupo com que o aluno já tinha realizado trabalhos, sendo de salientar a opção de resposta de 47 alunos (92%) da escola A e 60 alunos (72%) da escola B com o seguinte teor “Apenas os colegas da tua turma”, assim como também se consideram significativas as 20 respostas (24%) da escola B cuja opção foi “Colegas da tua turma e de outros anos de escolaridade”, verificando-se que, na escola A apenas 1 aluno fez a mesma opção.

Aos professores foi questionado se costumam fazer articulação curricular, tendo os resultados obtidos sido os seguintes: 7 professores (100%) da escola A e 7 professores (78%) da escola B responderam afirmativamente, tendo a opção selecionada sido “Sim. Costumo articular os trabalhos a desenvolver com os alunos, com os colegas que lecionam o mesmo ano de escolaridade.”. Contudo, ainda referente à escola B obteve-se uma resposta diferente “Sim. Com o professor de apoio do mesmo ano.” e uma outra “Não faço articulação curricular.”.

Perguntou-se também aos professores se é opção na escola onde lecionam, e neste nível de ensino (1.º ciclo), a criação de DAC, ao que todos os professores das duas escolas responderam afirmativamente. Os alunos participantes dos DAC pertencem, na maioria das vezes, todos à mesma turma (escola A – 5 respostas -71%) e (escola B – 7 respostas - 78%). No entanto, na escola A 1 professor (14%), refere já ter também articulado com alunos de turmas e ciclos de ensino distintos, mas do mesmo agrupamento e, na escola B, 2 professores (22%) indicam como participantes dos DAC alunos de anos distintos, mas do mesmo ciclo de ensino e da mesma escola.

No que se refere aos DAC, a diretora do agrupamento realça que os professores do 1.º ciclo sempre fizeram isso, só que agora estão mais organizados.

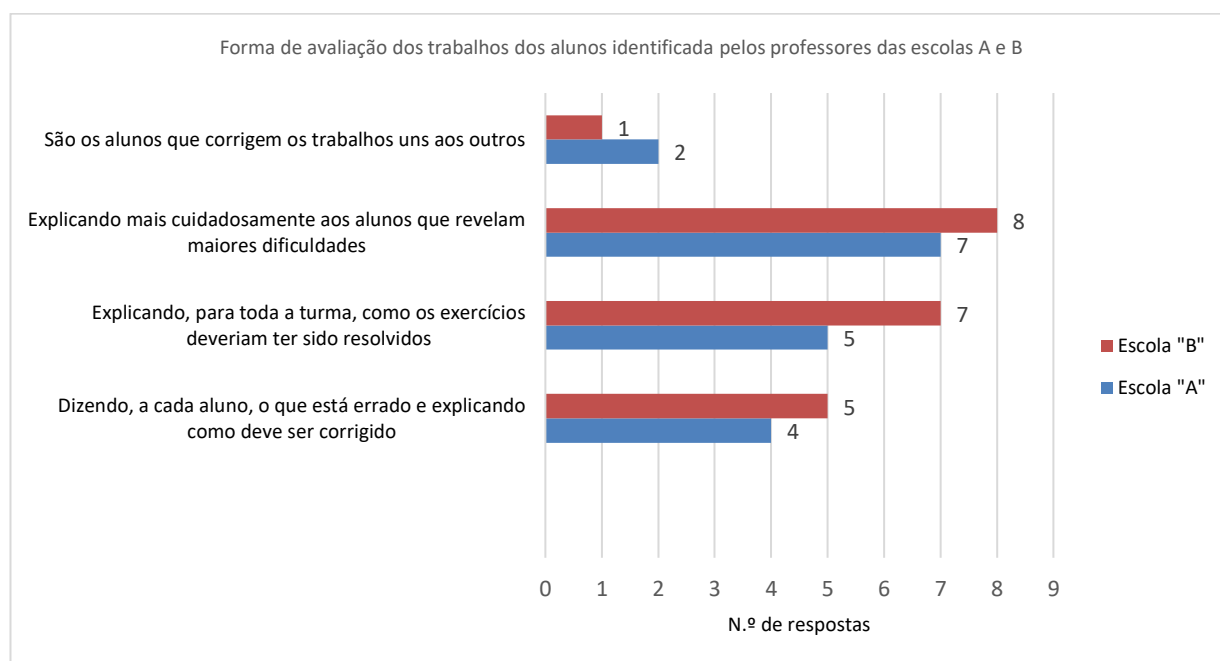
A avaliação é um processo bastante importante no âmbito do ensino e aprendizagem, visando, principalmente, a melhoria das aprendizagens dos alunos. Segundo Fernandes (2021), “a avaliação pedagógica deve ser utilizada pelos alunos e pelos professores para que se possam desenvolver as aprendizagens e as competências previstas nas *AE*, no *PASEO* e noutros documentos curriculares relevantes” (p. 6). Atendendo a este facto, foi questionado aos alunos participantes deste estudo “De que forma a tua professora avalia os teus trabalhos (fichas de exercícios, testes ou trabalhos de casa?”, tendo-se registado 39 respostas (76%) referentes à escola A e 60 respostas (72%) referentes à escola B que indicam a opção “Explicando, para toda a turma, como os exercícios deveriam ser resolvidos.”; foi também opção de resposta por parte de 32 alunos (63%) da escola A e 52 alunos (63%) da escola B a frase “Explicando mais cuidadosamente aos alunos que revelam maiores dificuldades.”; por fim, a opção “Dizendo, a cada aluno, o que está errado e explicando como deve ser corrigido.” contou com 13 respostas (25%) de alunos da escola A e 43 de alunos (52%) da escola B. Salienta-se 1 resposta referente à escola B que indica que “São os alunos que corrigem os trabalhos uns aos outros”.

A mesma questão foi colocada aos professores, tendo-se verificado que os professores de ambas as escolas utilizam todo o tipo de avaliação contidas nas opções fornecidas, destacando-se como a menos selecionada a opção “São os alunos que corrigem os trabalhos uns aos outros”, tal como aconteceu nas respostas dos alunos. A representação desses resultados encontra-se no gráfico 6.

A questão “De que forma costuma avaliar os trabalhos dos seus alunos?”, registou 7 respostas (100%) referentes à escola A e 8 respostas (89%) referentes à escola B que indicam a opção “Explicando mais cuidadosamente aos alunos que revelam maiores dificuldades”; registou ainda, 5 respostas (71%) referentes à escola A e 7 respostas (78%) referentes à escola “B com a opção “Explicando, para toda a turma, como os exercícios deveriam ter sido resolvidos”; Foram também contabilizadas 4 respostas (57%) de professores da escola A e 5 respostas (56%) dos professores da escola B relativamente à opção “Dizendo, a cada aluno, o que está errado e explicando como deve ser corrigido”. Para a opção “São os alunos que corrigem os trabalhos uns aos outros” obtiveram-se 2 respostas (29%) na escola A e 1 (11%) na escola B.

Gráfico 6

Forma de avaliação dos trabalhos dos alunos identificada pelos professores das escolas A e B



Importante também registar aqui a continuação da resposta dos alunos à questão aberta sobre o que é para eles a escola, quando se referem ao espaço/aprendizagem. 25 alunos (49%) da escola A expressaram a ideia de que na escola é onde se aprende. Além disso, dizem que a escola é muito

importante para as crianças com problemas, que é onde se realizam atividades e se estuda. Por sua vez, 45 alunos (54%) da escola B consideram que a escola é um sítio de aprendizagem e conhecimento, outros dizem gostar do professor(a), outros mencionam que a escola é onde se aprende a ser bem comportado, onde se fazem atividades e onde os alunos são ajudados em mais dificuldades que possam ter.

Relativamente à percepção pessoal global dos alunos, relativamente à escola A os alunos gostam muito da escola, consideram-na fixe, muito especial, como se fosse a sua casa, sentindo-se bem nela, dizem ser o local onde se aprende a ser feliz, onde se divertem, onde crescem, é um mundo diferente dos outros, com muitas curiosidades. Há quem escreva mesmo “eu amo a minha escola de qualquer jeito”. No entanto, pode haver exceções, e, neste caso, há um aluno que manifesta a sua opinião acerca da escola, escrevendo que é um pouco chata, e ainda um outro aluno que escreve que a escola, às vezes, é um pouco feia...

Por sua vez, no que se refere à percepção pessoal global dos alunos da escola B, eles consideram-na fixe, uma coisa maravilhosa e exemplar, adoram-na, é como se fosse as suas casas, há felicidade, é um local de trabalho, é importante para o crescimento, é muito segura, é onde passam mais tempo e, consideram ainda que a escola é um sítio de conforto, paz e liberdade. No entanto, existem registadas percepções negativas por parte de um número restrito de crianças, ou seja, um dos alunos pensa na escola como uma chatice, um outro considera-a, às vezes boa, outras vezes má, e um outro(a) admite não gostar da escola porque lhe batem e falam mal dele(a).

No que se refere à percepção social, existem alunos da escola A que a consideram um sítio onde se brinca com os colegas no intervalo, outros valorizam o facto de se poder fazer novos colegas. Salienta-se ainda a preocupação de um dos alunos ao escrever “Não quero que os meus colegas se zanguem comigo”. Por sua vez, muitos alunos da escola B apreciam o facto de poderem brincar, divertir-se, fazer novos amigos, entendendo outros que a escola lhes ensina a partilhar, e é o local onde se aprende a ter bondade com os outros.

3.3.DIFICULDADES DOS PROFESSORES PARA IMPLEMENTAREM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRIATIVAS E INOVADORAS

Os professores foram questionados sobre se “Como professor(a) do 1.º ciclo desta escola, sente que a qualidade e organização do espaço da sala de aula de que dispõe, condiciona a metodologia de ensino que gostava de praticar?”, ao que 5 professores (71%) da escola A responderam “por vezes” e 6 professores (67%) da escola B responderam “Não”. Acrescem ainda as respostas de 1 professor (14%) da escola A e 2 professores (22%) da escola B que responderam “Sim”.

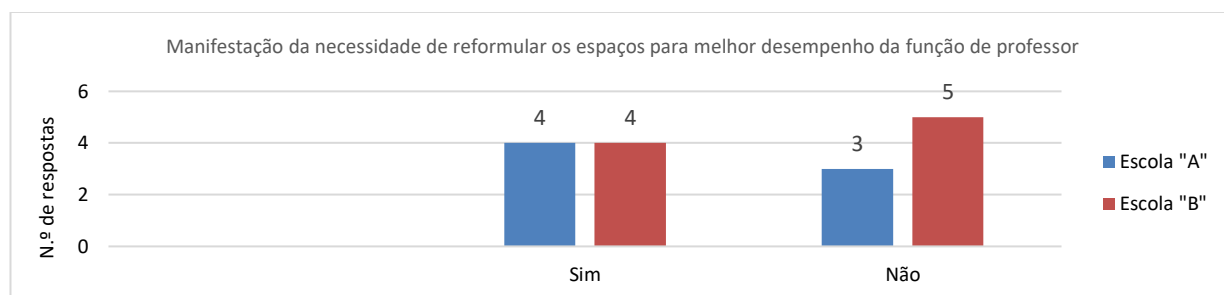
De realçar aqui a opinião da diretora do agrupamento quando diz “Eu posso ter uma sala de aula maravilhosa debaixo de um castanheiro, eu acho que primeiro, o mais importante, e isso é a minha perspetiva pessoal, nem é só de diretora, tudo vai centrar-se naquele senhor que está ali, que é o professor, esse é que vai despoletar naquele grupo de meninos, seja debaixo de um castanheiro, seja numa linda sala do futuro, o desenvolvimento da vontade de aprender, da forma de aprender”.

No mesmo âmbito, pediu-se aos professores para identificar quais os obstáculos que encontram, ao que alguns dos docentes da escola A, salientam a falta de espaço, reclamam do arejamento das salas, do tamanho das janelas, pois são muito grandes, e da iluminação para o quadro. Referem ser necessário tomadas para ligação do quadro interativo ou de computadores em lugares diferentes e mais acessíveis na sala de aula (em todas as paredes), reconhecem a falta de mesas redondas e cadeiras, assim como referem que os quadros interativos se encontram desatualizados (servem apenas de projetor). Mencionam ainda que o número de tablets existente é insuficiente. Por sua vez, um professor da escola B diz que “Apesar das salas serem amplas e bem equipadas, tornam-se pequenas por terem turmas numerosas”. Outro professor reclama “Tempo útil”.

Foi ainda questionado aos professores “Para melhor conseguir desempenhar a sua função de professor(a), tem manifestado (direta ou indiretamente) a necessidade de reformular os espaços (dimensão para o número de alunos que comportam, características de acesso, luminosidade, temperatura ou versatilidade), ou adquirir material diverso?” tendo eles proferido as respostas constantes no gráfico 7.

Gráfico 7

Manifestação da necessidade de reformular os espaços para melhor desempenho da função de professor(a) – opção registada pelos professores das escolas A e B



4 professores (57%) da escola A e 4 professores 44% da escola B responderam “Sim” e identificaram as pessoas ou entidades a quem se dirigem com o objetivo da resolução dos “problemas”, sendo elas: o coordenador de estabelecimento, o agrupamento de escolas, a Junta de Freguesia e/ou a Câmara Municipal. Os restantes professores (3 da escola A (43%) e 5 da escola B (56%)) responderam “Não”, o que pode significar que não sentem a necessidade de reformular os espaços ou de adquirir material diverso, ou, apenas que aceitam o que existe, da forma que existe.

Sobre o mesmo assunto, a diretora do agrupamento pronuncia-se da seguinte forma: “Na escola B houve ali um momento, mas eles compreendiam que era o momento em que era preciso construir e estar nos contentores, e havia uma parte velha, uma escola pré-fabricada lá dentro dos pavilhões, que também não tinham as melhores condições, mas claro que eles pediam alteração, e as coisas foram feitas. Sempre que eles têm necessidade eles fazem à professora X ou ao professor Y (*coordenadores*) ou diretamente, mandam email, e nós mandamos à Câmara...”.

3.4. ALTERAÇÕES RESULTANTES DAS OBRAS DE REQUALIFICAÇÃO DAS ESCOLAS EM ESTUDO

De forma a conhecer as alterações resultantes das obras de requalificação das escolas em estudo quanto ao conforto dos alunos e à facilidade de acesso aos espaços destinados às aulas foi importante perceber a evolução da qualidade dos espaços destinadas às crianças do 1.º ciclo das escolas A e B, pelo que a diretora do agrupamento, questionada sobre o assunto, lembrou que a escola A já havia sido intervencionada quando ela chegou ao agrupamento, apresentando boas condições. Pelo contrário, a escola B, não apresentava as melhores condições físicas. As instalações eram mais antigas e um bocadinho mais velhas, “mas mediante uma dinâmica”, tentou-se que os alunos não fossem prejudicados.

Importa também localizar no tempo as intervenções realizadas em cada escola. A escola A foi submetida a obras de requalificação há mais de cinco anos, segundo cinco professores (71%) dessa escola, existindo 2 professores (29%) que dizem que a escola não foi submetida recentemente a obras. Efetivamente, as obras já foram realizadas há mais de 8 anos, de acordo com o que disse a diretora do agrupamento “Quando eu comecei no agrupamento já tinha sido intervencionada.”, pelo que os professores podem considerar a intervenção já muito longínqua.

Por sua vez, os professores da escola B dividiram-se entre as opções “(...) há menos de um ano.” e “(...) há mais de um ano e há menos de cinco anos.”. Tal facto acontece devido à data em que uns e outros preencheram o inquérito, pois os preenchidos via Google Forms foram submetidos em março e os em formato de papel, preenchidos no mês de maio. Atendendo a que a referida escola foi inaugurada em abril de 2021, facto confirmado pela diretora do agrupamento, a distância de tempo entre as duas diferentes modalidades de preenchimento do inquérito abrangeu o mês de abril, pelo que se verificou esta pequena divergência de opção de datas.

Colocou-se à diretora do agrupamento de escolas a questão sobre se as obras de requalificação concretizadas recentemente na escola do centro da cidade (escola B), levaram em consideração a opinião dos docentes que exercem a sua prática nessa(s) escola(s)? Ou seja, a equipa de arquitetos chegou a contactá-la (antes de finalizar o projeto) com o objetivo de recolher informação para melhor adequar a intervenção de requalificação às necessidades de quem utiliza essas estruturas? ao que ela respondeu que não foram sequer chamados para nenhuma reunião, sendo toda aquela estrutura da responsabilidade da autarquia anterior. Refere ainda que, depois de concluída a obra, foram-se detetando algumas anomalias, como por exemplo, portões que não fechavam, que, após solicitação, a reparação foi concretizada. A diretora concluiu dizendo que “... os senhores arquitetos, na altura, não perguntaram nada a nós.”

Revela-se, portanto, importante a discussão da qualidade espacial dos edifícios escolares e da sua capacidade de adaptação para os novos usos, necessários face à evolução da sociedade atual e às mudanças nas modalidades pedagógicas. Também Deliberador & Kowaltowski (2018) corroboram a necessidade de auscultar a opinião dos utilizadores dos diferentes espaços escolares, onde se incluem: os alunos dos diferentes escalões etários, por serem eles o foco das preocupações com a qualidade educativa, que necessitam de metodologias adequadas; os encarregados de educação, por oferecerem um olhar relacionado com as suas expectativas para o ambiente escolar; os profissionais que exercem diversas funções (exemplo: diretor, coordenadores de equipas de gestão intermédia, professores das diferentes áreas científicas, técnicos especializados, assistentes administrativos, assistentes operacionais) por utilizarem espaços escolares específicos, dada a sua experiência na utilização das diferentes estruturas e ferramentas; a comunidade envolvente com quem a escola estabelece protocolos por oferecerem um olhar externo, de relação com o meio onde a escola está inserida.

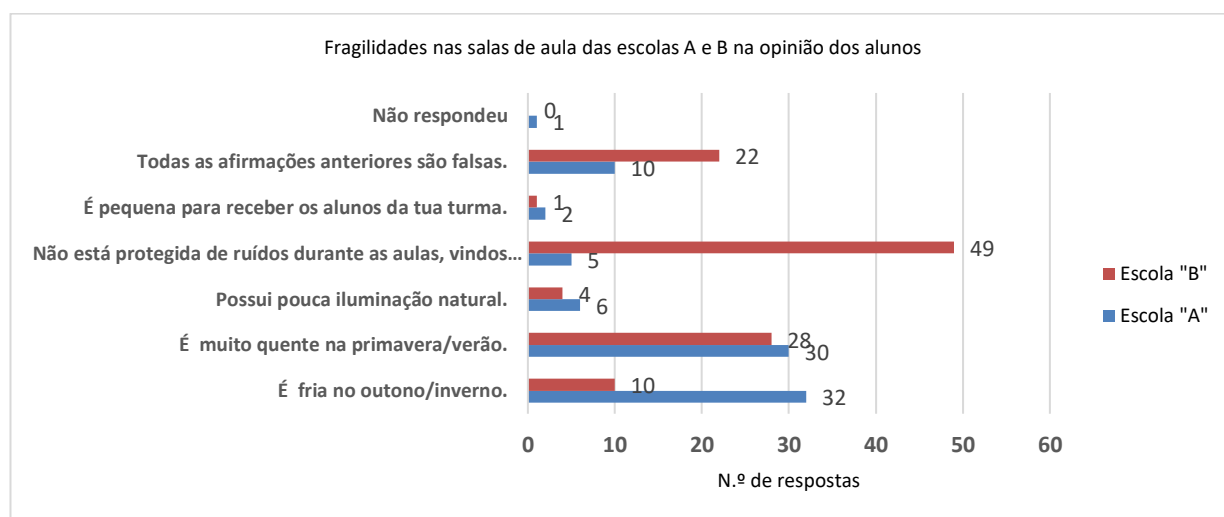
Na escola A, segundo os professores, as alterações mais significativas a que a escola foi submetida consistiram na colocação de um elevador para subir ao 1º andar, ar condicionado no edifício, biblioteca, mais espaço no exterior com campo de jogos e parque infantil. Além disso, a escola ficou com espaços mais amplos e melhor equipados, sala de professores, sala de coordenação, cantina e ginásio.

Também, segundo refere a diretora do agrupamento, a Câmara Municipal colocou uma rede, para permitir aos alunos jogar futebol, cobriram o recreio, colocaram uma telha que evita que os alunos apanhem chuva quando se deslocam das salas para a cantina, trataram do chão que era escorregadio, considerando, por isso, que a escola A tem boas condições.”

No que se refere à opinião proferida pelos alunos, relativamente à escola A, 32 alunos (63%) classificam a sala de aula fria no outono/inverno; 30 alunos (59%) indicam que a sala de aula é muito quente na primavera/verão; 6 alunos (12%) são da opinião que a sala de aula tem pouca iluminação natural; 5 alunos (10%) referem que a sala de aula não está protegida de ruídos durante as aulas, vindos do exterior e, 4% dos alunos desta escola, entendem que a sala de aula é pequena para receber os alunos da turma (gráfico 8).

Gráfico 8

Fragilidades nas salas de aula das escolas A e B na opinião dos alunos



Sobre a densidade ocupacional da sala de aula, referida por alguns alunos, efetivamente, é um fator a considerar nos ambientes educativos, uma vez que pode interferir diretamente na comunicação verbal, pode reduzir a possibilidade de atividades diversificadas que os professores pretendam desenvolver com os alunos, nomeadamente, diminui a possibilidade de os agrupar para atividades educacionais específicas (Kowaltowski, 2011).

Foi também colocada aos professores a questão “De que forma as condições térmicas, acústicas, de iluminação e de renovação de ar existentes atualmente nas salas de aula, garantem o conforto e bem-estar necessário a alunos e professores?” e, analisados os dados, salienta-se o facto de, na escola A, as opiniões sobre cada item distribuírem-se na escala de Likert, entre o “Excelente” e o “Razoável”, sendo

de realçar que 2 professores utilizam o item “Ruim” para classificar as condições térmicas e um as condições acústicas.

Por sua vez, na escola B, de acordo com o mencionado pelos professores, verificaram-se as seguintes alterações: casas-de-banho bem equipadas e adequadas aos alunos; elevador; espaços mais luminosos, não só pela cor clara das paredes e revestimento do chão, como pelos materiais (armários, carteiras, telas). A área dos espaços aumentou, as janelas são enormes para que as salas sejam mais arejadas e iluminadas. Cada sala tem um quadro branco e um quadro interativo fixo à parede. Toda a arquitetura geral, engloba uma biblioteca escolar, cantina, ginásio, sala de professores, salas para alunos do Jardim de Infância e alunos do 1º ciclo. Possui ainda sala de fotocópias e de armários com diversos materiais, sala das assistentes operacionais, campo de futebol e um recreio amplo. Os alunos têm salas bem confortáveis com aquecimento diário no inverno, espaços mais cuidados, salas maiores com equipamentos multimédia, salão multiusos, novos equipamentos informáticos, acesso à internet, e equipamentos desportivos.

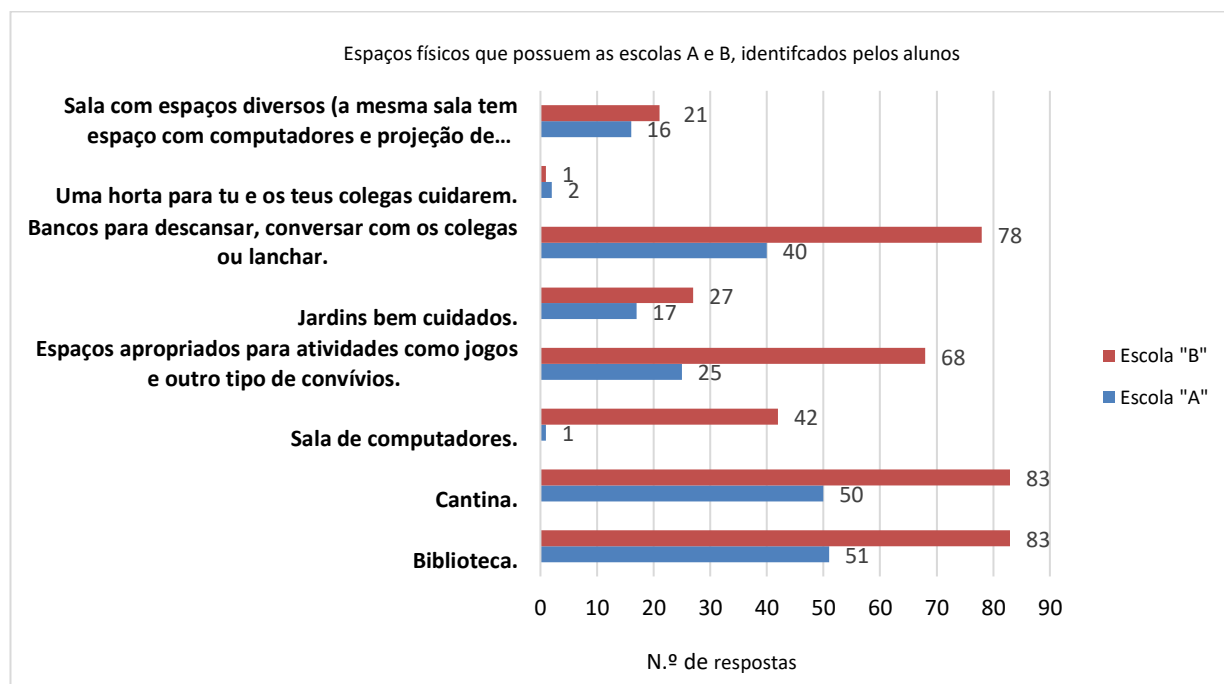
No que se refere às casas de banho e cantinas, a diretora do agrupamento reitera o referido pelos professores de ambas as escolas, no entanto, no que se refere a equipamentos desportivos, a mesma refere, relativamente à escola B “O ginásio é muito pequenino ... podia ter um ginásio mais poderoso...”.

Por sua vez, na escola B, 10 alunos (12%) classificam a sala de aula fria no outono/inverno; 28 alunos (34%) indicam que a sala de aula é muito quente na primavera/verão; 4 alunos (5%) são da opinião que a sala de aula tem pouca iluminação natural; 49 alunos (59%) referem que a sala de aula não está protegida de ruídos durante as aulas, vindos do exterior e, 1 dos alunos (1%) desta escola, entende que a sala de aula é pequena para receber os alunos da turma (Gráfico 8).

Também os alunos se referem à maioria das valências indicadas pelos professores, acrescentando ainda a existência, em ambas as escolas, de bancos para descansar, conversar com os colegas ou lanchar, assim como a existência de espaços apropriados para atividades como jogos e outro tipo de convívio, tal como se pode observar através do gráfico 9. No entanto, verifica-se que, na escola B 42 alunos (51%) afirmam que a escola possui sala de computadores e, curiosamente, na escola A, apenas 2% dos alunos referem o mesmo. Outro facto a registar, decorrente da análise do mesmo gráfico, é que apenas 2 alunos (4%) da escola A e 1 aluno da escola B reconhecem a existência de uma horta para eles e os seus colegas cuidarem.

Gráfico 9

Espaços físicos que possuem as escolas A e B, identificados pelos alunos



Ainda relativamente à escola “B, a diretora do agrupamento considera-a uma “linda escola”, no entanto, enumera alguns aspetos negativos que se detetaram após a recente requalificação: é uma escola muito comprida; tem o jardim de infância num canto, ou seja, não integra as crianças; a biblioteca devia estar central. Refere também que, as coisas mais giras, mais comuns, como por exemplo o polivalente, deviam estar centradas na escola, para facilitar às pessoas o convívio. Acrescenta ainda que, por cima da biblioteca é tela rã, não tem placa... é um teto falso, cheio de buraquinhos, o que provoca um frio de rachar.

Inevitavelmente, os alunos foram questionados sobre o que pensam acerca do edifício onde funciona a sua escola, tendo-se salientado 35 respostas de alunos (69%) da escola A e 81 respostas de alunos (98%) da escola B cuja opção foi “É um edifício novo, confortável, acolhedor e com boas condições de acesso para todos.”. De realçar também, 10 respostas de alunos (20%) da escola A que correspondem à opção “É um edifício que precisa de obras para ter uma melhor imagem e ser mais confortável e acolhedor”, além disso, 3 alunos da escola A (6%) e 1 aluno da escola B (1%) optaram pela resposta “É um edifício que não permite a alunos com problemas de mobilidade, deslocarem-se para determinados locais de aprendizagem.”.

De referir também que em resposta à questão “As obras efetuadas permitiram-lhe adotar novas metodologias de ensino, anteriormente impraticáveis devido à falta de qualidade dos espaços físicos?

dos professores de ambas as escolas, obtivemos uma resposta majoritariamente afirmativa (4 respostas (57%) – escola A e 8 respostas (89%) – escola B).

Os professores foram também questionados se na escola onde lecionam está garantido o acesso a todos os alunos, nomeadamente aos de mobilidade reduzida, a todas as áreas de aprendizagem, tendo-se obtido uma resposta afirmativa pela totalidade dos professores respondentes, de ambas as escolas.

3.5. NECESSIDADES AINDA SENTIDAS PELOS PROFESSORES PARA DAR RESPOSTA ÀS NECESSIDADES DE CADA ALUNO

Aos professores foi questionado “Como professor(a) o que gostaria de ver alterado na escola onde leciona, para que possa desempenhar a sua função com maior eficácia?”. Em resposta a esta questão, os professores da escola A mencionam que é necessária a colocação de janelas apropriadas, melhores condições térmicas e acústicas, ter mais espaços cobertos no exterior e a substituição dos quadros interativos. Indicam também a escassez de equipamentos tecnológicos, nomeadamente tablets, e gostariam de ver melhorado o sinal de internet. Referem ainda a necessidade de mais horas de apoio pedagógico, assim como a permissão de saídas para o exterior. Contudo, existe quem reconheça que, no geral, a escola oferece boas condições para lecionar. Relativamente à escola B, em resposta a esta questão não mencionaram muito as condições físicas do edifício, apenas um professor reclama por mais salas de ginásio e mais material de apoio ao estudo, e outro reclama a falta de canteiros. Por outro lado, outros professores, referem que gostariam de ver diminuídas as horas gastas a avaliar os alunos e práticas pedagógicas em plataformas; de se verificar a redução das turmas e criação de turmas mais homogéneas; maior disponibilidade e colaboração dos assistentes operacionais; menor carga horária para se dar prioridade às práticas pedagógicas (preparação das aulas, por exemplo) e que não se desse tanta importância à enorme carga burocrática a que os professores estão sujeitos, perdendo-se imenso tempo com coisas que não têm interesse “Nós professores formamo-nos para lecionar e estar com os alunos transmitindo-lhes conhecimentos essenciais à sua vida futura e não para lidar com papeis e serviços administrativos que não são da nossa competência. Os professores devem ser motivados e estimulados para fazerem o seu papel de professores e não para serem os "criados" do governo e dos pais.”.

Por sua vez, a diretora do agrupamento manifesta, tal como alguns professores, a necessidade de um maior número de assistentes operacionais, para que estes consigam auxiliar os professores, como acontece no jardim de Infância, esclarecendo que “...eu estou a exigir àquelas pessoas que, ao mesmo

tempo, cuidem dos meninos, deem comer aos meninos... Eles são polivalentes, quando podiam ter uma função mais específica.”. Além disso, faltam trabalhadores em várias áreas, nomeadamente assistentes técnicos.

É também manifestado pela diretora a falta de professores de apoio “O Estado dá-nos 8 horas de crédito por turma, mas dessas 8 horas a redução que o professor tem por antiguidade...vai retirar horas aquelas 8 horas de apoio.”. No caso das escolas em estudo, a diretora do agrupamento diz que vai ter um em cada escola. Talvez um bocadinho mais na escola B, “Não temos horas suficientes para dar apoio...”. Explicou ainda que, este ano letivo teve que tirar apoio aos mais velho, e disponibilizar esse apoio aos alunos do 3.º ano, porque são os da pandemia.

Quanto aos professores de educação especial a diretora refere que tem apenas 7 professores para 2200 alunos, de entre os quais tem vários meninos com problemas profundos, não tendo quem se dedique a eles; é ainda mencionado pela mesma que, o diretor não tem autonomia financeira “...O diretor tem sempre que cumprir as ordens do Ministério da Educação, até porque vai usar o financiamento do Ministério da Educação...”;

Esclarece ainda a diretora que “Um dos maiores obstáculos que nós temos é a distância a que as coisas estão...Eu sou diretora, neste momento, de 7 escolas, com 2200 alunos.”;

Por fim, manifesta a necessidade de “...encontrar gente que pensa como nós...”, professores que gostem dos alunos, gostem do seu trabalho.

Em suma, ao nível dos espaços físicos, ambas as escolas necessitam de pequenos melhoramentos, nomeadamente, no que refere ao isolamento térmico e acústico, sendo estes os mais reclamados. Depois cada uma delas, necessita de cuidados diferentes, como, por exemplo na escola A é necessário a cobertura de mais espaços exteriores e substituição dos quadros interativos, e na escola B será necessário a criação de canteiros, a revisão do teto da biblioteca, entre outras coisas, talvez de mais difícil resolução, como o estreitar de distâncias entre valências existentes na escola (jardim de infância, polivalente, biblioteca). Estas escolas necessitam também de mais recursos humanos (professores de apoio, professores de educação especial, assistentes operacionais e outros). Necessitam de material didático para algumas áreas. A nível tecnológico, a escola A reclama mais tablets e mais sinal de internet.

4. PLANO DE AÇÃO

Um plano de ação é uma forma organizada que visa a resolução de algum(uns) problema(s) estabelecendo metas e objetivos, indicando as atividades que devem ser realizadas, identificando os responsáveis a quem caberá desenvolver cada uma delas e acompanhando o andamento de um projeto, para que se consiga alcançar os melhores resultados, que no presente projeto, é uma educação de qualidade, num contexto de qualidade.

O Planeamento estratégico é um processo de gestão muito importante na elaboração de um plano de ação. Uma das ferramentas que pode ser utilizada como instrumento de suporte ao planeamento estratégico é a análise *SWOT*, desenvolvida por Kenneth Andrews e Roland Christensen, professores da *Harvard Business School*, que consiste na avaliação da organização, neste caso da escola A e da escola B, demonstrando os pontos fortes e fracos, que são internos a cada uma delas, e as oportunidades e ameaças do meio envolvente (Reis, 2020).

Este modelo foi o adotado como referência para a criação do presente plano de ação, (tabela 7).

Tabela 7

Análise SWOT

Análise SWOT	
	Pontos fortes
Intervencionada há mais de 8 anos, com boas condições (Escola A)	
Muito recentemente submetida a obras de requalificação - 2021 (Escola B)	
Ambas as escolas possuem cantina; biblioteca; sala apropriada para atividades como jogos e outros tipos de convívio; assim como bancos para descansar, conversar com os colegas e/ou lanchar.	
Ambas as escolas possuem espaços exteriores potenciadores de aprendizagens e ginásio.	
A escola B possui sala de computadores.	
A maioria dos alunos consideram que a sua escola é um edifício confortável, acolhedor, e com boas condições de acesso para todos (ambas as escolas)	
Existem professores que alteram a organização da estrutura da sala de aula (ambas as escolas)	
À data da entrevista à diretora do agrupamento (2022/04/26), todos os alunos e professores já tinham tido a oportunidade de aquisição de um computador, com router, concedido pelo Ministério da Educação.	
Ambas as escolas têm quadros interativos.	
As escolas, em termos tecnológicos, estão muito melhores (ambas as escolas)	
	Pontos fracos
Ar condicionado que não funciona (escola A)	
Necessidade de melhores condições térmicas (ambas as escolas)	
Necessidade de melhores condições acústicas (ambas as escolas)	
É preciso melhorar o arejamento das salas (escola A)	
As janelas existentes são muito grandes (escola A)	
São precisas tomadas para ligação do quadro interativo ou de computadores em lugares diferentes e mais acessíveis na sala de aula (em todas as paredes) – (escola A)	
Falta de mesas redondas e cadeiras (escola “A”)	
Quadros interativos desatualizados (servem apenas de projetores) – (escola “A”)	
Número insuficiente de tablets (escola “A”)	
Falta de computadores nas salas de aulas (escola A e escola B – à data de submissão do inquérito)	

Necessidade de melhoria do sinal de internet (escola A)
Salas pequenas para turmas numerosas (escola A e escola B)
Falta de espaço (escola A)
Necessidade de ter mais espaços cobertos no exterior (escola A)
Não está muito bem aproveitada (escola B)
As estruturas mais comuns, o polivalente, biblioteca deviam estar centradas na escola (escola B)
A escola é muito comprida (escola B)
O Jardim de Infância está a um canto, distante, por exemplo, da biblioteca (escola B)
Construção/material do teto da biblioteca não evita frio (escola B)
Falta de canteiros para semear, plantar ou criar animais domésticos (escola "B")
Falta mais salas de ginásio (escola B)
Falta de uma horta (ambas as escolas)
Melhor material de Educação Física (ambas as escolas)
Necessidade de mais material de apoio ao estudo (escola B)
Existem professores que se sentem condicionados(as) na aplicação de determinadas práticas pedagógicas inovadoras, devido a constrangimentos provocados pelo espaço físico (ambas as escolas).
Existem professores que se sentem condicionados(as) pelos materiais disponibilizados, para a aplicação de determinadas práticas pedagógicas inovadoras (ambas as escolas).
Falta de assistentes operacionais (ambas as escolas)
Oportunidades
Ministério da Educação (Ex.: Distribuição de computadores e melhoramento da internet)
A Câmara Municipal faz as alterações que são necessárias e lógicas.
Apoio da Junta de Freguesia (tem-se revelado disponível para ajudar, quando necessário)
Apoio das Associações dos pais (tem-se revelado disponível para ajudar, quando necessário)
Colaboração dos pais e encarregados da educação (têm-se revelado disponíveis para ajudar, quando necessário)
Ameaças
As escolas ainda dependem bastante do Ministério da Educação (recursos humanos, financeiros e pedagógicos)
Têm-se verificado a ausência de diálogo entre a direção do agrupamento de escolas e os arquitetos, quando se perspetivam obras de grande intervenção nas escolas.

Em suma, pode-se elencar como pontos fortes, no que se refere às infraestruturas físicas de ambas as escolas, a existência de cantina; biblioteca; sala apropriada para atividades como jogos e outros tipos de convívio; bancos para descansar, conversar com os colegas e/ou lanchar; a existência ainda, de espaços exteriores potenciadores de aprendizagens, e ginásio. Contudo, como pontos fracos, existem fragilidades/lacunas reconhecidas e registadas nos inquéritos preenchidos no âmbito deste estudo de caso, tais como: na escola A, o ar condicionado não funciona, é preciso melhorar o arejamento das salas de aula, existe a necessidade de melhorar as condições térmicas e acústicas, são precisas tomadas para ligação do quadro interativo ou de computadores, em lugares diferentes e mais acessíveis na sala de aula (em todas as paredes), falta de mesas redondas e cadeiras, existem quadros interativos desatualizados (servem apenas de projetores), número insuficiente de tablets, falta de computadores nas salas de aula, salas pequenas para turmas numerosas e falta de espaços cobertos no exterior. Por sua vez, na escola B, o material utilizado no teto da biblioteca deve ser revisto, pois, não evita o frio. O isolamento térmico das salas de aulas deve ser igualmente revisto, atendendo a que, os alunos afirmam que as salas de aula são frias no outono/inverno e, muito quentes na primavera/verão. Além disso, as salas de aula não estão protegidas de ruídos durante as aulas, vindos do exterior. Verifica-se também a falta de canteiros, de uma horta, e de mais salas de ginásio.

No que se refere ao mobiliário, a escola A necessita de mesas redondas e cadeiras. E quanto à falta de material, ambas as escolas precisam de material de educação física. Na escola B é referida ainda a necessidade de mais material de apoio ao estudo.

Quanto ao equipamento tecnológico, a escola B possui uma sala de computadores. À data da entrevista à diretora do agrupamento (26 de abril de 2022), esta referiu que, recentemente, todos os alunos tiveram a oportunidade de aquisição de um computador, com router, concedido pelo Ministério da Educação, assim como os professores, se o pretenderam. Contudo, relativamente à existência de computadores na sala de aula, muitos alunos das duas escolas (63% da escola A e 40% da escola B), na resposta ao seu inquérito, referiram que não existiam computadores na sala de aula. De realçar a existência de quadros interativos, em ambas as escolas.

Relativamente às estratégias pedagógicas, em ambas as escolas em estudo, existem professores que alteram a organização da estrutura da sala de aula, quando entendem conveniente; no entanto, existem professores que se sentem condicionados(as) na aplicação de determinadas práticas pedagógicas inovadoras, devido a constrangimentos provocados, quer pelo espaço físico, como pelos materiais disponibilizados.

Analisando as oportunidades constantes da análise SWOT, apresentada na tabela 7, para a resolução ou diminuição das fragilidades identificadas na escola A e na escola B conta-se com o apoio das entidades competentes, para promover a melhor qualidade de ensino e aprendizagem aos alunos destas escolas.

Contudo, existem ameaças que podem dificultar, por vezes, decisões da direção da escola, com vista a ultrapassar determinados assuntos urgentes, como por exemplo a falta de autonomia financeira concedida pelo Ministério da Educação às escolas.

O presente projeto culmina com a criação de um plano de ação, com base no estudo empírico que envolveu a escola A e a escola B, visando apresentar algumas possíveis medidas que promovam, no próximo ano letivo, ou em anos letivos seguintes, uma educação de crescente qualidade, num contexto escolar onde alunos e professores possam usufruir de salas de aula e outros espaços educativos confortáveis e acolhedores, potenciadores de bem-estar, motivação e oportunidades de inovação das práticas pedagógicas.

Procurar-se-á colmatar as necessidades apuradas nos resultados obtidos nos inquéritos por questionário aos alunos e professores das escolas em estudo, assim como através da entrevista à diretora do respetivo agrupamento.

O procedimento inicial proposto no âmbito do plano de ação consiste na apresentação de um relatório identificativo das fragilidades enunciadas pelos inquiridos, ao nível dos espaços físicos e recursos materiais, por parte da responsável por este estudo de caso, à direção do agrupamento de

escolas a que pertencem as escolas A e B. Posteriormente, sugere-se que a direção do agrupamento consulte os coordenadores das duas escolas para que estes informem se ainda se mantêm inalteradas as fragilidades referenciadas no relatório, ou se alguma delas já foi resolvida, atendendo ao tempo já decorrido desde a pesquisa efetuada. Também existirá a necessidade de solicitar informação mais detalhada, aos coordenadores, relativamente à necessidade de material de educação física e, nomeadamente à escola B, no que respeita a material de apoio ao estudo. Salienta-se a importância deste trabalho por parte dos coordenadores das escolas, uma vez que a diretora do agrupamento tem a seu cargo mais 5 outros estabelecimentos de ensino, o que dificulta, por vezes, averiguar pessoalmente tais problemas.

Por sua vez, caberá à diretora do agrupamento de escolas diligenciar as medidas necessárias e adequadas, para que os alunos sejam acolhidos nas melhores condições físicas e educativas possíveis, no ingresso ou regresso à escola no início do novo ano letivo. Pretende-se que alunos e professores beneficiem de adequadas condições térmicas, acústicas, e de luminosidade, assim como de material didático e tecnológico, e de mobiliário facilitador à implementação de novas metodologias de ensino.

Os professores da escola A solicitam saídas ao exterior, evitadas ultimamente devido à pandemia.

Para isso, logo no início do ano letivo, propõe-se que seja solicitada autorização aos pais/encarregados de educação, para os seus educandos saírem da escola para visitas de estudo dentro e fora do concelho, assinando um documento para o efeito, elaborado pela direção da escola. Aproximada a data da visita, os pais/encarregados de educação serão informados das condições em que esta se realizará. De realçar o facto de que, a aprendizagem baseada em factos/situações reais, pode ser um ajuda para os alunos assimilarem mais facilmente os conhecimentos transmitidos ou discutidos pelo professor, na sala de aula. A sugestão de visitar uma indústria deve-se ao facto de que, nos resultados dos inquéritos aos alunos, se ter verificado que não faziam visitas a estes locais. Será interessante perceberem, por exemplo, como se chega ao produto final “leite” e seus derivados.

Outra medida que este plano de ação inclui é a de começar a existir aulas de TIC desde o 1.º ano de escolaridade, em ambas as escolas (A e B), para que os alunos se familiarizem com o uso do computador concedido pelo Ministério da Educação, de forma a tirar o máximo proveito desta ferramenta, a curto prazo. Adquirir os computadores, levá-los para casa e só os utilizar em caso de necessidade de recurso ao ensino a distância, será pouco proveitoso para as práticas pedagógicas.

Quando os alunos começarem a ter um maior conhecimento a nível de informática, os professores poderão sugerir a criação de DAC ou outro tipo de tarefas, envolvendo pequenos trabalhos a realizar no computador.

Sugere-se, por fim, uma exposição dos trabalhos dos alunos, para os dar a conhecer, especialmente aos pais e/ou encarregados de educação, no decorrer de um convívio, perto do final do ano letivo. Este

tipo de iniciativa, que pode culminar, por exemplo, num lanche ou num churrasco envolvendo toda a comunidade educativa, contribuem para a promoção das relações interpessoais no contexto escolar, bastante importante para envolver todas as pessoas, independentemente da sua condição física ou intelectual, da sua raça, da sua situação económica, ou da sua cultura.

Tabela 8
Plano de ação

Calendarização	Intervenientes	Objetivos	Atividades
Antes do início do ano letivo 2022/2023	Investigadora principal e Direção do agrupamento a que pertencem as duas escolas	Dar a conhecer à direção do agrupamento a análise SWOT, o plano de ação e as conclusões alcançadas com este estudo empírico.	Apresentar à comunidade educativa a análise SWOT resultante das respostas dos inquiridos (ao nível dos espaços físicos e dos recursos materiais), bem como as conclusões alcançadas com este estudo empírico.
	Direção do agrupamento e Coordenadores da escola A e da escola B	Perceber concretamente o que faz falta a nível de material didático.	Verificar se ainda se mantêm inalteradas as fragilidades referenciadas, ou se alguma delas já foi resolvida, atendendo ao tempo já decorrido desde a pesquisa efetuada. Solicitar informação mais detalhada aos coordenadores de ambas as escolas relativamente à necessidade de material de educação física e, nomeadamente à escola B, no que respeita a material de apoio ao estudo.
	Direção do agrupamento e entidades competentes	Receber, no início do novo ano letivo, os alunos nas melhores condições físicas e educacionais possíveis, potenciando o seu bem-estar global. Ser possível proporcionar aos alunos e professores adequadas condições térmicas, acústicas, e de luminosidade, assim como mobiliário facilitador da implementação de novas metodologias de ensino.	Caso necessário, solicitar a colaboração às entidades competentes para a resolução das fragilidades detetadas e para a aquisição do material e mobiliário em falta.
		Possibilitar aos alunos o contacto com a natureza.	Providenciar a criação de um espaço para uma horta na escola A e na escola B
		Realização de trabalhos informáticos que envolvam articulação com grupos de alunos de turmas diferentes ou ciclos diferentes.	Solicitar às entidades competentes a criação de uma sala para computadores na escola A
		Libertar os assistentes operacionais de algumas tarefas, para que estes passem a auxiliar mais os professores e melhor garantir a segurança dos alunos, por exemplo, nos intervalos.	Sugerir à entidade competente a ideia da diretora em contratar uma empresa externa para a limpeza das escolas.
		Fazer o uso devido do computador cedido pelo Ministério da Educação, evitando que este represente apenas um recurso para o ensino a distância em eventuais situações análogas à Pandemia Covid-19. Poderá ser útil, por exemplo, na elaboração dos DAC que os professores poderem vir a realizar.	Sugere-se que as escolas efetuem uma proposta de Plano de Inovação, dando prioridade às aulas de TIC para os alunos de todos anos do 1.º ciclo, desde o 1.º ano.

Início do ano letivo	Direção do agrupamento e pais/encarregados de educação	Os alunos terem contacto com espaços de aprendizagem não formais.	Providenciar autorizações dos pais e/ou encarregados de educação para possíveis visitas de estudo dos alunos, a locais, dentro e fora do concelho.
Durante o 2.º período	Coordenadores das escolas A e B	Assinalar o final do 2.º período letivo, possibilitando os alunos de conhecer uma indústria, por exemplo, a “Lactogal”.	Providenciar as diligências necessárias para a organização da visita de estudo (confirmação das autorizações/informação aos pais sobre as datas das visitas, sobre as condições do transporte, entre outras)
Final do 3.º período	Toda a comunidade educativa	Dar a conhecer à comunidade educativa o trabalho desenvolvido nas várias áreas de aprendizagem dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico das escolas A e B, no ano letivo que estiver em curso, promovendo o convívio social entre toda a comunidade educativa, no espaço exterior dos edifícios escolares.	Exposição dos trabalhos dos alunos, realizados com recurso aos DAC, podendo envolver dança, teatro, entre outras áreas de aprendizagem) num ambiente de convívio com os pais e/ou encarregados de educação e restantes elementos da comunidade educativa (por ex. mediante um lanche ou churrasco), nos espaços exteriores das escolas A e B.
Durante o ano letivo	Coordenadores das escolas A e B	Sensibilizar todos os utilizadores das instalações escolares para a melhor conservação das instalações e do material escolar, com vista a evitar custos desnecessários.	Registar as solicitações dos professores, alunos e/ou funcionários sobre qualquer anomalia ou lacuna que deva ser colmatada, para, posteriormente, serem comunicadas à direção do agrupamento, de forma a resolver a situação de forma atempada, e com o menor custo possível.

5. CONCLUSÃO

A realização deste trabalho visou compreender de que forma a qualidade dos recursos materiais e a organização dos espaços destinados a salas de aula influenciam os processos de aprendizagem, tendo as escolas A e B como objeto do estudo de caso.

A pesquisa bibliográfica foi a base para o desenvolvimento do estudo de caso proposto. Posteriormente, seguiram-se os procedimentos metodológicos que consistiram na seleção dos participantes, na elaboração, aplicação e recolha dos dados dos inquéritos aos alunos e professores, assim como na entrevista à diretora do agrupamento de escolas, visando contribuir para a resposta à questão inicial deste projeto e aos subsequentes objetivos.

Após o tratamento dos dados e respetiva análise dos resultados, foi possível construir um plano de ação, que poderá ser um reforço ao plano de atividades anual, já existente nas escolas A e B. Esse plano de ação, poderá, sobretudo, servir de orientação, no sentido de priorizar a resolução das situações menos favoráveis às práticas pedagógicas.

No que se refere às condições do espaço físico das salas de aula e outros espaços escolares, constatou-se com o presente estudo de caso que, tendo a escola A sido submetida a obras de requalificação há mais de 8 anos, esta se encontra com algumas fragilidades que não permitem proporcionar as melhores condições de conforto aos alunos e professores. No entanto, essas fragilidades são comuns à escola B, intervencionada apenas há um ano (necessidade de melhoramento do isolamento térmico e acústico, salas pequenas para turmas numerosas e ambas sem uma horta). Além disso, cada escola tem as suas particularidades, e, por isso, outras carências distintas.

De salientar a importância do arquiteto, antes de iniciar um projeto de arquitetura relativo a obras de edificação ou requalificação de uma escola, auscultar a comunidade escolar representada por alunos do ciclo ou ciclos que vão frequentar as respetivas instalações, por pais, professores, diretores e outros funcionários. Com este tipo de providência, certas deficiências ou lacunas arquitetónicas elencadas na tabela 8, poderiam ter sido evitadas na escola B, inaugurada em abril de 2021, verificadas após a conclusão das obras de requalificação.

De realçar o facto de que, o espaço escolar é dos primeiros locais, onde, para além das aprendizagens, ocorrem também interações sociais que se podem revelar inesquecíveis na vida adulta, por isso, quando um arquiteto projeta um edifício escolar não deve contemplar apenas o espaço interior das instalações, mas também, o espaço exterior, pois é especialmente aí, onde se promove o desenvolvimento das tão importantes competências sociais (por exemplo: através da realização de

jogos, conversas e convívios entre os alunos, professores e restante comunidade educativa), e é onde os alunos podem contactar com a natureza, caso exista por exemplo uma horta para cuidar ou um jardim para tratar ou apreciar.

Segundo Kowaltowski (2011), o ambiente físico escolar, é, por essência, o local onde se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem, por isso, deve ser um ambiente de suporte aos métodos de ensino que visam uma educação de qualidade. O ambiente escolar deve ser composto por material didático, móveis adequados e equipamentos tecnológicos. Além disso, deve oferecer todo o conforto necessário aos seus utilizadores (térmico, acústico, de iluminação, de visibilidade, de ventilação ou dimensão).

A estrutura física de uma sala de aula pode revelar características condicionadoras e disciplinadoras implícitas na organização do seu espaço e na disposição do mobiliário, que poderá ser inconveniente para o processo de aprendizagem do aluno. No entanto, por vezes, também depende da capacidade criativa do professor em, mediante as condições que tem ao seu dispor, conseguir implementar a aula que pretende, indo ao encontro também das preferências dos alunos.

Os alunos das duas escolas em estudo manifestaram o seu gosto pela escola, pelos professores, sabem claramente que é onde se adquire conhecimentos, se constroem amizades, se divertem e são felizes. Alguns referem que a escola é a sua segunda casa. Além disso, referem que os edifícios garantem o acesso a todos, o que é de extrema relevância, pois este facto contribui para que se concretizem mais facilmente práticas de inclusão.

A aprendizagem não se efetua apenas em espaços formais como a sala de aula, mas também, em espaços não formais e informais, que poderão servir de complemento ou ajuda de compreensão aos conteúdos lecionados pelo professor em aula, pelo que as visitas de estudo são uma forma motivadora e potenciadora de aquisição de novos conhecimentos.

No que respeita aos meios tecnológicos, neste momento, os alunos estão munidos de ferramentas necessárias, todos têm computador. Contudo, seria benéfico para os alunos que, desde a 1.ª classe, usufríssem de formação na área de TIC, para que, com o apoio dos professores, que deverão ter também formação adequada para o efeito, desenvolvessem competências que, no futuro, servirão para uma fácil, eficaz e eficiente integração numa sociedade cada vez mais digital e exigente.

Concretamente, no que se refere aos espaços físicos das duas escolas em estudo, precisam de melhoramentos em determinados aspetos, nomeadamente os elencados na análise SWOT, como pontos fracos, para melhor conforto ser proporcionado aos seus utilizadores. No que se refere a material didático e a mobiliário, também deverão ser sanadas as necessidades referenciadas por cada escola, de forma a permitir a adoção de práticas pedagógicas criativas e inovadoras.

O interesse e colaboração das entidades competentes farão toda a diferença na efetivação do plano de ação proposto para a resolução das problemáticas enunciadas, que visam a promoção do sucesso escolar de todos os alunos, tendo em conta as particularidades de cada um.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, R. (2020). *Estratégias pedagógicas em 1.º ciclo do ensino básico promotoras de uma educação personalizada*. Relatório de Estágio. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Álvares, M. (2021). *Investigação em administração e gestão educacional: introdução à investigação quantitativa e análise SPSS*. Universidade Aberta.
- Almeida, S. (2015). *Escola: espaços com gente dentro - relatos de professores que habitam, pensam e sentem o(s) espaço(s) escolar(es)*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra. Portugal.
- Castel-Branco, A. (2022). *Avaliação externa das aprendizagens 2021/2022*. Nota informativa 46. Recomendação n.º 01/2022. Conselho de Escolas.
- Baeta, P. & Pedro, N. (2017). *Práticas educativas nas salas de aula do futuro: análise focalizada nas metodologias de ensino-aprendizagem*. www.researchgate.net/publication/316787717
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Edições 70. Persona.
- Brito, C. (1994). *Gestão escolar participada: Na escola todos somos gestores*. 3.ª Edição. Texto Editora.
- Cabral, I. & Alves, J. (org.), (2018). *Inovação pedagógica e mudança educativa: da teoria à(s) prática(s)*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1994). *Projecto Educativo*. Ed. Afrontamento.
- Correia, E. (2021). Introdução. In Teixeira & F. Diogo (Orgs.). *Autonomia e flexibilidade curricular. Relatos de experiências de formação contínua de docentes no CFAE MarcoCinfães 2019-2021*. Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Marco de Canaveses e Cinfães.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: propostas e estratégias de ação*. Ensino básico e secundário. Porto Editora.
- Costa, A., Moreira, A. & Patrícia S., (2021). *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Análise de dados*. Vol.3. UA Editora. Universidade de Aveiro.
- Delgado, J., Carvalho, J., Romão, P., & Martins, P. (2021). Que fatores contribuem para o sucesso da gestão escolar? A perspetiva dos diretores. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1), 73-94.
- Deliberador, M.; Kowaltowski, D. (2018). Importância dos agentes para a arquitetura escolar: aplicação de jogo de apoio ao processo participativo. *Revista Ambiente Construído*. Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 273-288.

- Diogo, V., Diogo, F. & Teixeira, I. (2020). *Perspetivas de liderança no «sistema concreto de ação» de escolas públicas no distrito do Porto. Sensos-e*. Vol. VII, n.º 2.
- Educação 2030 (2016): *Declaração de Incheon e marco de ação* para a implementação do objetivo de desenvolvimento sustentável.
- https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2021). *Compulsory Education in Europe - 2021/2022*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In M.I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspetivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp.139-164). Curitiba: CRV. doi: 10.24824/978854443463.5
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação pedagógica, classificação e notas: perspetivas contemporâneas. Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica*. Projeto Maia. ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa / Escola de Sociologia e Políticas Públicas.
- Inácio, A. (2020). Cada vez mais os alunos não gostam da escola e de aprender. *Jornal de Notícias* n.º 203.
- Kowaltowski, D. (2011). *Arquitetura escolar: o projeto de ambiente de ensino*. Oficina de textos.
- Lauer, B. (2021). *Arquitetura escolar. Centro de Ensino Fundamental*. Curitiba. Brasil. https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/14071/1/BRUNALAUER_artigo.pdf
- Leme, R. & Fontes, S. (2017). Da integração à inclusão social: o estatuto das pessoas com deficiência e a concretização da inclusão pelos direitos assegurados. *R. Jur. UNI7*. Fortaleza, v. 14, n. 1, p. 89-107.
- Lima, F. (2021). Pinto da Costa, professor. TSF. <https://www.tsf.pt/opiniao/pinto-da-costa-o-professor-14421945.html>
- Machado, E. (s/d). *Participação dos alunos nos processos de avaliação*. Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica. Projeto Maia.
- Maciel, J. (2019). A importância do pessoal não docente nas escolas: voz às escolas. *Correio da Manhã*.
- Magro, E. (2012). *O gestor e a organização do espaço escolar: interação e integração*. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação Mestrado em Educação. Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente - SP.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.

- Martins, P. (2019). *A experiência do diretor no atual modelo de gestão escolar*. Mestrado em Educação: Especialização em Administração das Organizações educativas. ESE-Politécnico do Porto.
- Matias, A., Faria, A., & Martins, A. (2018). Tecnologia em sala de aula: uma realidade urgente aos olhos dos alunos do século XXI. *Revista Crátilo*, 11(2): 43-55. Centro Universitário de Patos de Minas <http://cratilo.unipam.edu.br>
- Martins, G. (2006). Confiabilidade e validade. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, vol. 8, núm. 20, pp. 1-12. Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado. São Paulo, Brasil.
- Monteiro, R., Ucha, L., Araújo, H., Alvarez, T., Vieira, C., Neves, M., Milagre, C., Prazeres, V., Silva, M., Diniz, F., Gonçalves, L., Santos, S., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>
- Moreira, A., Sá, P. & Costa, A. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos*. Universidade de Aveiro.
- Neves, L. (2020). *Liderança em contexto educativo em Portugal: O presente, o futuro e o impacto nos professores*. Lisbon International Press.
- Neves, M. (2014). *Organização do espaço educativo: «quebrar» a rotina*. Mestrado em 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. Instituto Piaget. Vila Nova de Gaia. Portugal.
- Palmeiro, A. (2017). Temos escolas do século XIX com professores do século XX para alunos do século XXI. Entrevista a Paulo Almeida, diretor do agrupamento Fernando Casimiro. *Semanário Regional "O Mirante"*. [Ficheiro PDF] <https://1drv.ms/u/s!AqYHK5oHtyTqgWNVPKxOXu6S3sfy?e=TuEc0u>
- Pedro, N. (2017). Ambientes educativos inovadores: o estudo do fator espaço nas 'salas de aula do futuro' portuguesas. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, (Online), volume 10, n. 23, p. 99-108. Disponível em <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v10i23.7448>
- Pocinho, M. (2012). *Metodologia de Investigação e Comunicação do conhecimento científico*. Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Ramos, F., Félix, P. & Perdigão R. (2016). *Estudos: organização escolar das turmas*. Conselho Nacional de Educação.
- Reis, F. (2020). *Manual de Gestão das Organizações: Teoria e Prática*. 2.ª Ed. Edições Sílabo.
- Ribeiro, M., Falcão, F., Félix, S., & Machado, S. (2021). *Manifesto para uma escola (quase) perfeita: um guia para o sucesso dos nossos filhos! Oficina do Livro*.
- Rodrigues, A. (2013). *A Autonomia e a Nova Gestão Escolar*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade de Organização e Administração Escolar. Universidade do Minho.

- Rodrigues, A., Canelas, A., Dias, A., Gregório, C., Faria, E., Bertinetti, F., Félix, P., Perdigão R., & Lourenço, V. (2020). Relatório CNE (2020). *Estado da Educação 2019*. Conselho Nacional Educação. Edição 2020. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2019_Digital_Site.pdf
- Roldão, C. & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rosa, V. & Berticelli, I. (2020). *Ergonomia do mobiliário escolar: andamento das pesquisas quanto à influência na saúde e no processo de ensino e aprendizado*. Seminário Nacional de Pesquisas em Educação. Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Unochapecó.
- Rosa, E. & Galera, J. (2010). *A gestão do espaço físico escolar: um desafio social. Projeto de Intervenção Pedagógica "A gestão do espaço físico escolar"*. Colégio João Ribeiro de Camargo. Colombo-PR. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1699-8.pdf>
- Rosa, P. (2013). *Uma introdução à pesquisa qualitativa em ensino de ciências*. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- Teixeira (2021). Os domínios de autonomia curricular (DAC) como elemento central da autonomia e flexibilidade curricular. Capítulo II. In Teixeira & F. Diogo (Orgs.). *Autonomia e flexibilidade curricular. Relatos de experiências de formação contínua de docentes no CFAE MarcoCinfães 2019-2021*. Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Marco de Canaveses e Cinfães.
- Sá, P., Costa, A. & Moreira A., (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (Vol. 2). UA Editora.
- Samuel (2021). Entrevista a Filinto Lima: "Sem professores, os alunos não aprendem E o currículo pode não ser cumprido". *Público*. <https://www.publico.pt/2021/11/20/sociedade/entrevista/filinto-lima-professores-alunos-nao-aprendem-curriculo-nao-cumprido-1985655>
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 2006, 8, 63-83.
- Santos, E. (2020). *O prédio Escolar no ensino fundamental: diálogo entre a arquitetos e sujeitos da educação*. Programa de pós-graduação em educação nível de mestrado/PPGE. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel-PR.
- Sarmiento, N. (2019). *Modelo de planeamento e gestão da manutenção em edifícios escolares: caso de estudo nas escolas do ensino básico do concelho da Lousã*. Relatório apresentado para cumprimento dos requisitos da unidade curricular "Dissertação em Reabilitação Não Estrutural II" do Mestrado em Reabilitação de Edifícios. Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra. Coimbra. Portugal.

- SGEC (2022). Medidas extraordinárias sobre efeitos da avaliação externa aprovadas em Conselho de Ministros. Portal do Governo. <https://www.sec-geral.mec.pt/noticia/medidas-extraordinarias-sobre-efeitos-da-avaliacao-externa-aprovadas-em-conselho-de>
- Schmidt, I. & Magro, E. (2012). *O gestor e a organização do espaço escolar*. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. FE/UNICAMP. Campinas.
- 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, 1-18. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844183443>
- Souza, B. & Souza, M. (2014). *A importância do espaço físico escolar no ensino e na aprendizagem*. XI Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea: VII Mostra de Trabalhos Jurídicos Científicos.
- Souza, L. (2018). *Arquitetura escolar, parâmetros de projeto e modalidades de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo da Unicamp.
- Tabile, A. & Jacometo, M. (2017). Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. *Rev. Psicopedagogia* 2017; 34(103): 75-86.
- Trezzi, C.; & Rosa, G. (2020). Os ambientes educativos na creche e sua influência no desenvolvimento da criança. *Revista@mbienteeducação*. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 13, n. 1, p. 176-190. Disponível em <https://doi.org/10.26843/ae19828632v13n12020p176a190>
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Leya, SA
- Vasconcelos, H. & Maknamara, M. (2020). *Arquitetura e educação: arquitetura escolar como elemento dos espaços escolares*. Research, Society and Development, v. 9, n. 7, e106973986. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.3986>
- Viana, C. (2010). *Mudando a sala de aula, podem mudar-se comportamentos*. Público. <https://www.publico.pt/2010/04/07/jornal/mudando-a-sala-de-aula--podem-mudarse-comportamentos-19138602>
- Viana, C. (2021). *Alunos do ensino secundário vão poder escolher as disciplinas que querem estudar*. Público, n.º 11.561. Edição Porto.
- Vila Pouca, Ó. (2012). *Escolas Primárias - Edifícios com propósito*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto.

7. QUADRO LEGAL

Decreto-Lei n.º 75/2008. Ministério da Educação. Diário da República n.º 79, 1.ª Série de 22 de abril de 2008.

Decreto-Lei n.º 139/2012. Ministério da Educação e Ciência. Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 5 de julho de 2012.

Decreto-Lei n.º 54/2018. Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 6 de julho de 2018.

Decreto-Lei n.º 55/2018. Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 6 de julho de 2018.

Decreto-Lei n.º 21/2019. Diário da República n.º 21. 1.ª Série de 30 de janeiro de 2019.

Decreto-Lei n.º 22-D/2021. Presidência do Conselho de Ministros. Estabelece medidas excecionais e temporárias relativas à pandemia da doença COVID -19 na área da educação. Diário da República n.º 56, 1.ª Série de 22 de março de 2022.

Despacho n.º 6478/2017. Diário da República n.º 143, 2.ª Série de 26 de julho de 2017.

Despacho Normativo n.º 10-A/2018. Diário da República n.º 116, 2.ª Série de 19 de junho de 2018.

Despacho n.º 6944-A/2018. Educação. Gabinete do Secretário do Estado da Educação. Diário da República n.º 138, 2.ª Série de 19 de julho de 2018.

Despacho n.º 6726-A/2021. Educação. Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação e da Secretaria de Estado da Educação. Diário da República n.º 131, 2.ª Série de 8 de julho de 2021.

Lei n.º 85/2009. Assembleia da República. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Diário da República n.º 166, 1.ª Série de 27 de agosto de 2009.

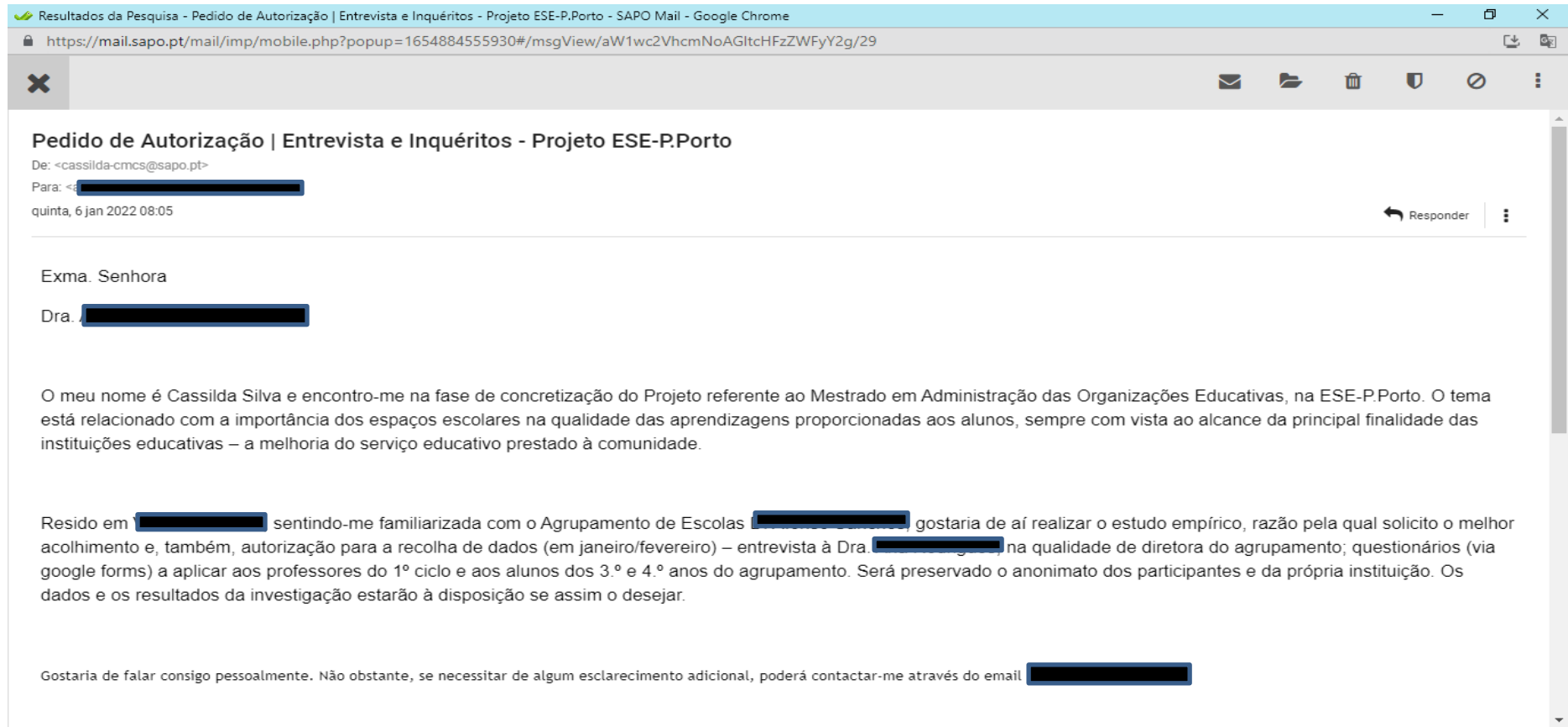
Lei n.º 65/2015. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República n.º 128, 1.ª Série de 3 de julho de 2015.

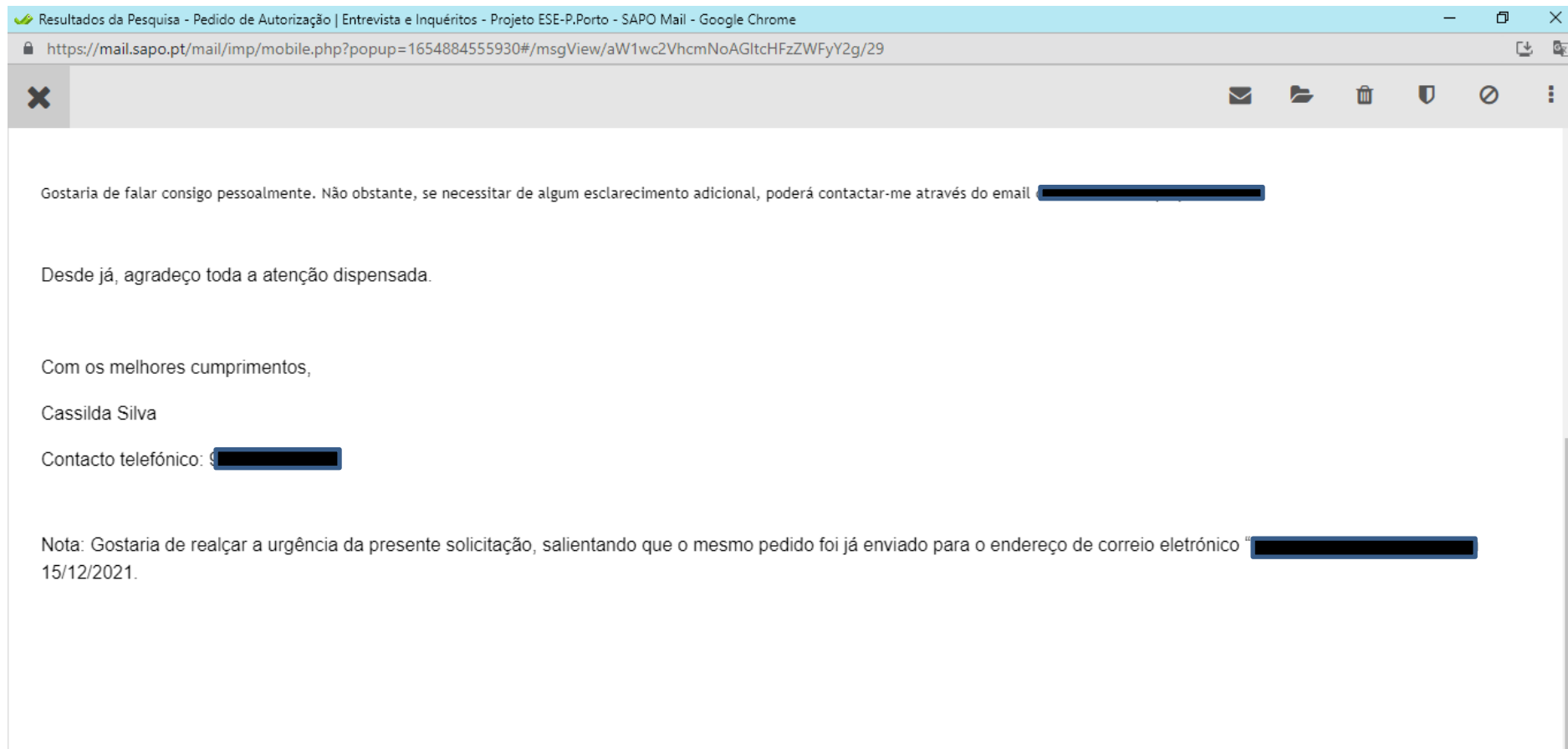
Portaria n.º 306/2021. Educação. Procede à primeira alteração à Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020. Aprova o plano de ação para a transição digital. Diário da República n.º 78, 1.ª série, p.6. de 21 de abril de 2020.

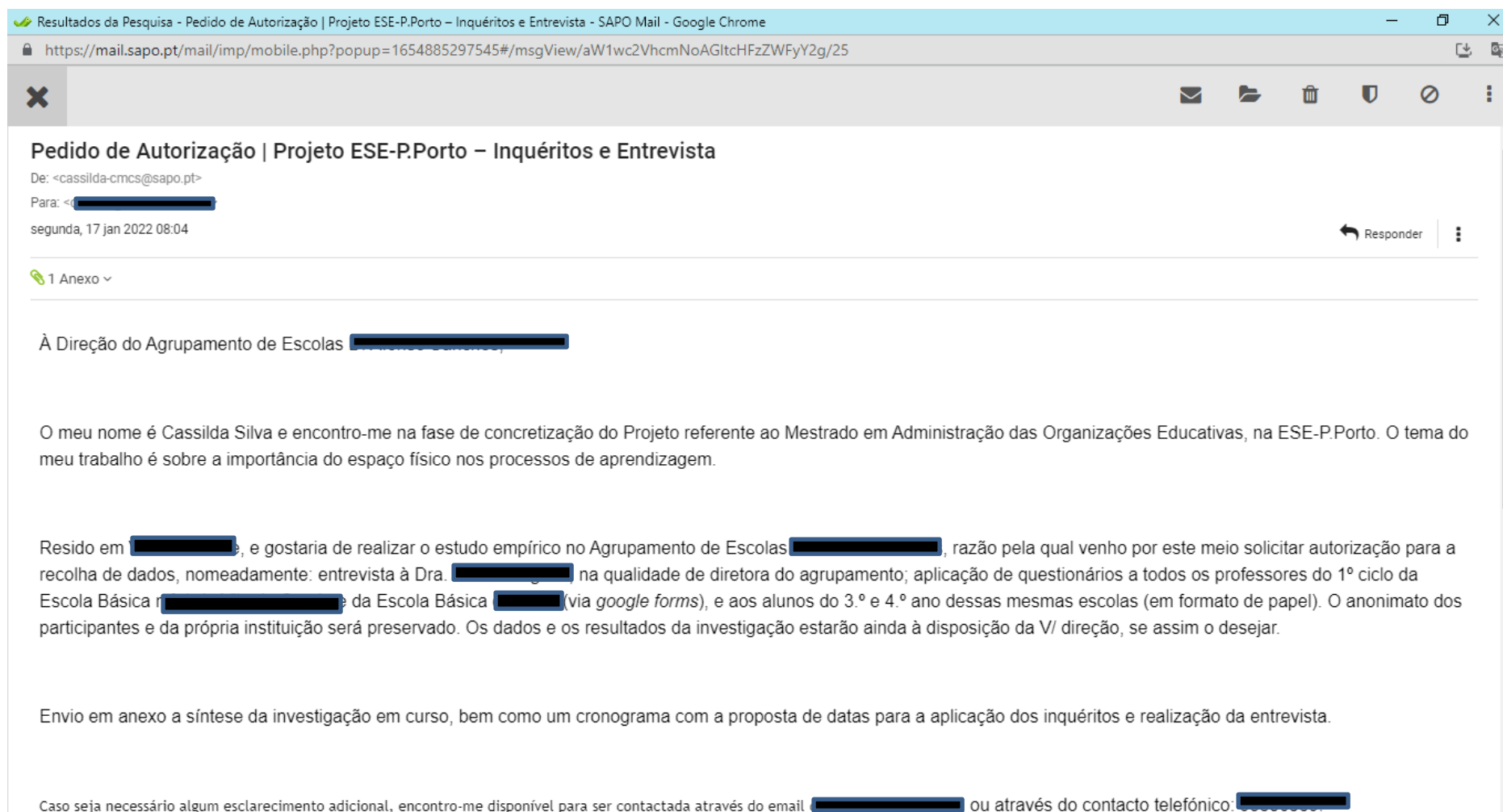
8. APÊNDICES

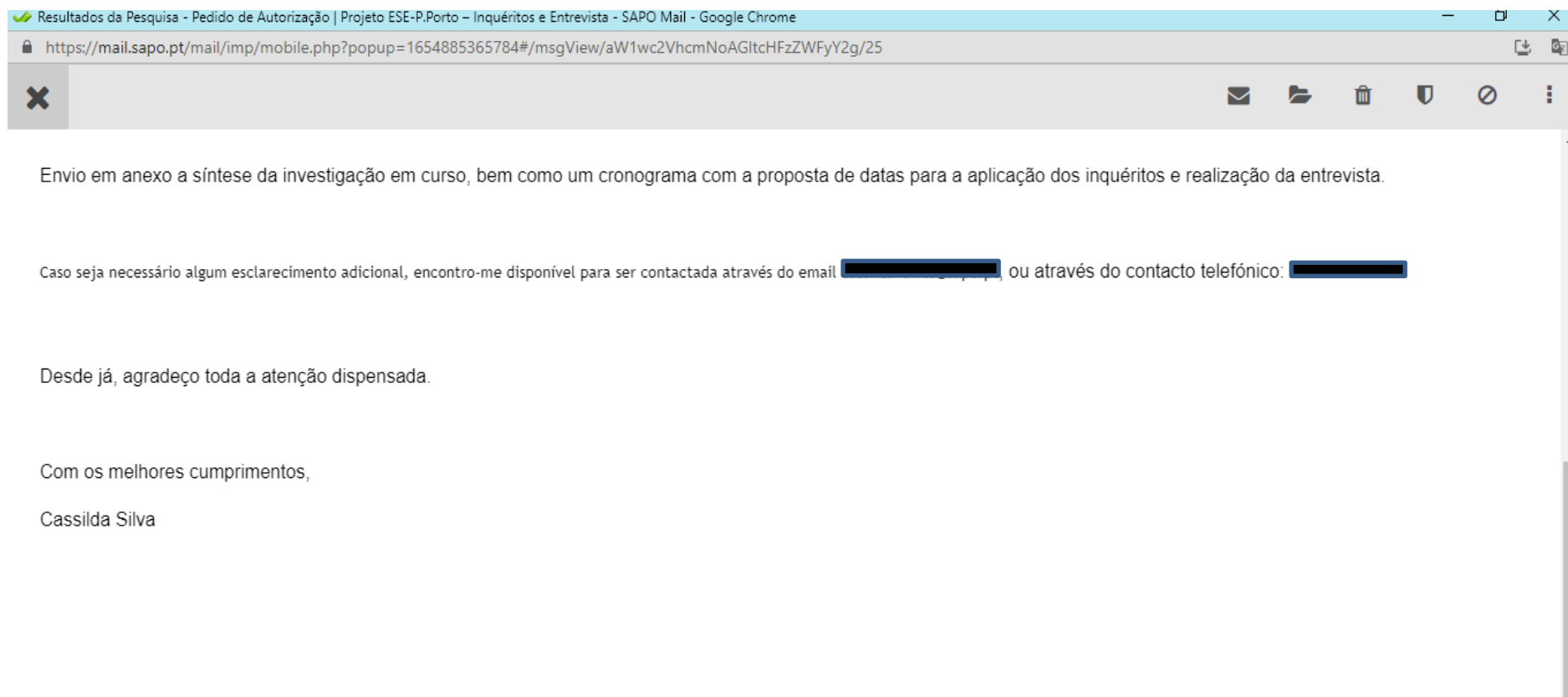
8.1 Apêndice A. Pedido de autorização para recolha de dados à diretora do agrupamento de escolas





8.2. Apêndice B. Pedido de autorização para recolha de dados à direção do agrupamento de escolas





8.3. Apêndice C. Autorização para a recolha de dados



8.4. Apêndice D. Consentimento informado dos encarregados de educação

P.PORTO

Exmo(a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

O Agrupamento de Escolas “X”, em parceria com a Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto está a criar condições para que, no âmbito de um estudo de Mestrado em Administração das Organizações Educativas, intitulado “A importância do espaço físico nos processos de aprendizagem”, seja realizado um inquérito por questionário a alunos do 3.º e 4.º ano de escolaridade. Tendo o seu educando sido escolhido para responder ao referido inquérito, solicita-se autorização para a sua participação. A colaboração neste estudo é confidencial. Não serão publicados dados que possam identificar os estudantes. Se alguma informação deste estudo for, em algum momento, apresentada publicamente, garantir-se-á o anonimato.

Com os melhores cumprimentos,

__/__/2022

O/A Professor(a),

Eu, _____, encarregado(a) de educação do(a) aluno(a) _____, declaro que autorizo o meu educando(a) a participar, como inquirido(a), nas condições acima referidas.

__/__/2022

O(A) Enc. de Educação,

8.5. Apêndice E. Guião da entrevista à diretora do agrupamento de escolas

Dr.ª [REDACTED],

Desde já muito obrigada pela disponibilidade em participar nesta investigação, enquadrada no projeto de mestrado intitulado “A importância do espaço físico nos processos de aprendizagem”. Preciso perguntar-lhe se posso gravar a entrevista uma vez que é requisito para o tratamento e análise de dados.

1 - Há quanto tempo leciona neste agrupamento?

2 - Qual o seu grupo disciplinar?

3- Há quanto tempo é Diretora deste agrupamento?

4 - Na qualidade de diretora, como vê a evolução da qualidade dos espaços destinados às crianças do primeiro ciclo, das escolas em estudo - a escola localizada no centro da cidade e a escola localizada numa das freguesias do mesmo concelho?

5 - Têm esses espaços as melhores condições para a implementação de práticas pedagógicas que proporcionem bem-estar e promovam uma educação de qualidade a todos os alunos?

(Tendo em conta as medidas multinível de suporte à aprendizagem e à inclusão, bem como as estratégias inovadoras que proporcionem a criação e implementação de medidas no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular).

6 - Que dificuldades tem encontrado para garantir essas condições?

7 - Os professores das escolas em estudo têm manifestado (direta ou indiretamente) a necessidade de reformular os espaços (dimensão para o nº de alunos que comportam, características de acesso, luminosidade, temperatura, versatilidade, etc.) ou adquirir material diverso?

8 - Esses professores têm revelado preocupação com obstáculos (a nível das estruturas e dos materiais disponibilizados) à criação de estratégias inovadoras e potenciadoras de mais e melhores aprendizagens?

9 - As obras de requalificação concretizadas recentemente na escola do centro da cidade levaram em consideração a opinião dos docentes que exercem a sua prática nessa(s) escola(s)? Ou seja, a equipa de arquitetos chegou a contactá-la (antes de finalizar o projeto) com o objetivo de recolher informação para melhor adequar a intervenção de requalificação às necessidades de quem utiliza essas estruturas?

10 - O que ficou por fazer após finalizada a requalificação?

11 - E quanto à outra escola (a localizada na freguesia), que não foi intervencionada tão recentemente, o que falta para implementar medidas que potenciem as aprendizagens de todos os alunos?

12 - Para finalizar, relativamente a esta temática, o que mais gostaria de dizer que eu ainda não tenha questionado?

Obrigada!

8.6. Apêndice F. Inquérito por questionário aos alunos

INQUÉRITO AOS ALUNOS DO 3.º E 4.º ANO DE ESCOLARIDADE

A importância do espaço físico nos processos de aprendizagem

Gostaríamos de conhecer a tua opinião acerca da sala de aula onde aprendes todos os dias e acerca dos espaços que utilizas na escola. Responde de acordo com o que sentes. Não te preocupes em responder “certo ou errado” pois este questionário não se destina à tua avaliação.

Obrigada.

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Nome da tua escola

2. Idade

3. Ano de escolaridade

3.1. ☐ 3.º ano

3.2. ☐ 4.º ano

DADOS RELATIVOS AOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

4. As tuas aulas decorrem sempre dentro da sala de aula?

4.1. ☐ Sim.

4.2. ☐ Não. Também temos aulas noutros espaços.

5. É habitual saíres da tua escola para realizares visitas de estudo:

(Podes assinalar mais do que uma opção)

- 5.1. ☐ A outras escolas.
- 5.2. ☐ A museus.
- 5.3. ☐ A espaços culturais.
- 5.4. ☐ A indústrias inseridas na comunidade.
- 5.5. ☐ A outros locais localizados dentro e fora do nosso concelho.
- 5.6. ☐ Nunca fazemos visitas de estudo.

6. Que atividades são realizadas nos espaços mencionados na resposta anterior?

7. Além de Português, Estudo de Meio e Matemática, assinala as outras áreas de aprendizagens que tens na tua escola. *(Podes assinalar mais do que uma opção)*

- 7.1. ☐ Inglês.
- 7.2. ☐ Educação Física.
- 7.3. ☐ Artes Visuais.
- 7.4. ☐ Teatro.
- 7.5. ☐ Dança.
- 7.6. ☐ Música.
- 7.7. ☐ Cidadania e Desenvolvimento.
- 7.8. ☐ TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação).

8. É habitual desenvolveres tarefas em grupo, durante as aulas?

- 8.1. ☐ Muitas vezes.
- 8.2. ☐ Poucas vezes.
- 8.3. ☐ Nunca.

9. Dos grupos de alunos com quem já realizaste trabalhos, fazem parte:

- 9.1. ☐ Apenas os colegas da tua turma.
- 9.2. ☐ Colegas da tua turma e de outras do mesmo ano de escolaridade.
- 9.3. ☐ Colegas da tua turma e de outros anos de escolaridade diferentes.

10. Utilizas o computador, o tablet ou outro meio tecnológico para realizares trabalhos na sala de aula?

- 10.1. ☐ Sim. Muitas vezes.
- 10.2. ☐ Poucas vezes.
- 10.3. ☐ Só nas aulas de TIC.
- 10.4. ☐ Não existem computadores na sala de aula.
- 10.5. ☐ Utilizamos outra sala para usar os computadores.

11. De que forma a tua professora avalia os teus trabalhos (fichas de exercícios, testes ou trabalhos de casa)? (Podes assinalar mais do que uma opção)

- 11.1. ☐ Dizendo, a cada aluno, o que está errado e explicando como deve ser corrigido.
- 11.2. ☐ Explicando, para toda a turma, como os exercícios deveriam ter sido resolvidos.
- 11.3. ☐ Explicando mais cuidadosamente aos alunos que revelam maiores dificuldades.
- 11.4. ☐ Somos nós que corrigimos os trabalhos uns aos outros.

DADOS RELATIVOS AO ESPAÇO FÍSICO DAS ESCOLAS

12. O que pensas sobre o edifício onde funciona a tua escola?

- 12.1. ☐ É um edifício novo, confortável, acolhedor e com boas condições de acesso para todos.
- 12.2. ☐ É um edifício que precisa de obras para ter uma melhor imagem, ser mais confortável e acolhedor.
- 12.3. ☐ É um edifício que não permite a alunos com problemas de mobilidade, deslocarem -se para determinados locais de aprendizagem

13. Assinala as afirmações verdadeiras: A sala de aulas da tua escola:

- 13.1. ☐ É fria no outono/inverno.
- 13.2. ☐ É muito quente na primavera/verão.
- 13.3. ☐ Possui pouca iluminação natural.
- 13.4. ☐ Não está protegida de ruídos, vindos do exterior.
- 13.5. ☐ É pequena para receber os alunos da tua turma.
- 13.6. ☐ Todas as afirmações anteriores são falsas.

14. A tua escola possui: (Podes assinalar mais do que uma opção)

- 14.1. ☐ Biblioteca.
- 14.2. ☐ Cantina.
- 14.3. ☐ Sala de computadores.
- 14.4. ☐ Espaços apropriados para atividades como jogos e outro tipo de convívios.
- 14.5. ☐ Jardins bem cuidados.
- 14.6. ☐ Bancos para descansar, conversar com os colegas ou lanchar.
- 14.7. ☐ Uma horta para tu e os teus colegas cuidarem.
- 14.8. ☐ Sala com espaços diversos (a mesma sala tem espaço com computadores e projeção de imagem, espaço com pufes para trocar ideias, espaço com mesas em círculo para trabalho de grupo).

15. Quando te apercebes que um colega teu vai escrever numa mesa, está a usar indevidamente a cadeira ou outro mobiliário, ou se prepara para danificar livros existentes na sala de aula, qual a tua reação?

- 15.1. ☐ Falas com o teu colega, avisando-o das consequências que pode vir a ter.
- 15.2. ☐ Avisas o adulto que se encontra mais próximo.
- 15.3. ☐ Ignoras e não dizes nada a ninguém.

16. Como estão colocadas as mesas da tua sala de aula?

- 16.1. ☐ Estão umas atrás das outras, em fila.
- 16.2. ☐ Encontram-se em forma de U.
- 16.3. ☐ A disposição das mesas varia conforme o(a) professor(a) entende conveniente para a aula.

17. Escreve uma frase sobre o que é para ti a escola:

8.7. Apêndice G. Inquérito por questionário aos professores

INQUÉRITO AOS PROFESSORES DO 1.º CICLO

O presente inquérito por questionário enquadra-se num Projeto referente ao Mestrado em Administração das Organizações Educativas, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Neste âmbito, pretendo desenvolver um estudo sobre o tema “A importância do espaço físico nos processos de aprendizagem” para o qual agradeço a sua participação e disponibilidade.

Todos os intervenientes do processo têm a garantia de anonimato e de confidencialidade, uma vez que serão utilizados códigos para a referência das diferentes situações. A participação no estudo é voluntária e o direito de desistência estará sempre salvaguardado.

Para algum esclarecimento adicional, estarei ao dispor através do email X . ou, do telemóvel Y.

Consentimento informado:

☐ Aceito participar voluntariamente no estudo sobre a temática “A importância do espaço físico nos processos de aprendizagem”, respondendo a este questionário, sabendo que ficará sempre salvaguardado o direito de desistência. Sei que os meus dados são anónimos, confidenciais e que serão apenas usados para fins da investigação.

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Nome da escola onde leciona:

2. Ano(s) de escolaridade que leciona em 2021/2022:

3. Além de professor(a), desempenha algum cargo no agrupamento onde exerce funções?

3.1. Sim. ☐

3.2. Não. ☐

4. Em caso afirmativo na resposta anterior, identifique qual ou quais os cargos que desempenha?

DADOS RELATIVOS À QUALIDADE E ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES E À QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS PROPORCIONADAS AOS ALUNOS

5. A escola onde leciona foi submetida a obras recentemente?

5.1. Sim. Há menos de um ano. ☐

5.2. Sim. Há mais de um ano e há menos de cinco anos. ☐

5.3. Sim. Há mais de 5 anos. ☐

5.4. Não. ☐

6. No caso da escola onde leciona ter sido submetida a obras de requalificação, quais as alterações mais significativas que se fizeram sentir ao nível de conforto e acesso aos espaços destinados às aulas?

7. As obras efetuadas permitiram-lhe adotar novas metodologias de ensino, anteriormente impraticáveis devido à falta de qualidade dos espaços físicos?

7.1. Sim. ☐

7.2. Não. ☐

8. De que forma as condições térmicas, acústicas, de iluminação e de renovação de ar existentes atualmente nas salas de aula, garantem o conforto e bem-estar necessário a alunos e professores?

(utilização da escala de linkert - Excelente (1) / Muito bom (2) / Bom (3) / Razoável (4) / Ruim (5))

Escreva o número correspondente

8.1. Condições térmicas. ☐

8.2. Condições acústicas. ☐

8.3. Iluminação. ☐

8.4. Renovação de ar. ☐

9. Na escola onde leciona está garantido o acesso a todos os alunos, nomeadamente aos de mobilidade reduzida, a todas as áreas de aprendizagem?

9.1. Sim. ☐

9.2. Não. ☐

10. No estabelecimento de ensino onde leciona, que tipo de espaços de enriquecimento curricular existem? (Pode assinalar mais do que uma resposta):

10.1. Centro de recursos. ☐

10.2. Biblioteca ☐

10.3. Sala multidisciplinar ☐

10.4. Laboratórios ☐

10.5. Ginásio ☐

10.6. Espaços exteriores potenciadores de aprendizagem ☐

11. Quais os recursos tecnológicos existentes na escola onde leciona?

11. 1. Computadores ☐

11.2. Tablets ☐

11.3. Outros ☐

12. Costuma alterar a organização da estrutura da sala de aula?

12.1. Sim. ☐

12.2. Não. ☐

13. Como professor(a) do 1.º ciclo desta escola, sente que a qualidade e organização do espaço da sala de aula de que dispõe, condiciona a metodologia de ensino que gostava de praticar?

13.1. Sim. ☐

13.2. Não. ☐

13.3. Por vezes, sim. ☐

14. No caso da resposta anterior ter sido afirmativa, quais os obstáculos que encontra?

(Pode assinalar mais do que uma opção)

14.1. Falta de espaço. ☐

14.2. Mobiliário fixo. ☐

14.3. Falta de equipamento informático. ☐

14.4. Outro tipo de obstáculo. ☐

15. No caso de ter selecionado a opção 14.4., qual ou quais são esses obstáculos?

16. É habitual promover atividades com os alunos, fora da sala de aula?

16.1. Sim. ☐

16.2. Não. ☐

17. No caso da resposta anterior ter sido “Sim”, que tipo de atividades são realizadas?

18. Costuma fazer articulação curricular? Com quem?

18.1. Sim. Costumo articular os trabalhos a desenvolver com os alunos, com os colegas que lecionam o mesmo ano de escolaridade. ☐

18.2. Sim. Com o professor de apoio do mesmo ano. ☐

18.3. Não faço articulação curricular. ☐

19. É opção na escola onde leciona, e neste nível de ensino (1.º ciclo), a criação de DAC?

19.1. Sim. ☐

19.2. Não. ☐

20. Em caso afirmativo: Os alunos participantes dos DAC pertencem:

20.1. Todos à mesma turma. ☐

20.2. São de anos distintos, mas do mesmo ciclo de ensino e da mesma escola. ☐

20.3. São de turmas e ciclos de ensino distintos, mas do mesmo agrupamento. ☐

21. De que forma costuma avaliar os trabalhos dos seus alunos?

(Pode assinalar mais do que uma opção)

21.1. Dizendo, a cada aluno, o que está errado e explicando como deve ser corrigido. ☐

21.2. Explicando, para toda a turma, como os exercícios deveriam ter sido resolvidos. ☐

21.3. Explicando mais cuidadosamente aos alunos que revelam maiores dificuldades. ☐

21.4. São os alunos que corrigem os trabalhos uns aos outros. ☐

22. Como professor(a) sente-se: (escala de linkert)

Concordo totalmente (1) / Concordo (2) / Neutro (3) / Não concordo (4) / Discordo totalmente (5)

Escreva o número correspondente

22.1. Motivada(o) para lecionar. ☐

22.2. Cumpridor(a) dos documentos orientadores das práticas pedagógicas. ☐

22.3. Disposto(a) a acompanhar a inovação. ☐

22.4. Possuidor(a) de formação adequada às novas metodologias de ensino. ☐

22.5. Preparado (a) para lidar com as novas tecnologias. ☐

22.6. Promotor(a) de práticas educativas criativas e inovadoras. ☐

22.7. Condicionado(a) na aplicação de determinadas práticas pedagógicas inovadoras, devido a constrangimentos provocados pelo espaço físico. ☐

22.8. Condicionado(a) pelos materiais disponibilizados, para a aplicação de determinadas práticas pedagógicas inovadoras. ☐

22.9. Capaz de, com os recursos existentes na sala de aula, adequá-la às necessidades e preferências dos alunos. ☐

22.10. A sofrer de *burnout*. ☐

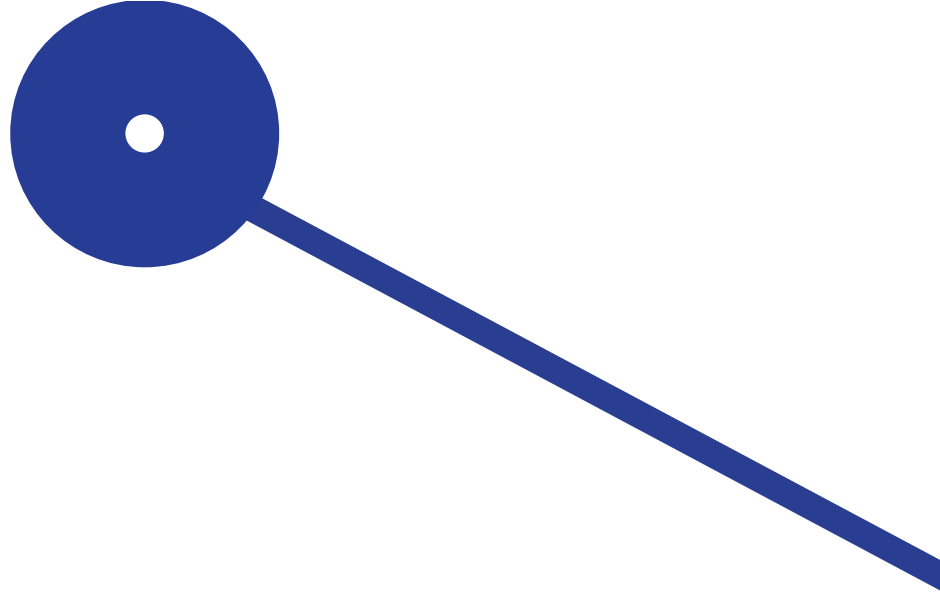
23. Para melhor conseguir desempenhar a sua função de professor(a), tem manifestado (direta ou indiretamente) a necessidade de reformular os espaços (dimensão para o número de alunos que comportam, características de acesso, luminosidade, temperatura ou versatilidade), ou adquirir material diverso?

23.1. Sim. ☐

23.2. Não. ☐

24. No caso da resposta anterior ter sido afirmativa, a quem se dirige?

25. Como professor(a) o que gostaria de ver alterado na escola onde leciona, para que possa desempenhar a sua função com maior eficácia?



M

MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

Título
Nome