

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Carina Maria Vieira de Oliveira

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO
EXTERIOR
ESTUDO EXPLORATÓRIO**

**Dissertação no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia da
Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento orientada pelo
Professor Doutor Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira e
apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.**

Março de 2022

Práticas Pedagógicas no Exterior: Estudo Exploratório

Resumo

O reconhecimento de várias problemáticas associadas à primeira infância, tais como obesidade, sedentarismo, défice de atenção e hiperatividade, assim como stress, ansiedade, e reduzidos tempos ao ar livre, nomeadamente em espaços naturais, tem despoletado o aparecimento de projetos educativos e escolas “fora de portas”. Se o potencial pedagógico do brincar ao ar livre for reconhecido pelas famílias e pela sociedade como um todo, as crianças poderão beneficiar de ambientes cada vez mais saudáveis, planeados em função dos seus interesses e necessidades. Neste estudo foram analisadas as perspetivas de 5 educadoras de infância portuguesas, cujos Contextos de Educação de Infância contemplam o uso de espaços exteriores diariamente. Procurou-se averiguar como é desenvolvida a prática pedagógica no exterior tendo em consideração as perceções e usos do espaço. Da análise dos resultados obtidos observam-se perspetivas valorizadoras do espaço exterior, bem como a procura pela diversificação dos materiais disponibilizados nos mesmos. Não obstante, percebeu-se ainda alguma desarticulação quanto aos discursos das educadoras relativamente ao uso do espaço exterior e às ações e tempos despendidos no mesmo. A valorização do brincar livre constitui-se como central na prática pedagógica dos contextos de infância em estudo, tanto em contextos de interior como de exterior. O adulto surge nos discursos das participantes enquanto um facilitador da aprendizagem, ressaltando-se a importância de uma atuação que enquadre uma perspetiva holística. O envolvimento parental afigura-se central nos contextos educativos em estudo sendo estimulado pelas educadoras, nomeadamente na sua vertente mais relacional.

Palavras-chave: Educação ao ar livre, Educação Holística, Brincar Livre

Outdoor Learning Practices: Exploratory Study

Abstract

The recognition of several problems associated with early childhood, such as obesity, sedentary lifestyle, attention deficit and hyperactivity, as well as stress, anxiety, and reduced outdoor time, particularly in natural spaces, has triggered the emergence of educational projects and outdoor learning schools. If the pedagogical potential of outdoor play is recognized by families and society as a whole, children will benefit from more and more healthy environments, planned according to their interests and needs. In this study we analyzed the perspectives of 5 Portuguese kindergarten teachers, whose kindergarten settings include the use of outdoor spaces on a daily basis. We tried to find out how the outdoor pedagogical practice is developed, taking into account the perceptions and uses of space. From the analysis of the results, we observed perspectives that value the outdoor space as well as the search for diversification of the materials available there. Nevertheless, we still noticed some inconsistency in the educators' discourse regarding the use of outdoor space and the actions and time spent on it. The valorization of free play is central to the pedagogical practice of the early childhood contexts under study, both in indoor and outdoor settings. According to their statements, the adult emerges as a facilitator of learning, emphasizing the importance of a holistic perspective. Parental involvement seems to be central in this educational contexts, being stimulated by the educators, particularly in its more relational aspect.

Keywords: Outdoor Education, Holistic Education, Free Play

Children Learn What They Live

If children live with criticism,

They learn to condemn.

If children live with hostility,

They learn to fight.

If children live with ridicule,

They learn to be shy.

If children live with shame,

They learn to feel guilty.

If children live with encouragement,

They learn confidence.

If children live with tolerance,

They learn to be patient.

If children live with praise,

They learn to appreciate.

If children live with acceptance,

They learn to love.

If children live with approval,

They learn to like themselves.

If children live with honesty,

They learn truthfulness.

If children live with security,

They learn to have faith in
themselves and others.

If children live with friendliness,

They learn the world is a nice place
in which to live.

Dorothy Law Nolt

Agradecimentos

Ao Senhor Professor Doutor Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira pelos seus valiosos contributos e recomendações, mas sobretudo pela sua disponibilidade e verdadeiro incentivo ao longo do processo.

Às minhas amigas Mafalda Almeida e Cátia Sousa pelo tanto que dividimos e multiplicámos juntas.

Ao grupo de expressão dramática InterDito e à Secção Experimental de Yoga da Associação Académica de Coimbra, lugares-casa, que me ofereceram um espaço onde pude refletir, experimentar e crescer. Lugares-casa que me ensinaram a estar no Aqui e no Agora.

Aos meus pais, por uma infância cheia de “memórias verdes”, por me terem permitido brincar “lá fora” a maior parte do tempo, e assim crescer com a certeza de que o mundo é belo.

Ao Professor Doutor Mauro Costa Couceiro, apaziguador de tantas angústias, companheiro de viagem, pelo apoio incondicional ao longo do percurso e sobretudo por acreditar no sonho e o construir comigo.

Índice

Introdução	7
1. Estado da arte e enquadramento conceptual	9
1.1. Princípios orientadores das práticas pedagógicas no exterior	9
1.2. Sobre a importância do brincar para aprender	10
1.2.1. Brincar e aprender na natureza: sobre os benefícios para a saúde física e mental	14
1.2.2. Brincar e aprender na natureza: sobre os benefícios para o desenvolvimento infantil	16
1.3. Educação holística	18
1.4. Orientações Curriculares Para Educação Pré-escolar	21
2. Estudo Empírico	24
2.1. Objetivos gerais	24
2.1.1. Objetivos Específicos	25
2.2. Metodologia	25
2.2.1. Instrumento	25
2.2.2. Participantes	26
2.2.3. Procedimentos de recolha e tratamento de dados	27
2.3. Resultados	29
2.3.1. Brincar livre	29
2.3.2. Envolvimento Parental	31
2.3.3. O espaço exterior na perspetiva das educadoras	33
2.3.4. Adulto enquanto facilitador de aprendizagens	35
2.4. Discussão	37
2.5. Conclusão e considerações finais	42
Referências Bibliográficas	44
Lista de Anexos	54

Introdução

Num mundo em constante e acelerada mudança urge repensar os modelos pedagógicos vigentes e como se entende e projeta a educação. Várias problemáticas sociais relacionadas com o sedentarismo, obesidade, a metropolização das cidades e o quotidiano frenético que se vive nas mesmas, exercem algumas influências negativas no desenvolvimento infantil e na forma como é vivida a infância em Portugal e em todo o mundo.

Em 2019, 12,5% das crianças entre os 6 e os 8 anos em Portugal eram obesas e 31% tinham excesso de peso (Rito, Mendes, Baleia, & Gregório, 2021, p. 33). Esta é também uma tendência mundial, sendo que a prevalência de obesidade no mundo quase quintuplicou entre 1975 e 2016 e estima-se que atualmente 18% das crianças e adolescentes (5–19 anos) em todo o mundo tenham problemas de excesso de peso e obesidade (World Health Organization, 2021). Sabe-se também que as crianças com excesso de peso e obesidade tem maior probabilidade de desenvolver outros problemas de saúde, tais como doença cardiovascular, diabetes, apneia do sono e morte prematura (Reilly & Kelly, 2010; Ogden, et al., 2006; World Health Organization, 2021). A par destas mudanças, tem-se assistido a um aumento mundial das perturbações de défice de atenção e hiperatividade, ‘stress’ infantil, ansiedade e agressividade (Cooper, 2015).

A forma como é atualmente vivida a infância, as agendas demasiado cheias com atividades estruturadas, a redução da permanência em espaços exteriores, bem como a consequente redução de exercício físico ao ar livre, é hoje apontada como uma das principais causas subjacentes às problemáticas apresentadas anteriormente, algo que tem chamado a atenção de investigadores de várias áreas, desde a educação, a saúde e a psicologia, nomeadamente, da psicologia da educação (Bilton, Bento, & Dias, 2017; Coelho, Vale, Bogotte, Figueiredo-Ferreira, Duque, & Pinho, 2015; Chawla, Keena, Pavec, & Stanley, 2014; Cordovil, Lopes, & Neto, 2005; Fjørtoft, 2004; Hanscom, 2018; Little & Eager, 2010;

Maynard, Waters, & Clement, 2013; Sandseter, 2009; Stephenson, 2002; Waite, 2010). Dados obtidos num estudo em 2018 indicam que em Portugal, apenas 38% das crianças entre os 11 e os 12 anos têm níveis suficientes de atividade física. Quando analisados os mesmos referenciais para crianças entre os 13 e os 14 anos verifica-se que estas mobilizam ainda menos o seu corpo, sendo que apenas 12% desempenham atividade física considerada suficiente para a sua idade (World Health Organization Regional Office for Europe, 2022). De acordo com a World Health Organization (2021) 80% dos adolescentes de todo o mundo são fisicamente inativos devido a hábitos sedentários tais como tempos prolongados em frente à televisão e uso excessivo de videojogos. Em Portugal, estima-se que 70% das crianças passam menos de 60 a 120 minutos por dia no exterior, usufruindo assim destes espaços por menos tempo do que o Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos recomenda para os reclusos nas prisões (Neto, 2021, p.34).

No contexto português, se por um lado se assiste à desvalorização da importância do contacto das crianças com a natureza, por outro lado, o reconhecimento destas problemáticas tem-se traduzido na busca de ambientes mais saudáveis e “naturais” para as crianças, projetos educativos e escolas “lá fora” e abordagens pedagógicas que privilegiem o brincar em contextos naturais e exteriores (Bilton, Bento, & Dias, 2017; Coelho et al., 2015).

Sendo ampla a evidência relativa aos benefícios que o contacto com o exterior acarreta, é importante compreender como se proporciona a aprendizagem e o desenvolvimento nestes contextos, bem como os princípios que a fundamentam. Neste trabalho serão analisadas as práticas pedagógicas de cinco educadoras de infância portuguesas, cujos Contextos de Educação de Infância incluem o uso de espaços exteriores diariamente. Neste estudo procurar-se-á averiguar como é desenvolvida a prática pedagógica no exterior e à luz de que princípios, bem como as perspetivas sobre a educação de um conjunto de educadoras portuguesas.

1. Estado da arte e enquadramento conceptual

1.1. Princípios orientadores das práticas pedagógicas no exterior

De acordo com Altet (2001), podemos definir pedagogia como “o campo do tratamento e da transformação da informação transmitida como Saber para o aluno, através da prática relacional, e as ações do professor para colocar em funcionamento condições de aprendizagem adaptadas” (p.27). Segundo a autora, a transformação da simples informação em Saber, dá-se através não só das trocas cognitivas, mas também das trocas sócio-afetivas, através de interações e ajustes interpessoais. Assim, tal como referem Lucchesi & Malanga (2005) a prática pedagógica não se pode cingir a uma atividade mecânica de transmissão dos conhecimentos de um ser para outro, do professor para o aluno, assentando numa relação interpessoal que ocorre num momento específico, em contexto de sala de aula. Freire (2002) acrescenta que quando entra num contexto educativo, o educador deve cultivar uma atitude de abertura à indagação, à curiosidade, às perguntas dos alunos. Assim o educador deve permanecer um ser crítico e inquiridor, “inquieta em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento” (p.25).

Freire (2002) afirma que o papel fundamental do professor é incentivar a curiosidade dos seus alunos, ressaltando a importância do estímulo da imaginação, da investigação e da capacidade de ir além da simples reprodução de informação (pp.43-47).

De acordo com Altet (2001) podemos definir como ensino tradicional aquele que é centrado no mestre e nos conteúdos, por oposição aquele que é definido como educação nova, sendo esta centrada no aluno. De seguida, apresentam-se alguns conceitos basilares que enquadram as práticas pedagógicas na primeira infância, nomeadamente as práticas pedagógicas no exterior.

1.2. Sobre a importância do brincar para aprender

Brincar é algo natural e espontâneo na vida da criança, estando presente desde o seu nascimento (Ferland, 2006). Neste sentido, no que diz respeito à primeira infância, não é possível criar uma separação entre Brincar e Aprender, sendo estes dois conceitos-chave (Rego, 1932, pp.36). Nas palavras de Santos (1999) para a criança, “brincar é viver, quando ela não brinca, é porque algo não está certo” (p.12). De acordo com Kishimoto (2002) sendo uma ação iniciada e mantida pela criança, a brincadeira exerce um papel fundamental na construção do saber fazer. Desta forma, as brincadeiras são as vias mais originais que a criança dispõe para se apropriar do mundo e para se relacionar com ele. Segundo a autora, são as vivências, fruto da interação da criança com outras pessoas do seu grupo social, que tornam possível a apropriação da realidade e da vida.

De acordo com Piaget & Inhelder (2003) o lúdico incentiva a criança a agir de uma forma ativa, questionadora, reflexiva, e curiosa, tornando-a um ser social que não só cria, como também respeita as regras impostas pelo ambiente circundante e pela sociedade onde se insere. Na sua obra, os autores descrevem alguns jogos e brincadeiras que representam uma situação-problema. Segundo eles, quando a criança procura resolver estes problemas e encontra uma solução de forma criativa, isso possibilita que se desenvolva a nível intelectual. Vários outros autores defendem a ideia de que é através da brincadeira que as crianças apreendem o mundo que as rodeia, lhe atribuem significados, testam limites do seu corpo, do meio onde estão inseridas e desenvolvem capacidades necessárias a um cidadão autónomo (Fine, 2018; Cooper, 2015; Pelligrini & Smith, 1998). A este respeito importa clarificar os conceitos de brincadeira, jogo e atividade lúdica:

“Brincadeira refere-se à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar; atividade lúdica

abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores” (Friedmann, 1996, p. 12).

Vygotsky (citado por Rodrigues, 2009) afirma que brincar não só é importante para o desenvolvimento integral da criança, como também para a construção do seu próprio pensamento: é na brincadeira que a criança reproduz o seu discurso interno e é nela também que o internaliza e constrói (p.97). O autor entende que “o brincar é uma atividade humana criadora” e que a imaginação do ser humano para criar algo novo, está intimamente relacionada com a sua realidade conhecida e as experiências que vai tendo (p.18). Neste sentido, é importante providenciar à criança o maior número de experiências possível, uma vez que quanto mais rica for a experiência da criança, maior será o material disponível para a sua imaginação (Scholze, Brancher, & Nascimento, 2006).

De acordo com Lira e Rubio (2014), é nos momentos de brincadeira livre, que as crianças experimentam e mostram quem são, desenvolvendo assim o seu processo criativo. Estes momentos de total liberdade criativa, são denominados pelos autores de brincadeira espontânea ou brincar livre. A este respeito, pode dizer-se que é essencial conceder às crianças espaço e tempo para desenvolverem as suas iniciativas, permitindo-lhes decidir o que fazer, com quem e de que forma (Bento & Portugal, 2016).

Tanto o brincar livre como o brincar estruturado, têm vindo a ser associados à formação da personalidade (Bonawitz, Shafto, Gweon, Goodman, Spelke, & Schulz, 2011). A este respeito alguns autores acrescentam que, para além de estabelecerem relações com materiais, objetos e pessoas, através das brincadeiras, as crianças formam a sua personalidade (Lira & Rubio, 2014; Salomão, Martini, & Jordão, 2007). Segundo Vygotsky (1989, p.127) devemos entender a brincadeira como a atividade social da criança, “cuja natureza e origem específica são elementos essenciais para a construção da sua personalidade e compreensão da realidade na qual se insere”. Também Winnicott (1982) entende o brincar como um momento criativo, onde,

quer crianças quer adultos, podem utilizar oportunamente a sua personalidade integral.

De acordo com Piaget & Inhelder (2003), além de incitarem a diversão e interação, os jogos de regras - um tipo comum de brincadeira - acrescentam uma lógica diferente da racional. Segundo o autor, a lógica própria da subjetividade é tão necessária para a estruturação da personalidade humana quanto a lógica formal. Dallabona & Mendes (2004) reforçam que durante a brincadeira as crianças aprendem a partilhar e a serem solidárias entre si. Os autores também postulam que a brincadeira promove e estimula a autonomia, uma vez que através da brincadeira e do jogo a criança terá de ultrapassar obstáculos e resolver contratempos sozinha, tornando-se assim mais independente.

Nas palavras de Ferland (2006), “brincar é uma via privilegiada para lançar as bases de uma autonomia” (p.86). De acordo com a autora, a brincadeira pode ser vista como livre ou estruturada. Na brincadeira livre, as crianças tomam decisões sobre o que querem fazer e quais os brinquedos ou materiais que querem utilizar. Esta autora defende que “este tipo de brincadeira favorece a imaginação, a fantasia e a criatividade da criança” (p.53).

No que concerne ao desenvolvimento da autonomia através do brincar, pode dizer-se que o papel do adulto passará pelo apoio ao nível da gestão de riscos e assunção de novos desafios, pressupondo que a criança tem competências para lidar com situações difíceis (Christensen & Mikkelsen, 2008; Green & Hart, 1998). Sendo certo que os contextos ao ar livre oferecem maior risco e imprevisibilidade, de acordo com Waller (2011), o adulto não deve supervisionar a criança de forma excessiva ou intrusiva, uma vez que pode impedir o seu confronto com desafios importantes que contribuem para que a criança aprenda a lidar com a possibilidade de falhar, num contexto seguro e familiar. Nesta linha de pensamento, também Vygotsky (2002), refere que o ato de brincar desempenha um papel importante na construção do pensamento infantil. Assim, de acordo com o autor,

no que concerne à vivência da infância, podemos dizer que brincar e aprender andam de mãos dadas, sendo que o lúdico e a aprendizagem não podem ser consideradas ações com objetivos diferentes.

“O jogo e a brincadeira são por si só, uma situação de aprendizagem. As regras e a imaginação favorecem à criança comportamentos além dos habituais. Nos jogos e brincadeiras a criança age como se fosse maior que a realidade, e isto inegavelmente contribui de forma intensa e especial para o seu desenvolvimento” (Vygotsky, 1989, pp.85-86).

De acordo com Moyles (2002), “em todas as idades, o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem” (p.21). Rego (1992) salienta que o brincar livre deve estar presente nas escolas, inserido numa visão onde o professor tem o papel de mediador e iniciador das aprendizagens e não de um mero “doador” de conhecimentos. Neste contexto cabe ao professor proporcionar situações de brincar livre ou dirigido, atendendo às necessidades de aprendizagem das crianças (p.36). Também Salomão, Martini, & Jordão (2007), salientam que as brincadeiras e os jogos em que as crianças se envolvem contribuem para os vários níveis do seu desenvolvimento, seja físico, intelectual e social e ainda ao nível da autonomia e formação da personalidade.

Apesar da investigação em torno do brincar, enquanto condição essencial ao desenvolvimento e aprendizagem ser cada vez mais consistente, parece ainda existir alguma resistência em reconhecê-lo enquanto tal (Ferreira, 2015; Vygotsky, 1989; Moyles 2002; Moyles, 2006; Neto, 2020). Exemplo disso, é a crescente redução no tempo destinado a atividades livres, nomeadamente à brincadeira livre, nas instituições de ensino pré-escolar. Nestas, continuam a prevalecer atividades orientadas e dirigidas pelo adulto. (Papalia, Olds, & Feldman, 2008). Por outro lado, tem-se assistido também a uma crescente redução de experiências de brincar livre no espaço exterior, o que se manifesta no aumento de hábitos de vida sedentários, frequentemente associados a problemas de saúde, como obesidade,

diabetes e hipertensão (Moreno, 2010; Neto, 2005; Neto, 2020). De acordo com Neto (2020), um estudo recente divulgado pela Unilever e realizado em 2016 em 10 países (EUA, Brasil, Reino Unido, Turquia, Portugal, África do Sul, Vietname, China, Indonésia e Índia) onde participaram 12 170 pais, apontou para a necessidade de despende mais tempo no exterior. Neste estudo, foi possível observar que a maioria das crianças (56%) passa 1 hora ou menos por dia a brincar ao ar livre, cerca de 20% das crianças passam 30 minutos ou menos no exterior e 10% nunca usufrui dessa possibilidade. Ainda, no mesmo estudo, mais de 60% dos pais afirmaram que os seus filhos brincam menos tempo ao ar livre do que a sua geração e mais de 90% acredita que a redução nos tempos de brincar ao ar livre pode ter impacto na capacidade de aprendizagem dos seus filhos (p.23). Importa por isso, desenvolver um olhar atento que permita devolver às crianças o contacto com a natureza, para lá poderem brincar e aprender (Neto, 2020). Neste seguimento, apresenta-se de seguida o corpo teórico que suporta a importância de brincar e aprender ao ar livre.

1.2.1. Brincar e aprender na natureza: sobre os benefícios para a saúde física e mental

Tem-se vindo a construir um corpo substancial de literatura científica que indica que brincar e aprender em espaços naturais e diversificados promove a saúde e o bem-estar da criança (Corraliza, Collado, & Bethelmy, 2017; Chawla, 2002; Nedovic & Morrissey, 2013; Cohen, Glass, & Singer, 1973; Cooper, 2015; Bratman et al., 2012; Hartig, Mang, & Evans, 1991; Kuo & Sullivan 2001; 2002; Wells & Evans, 2003; Wells, 2000; Godbay, 2009; Kellert, 2002; Korpela, 1992; Wells & Evans, 2003).

No que diz respeito ao bem-estar psicológico, o impacto do ‘stress’ quotidiano é menos sentido em crianças que desenvolvem a atividade física regular em ambientes naturais ou que vivem em zonas com elevados níveis de natureza circundante, tendo um impacto maior junto daqueles cujo entorno habitacional é menos natural (Godbay,

2009; Kellert, 2002; Wells & Evans, 2003). Despende algum tempo em espaços naturais como parques verdes, parques infantis, jardins e zonas florestais demonstrou reduzir o stress e a fadiga mental (Taylor 2001), aumentar a qualidade do sono, do sentido de humor e da sensação de bem-estar global (Godbay, 2009; Kellert, 2002; Wells & Evans, 2003). Noutros estudos verificou-se que crianças expostas a ambientes mais verdes dentro e fora das suas zonas habitacionais, demonstraram menos índices de agressão, violência e 'stress' (Kuo & Sullivan 2001; (Chawla & Derr, 2012; Nedovic & Morrissey 2013).

Não só as crianças, mas também os adultos, demonstram beneficiar deste contacto com a natureza. Numa investigação que pretendia avaliar o efeito reparador dos ambientes naturais após a realização de tarefas causadoras de fadiga mental, foi possível concluir que a exposição a ambientes naturais, através da utilização de fotografias, foi o suficiente para que os participantes recuperassem a sua capacidade atencional (Berto, 2005). Estes dados são concordantes com estudos anteriores realizados em crianças e adultos, que também demonstraram o efeito reparador da natureza após momentos de fadiga mental (Tennessen & Cimprich, 1995; Hartig et al., 2014). Sabe-se também que fatores como a existência de paisagens naturais, para as quais se possa olhar através de uma janela, bem como a quantidade de natureza dentro e em torno dos espaços habitacionais são fatores preponderantes para a restauração mental dos jovens (Burdette & Whitaker 2005; Tennessen & Cimprich, 1995; Wells, 2000). A exposição a ambientes naturais não só parece ser benéfica para a recuperação mental como, segundo Staats & Hartig (2004), sujeitos com historial de fadiga mental, tendem a demonstrar preferência por estes espaços ao invés de ambientes urbanos. No que diz respeito ao ambiente doméstico, a presença de elementos naturais parece ter um efeito profundo no funcionamento cognitivo das crianças. De acordo com um estudo desenvolvido por Wells (2000), crianças com mais elementos naturais dentro do seu ambiente doméstico tendem a ter a maior capacidade para direcionar a sua atenção quando comparadas

com crianças em ambientes mais pobres. Estes resultados estão em consonância com aquilo que Grahn, Mårtensson, Lindblad, Nilsson, & Ekman (1997, citados por Wells & Evans, 2003) concluíram na sua investigação, onde as crianças que frequentavam uma creche com mais elementos naturais tinham melhor coordenação motora e uma capacidade atencional maior do que aqueles em creches menos naturais, onde despendiam menos tempo ao ar livre. Ainda, no que diz respeito à componente atencional, alguns estudos indicam que o tempo despendido em espaços verdes leva a uma diminuição nos sintomas relacionados ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (Kuo & Taylor 2004; Taylor et al., 2001).

O ambiente natural parece ainda favorecer a saúde física, sendo que despendem tempo no exterior e contactar com elementos naturais está associado a menos doenças físicas (Moore, 1981), e recuperação mais rápida de algumas doenças (Ulrich, 1984; Verderber, 1986; Verderber & Reuman, 1987). Tem sido possível observar que crianças que despendem mais tempo no exterior são mais ativas e desenvolvem hábitos de vida saudáveis, sendo um fator protetor face à obesidade infantil, diabetes, hipertensão arterial, entre outras. As atividades regulares na natureza parecem promover o desenvolvimento do sistema imunitário e potenciar o fortalecimento dos músculos, ossos e articulações (Bird, 2004; Godbay, 2009).

1.2.2. Brincar e aprender na natureza: sobre os benefícios para o desenvolvimento infantil

No que diz respeito ao desenvolvimento infantil, é importante refletir no papel dos contextos naturais enquanto promotores do desenvolvimento motor e de hábitos de vida saudáveis e do fator protetivo que representam ao nível cognitivo. Por sua vez, importa também analisar as potencialidades de aprendizagem que o meio natural oferece. (Fjørtoft, 2004; Little & Eager, 2010; Maynard,

Waters, & Clement, 2013; Sandseter, 2009; Stephenson, 2002; Waite, 2010).

Como nos diz Carlos Neto no seu mais recente livro “Libertem as crianças” (2020), antes do confinamento causado pela Pandemia mundial Covid-19, as crianças já estavam confinadas. O autor chama-nos a atenção para as implicações da “confrangedora falta de tempo e de espaço para brincarem em liberdade” e as agendas preenchidas com atividades estruturadas que impedem as crianças de encontrar o seu tempo e espaço para brincarem livremente, agravando-se, assim, a já preocupante inatividade física e sedentarismo na infância (p.35). Além, domais, parece não ser disponibilizado tempo e espaços de qualidade para que as crianças possam brincar de forma livre. Sabe-se, por exemplo, que nas creches e jardins de infância portugueses, apenas 11% das crianças brincam nos espaços exteriores durante os três meses do inverno (Neto, 2020). Quanto à configuração dos espaços pedagógicos, estes parecem não privilegiar a amplitude do espaço, sendo que em Portugal apenas são exigidos 4 m² por criança, em contraponto com os 33 m² exigidos em países como a Noruega, onde as práticas pedagógicas no exterior são amplamente implementadas (Figueiredo, 2015). Esta é uma questão de especial relevo, se tivermos em conta que as crianças portuguesas despendem em média 40h semanais nestas instituições, mais 10 horas que a média europeia (Neto, 2020, p.34). De acordo com Neto (2020), brincar ao ar livre favorece o desenvolvimento motor da criança e, segundo Thomas & Harding (2011) leva à mobilização de todo o corpo na exploração do espaço, “dos objetos e das próprias capacidades, ocasionando a que se desenvolvam competências sociais, emocionais, motoras e cognitivas”.

Segundo Bento e Portugal (2016) os espaços exteriores oferecem às crianças desafios que potenciam o trabalho de equipa e cooperação entre pares. Ainda, de acordo com as autoras, ao debruçarem-se sobre tarefas reais, as crianças partilham questões, ideias e sentimentos o que resulta num ambiente de diálogo, respeito

mútuo e aprendizagem constante. Por outro lado, tendo em conta a diversidade de obstáculos que os espaços naturais oferecem, a possibilidade de testar limites e usufruir de experiências de risco – o brincar arriscado - podemos dizer que estes são ótimos promotores da autonomia e da confiança da criança em si mesma (Thomas & Harding, 2011). Embora ainda existam poucos estudos que explorem o que determina que certo tipo de brincadeiras sejam consideradas arriscadas, pode definir-se como *Brincar arriscado* todas as formas de brincar desafiantes e excitantes que envolvam risco de lesão física (Sandseter, 2009).

Ainda sobre o brincar no exterior, Bilton, Bento e Dias (2017) reforçam que os contextos naturais fomentam o aparecimento de interações importantes entre as crianças, que cooperam entre si para superar os imprevistos que a natureza ocasiona, partilhando ideias, receios e estratégias. Segundo as autoras, as experiências no exterior permitem à criança um maior conhecimento de si e dos outros, fortalecendo assim as ligações entre o grupo. Nestas vivências em ambientes naturais, para além da capacidade de resolver problemas, também a criatividade parece ser estimulada (Coelho et al., 2015).

1.3. Educação holística

De acordo com Silva (2012), a visão holística prevê uma abordagem abrangente da realidade, que considere diferenças e especificidades, de um modo interdependente e unificado. Mendes (2011) acrescenta que este tipo de abordagem contempla o lado espiritual da educação, no sentido de encontrar um propósito e um sentido para a vida, procurando-se vivenciar a “experiência da alma” e do espírito que habita e anima cada ser. (Mendes, 2011). Também Frankl (1985) nos remete para esta necessidade inerente aos seres humanos, de encontrar um significado para a sua vida. Para abordar o tema, o autor remete para os resultados de uma investigação realizada com estudantes americanos que tinha como objetivo avaliar os desejos

destes para o futuro. De acordo com a pesquisa, 78% dos estudantes disseram que o seu objetivo principal era descobrir um propósito e um significado para as suas vidas.

De acordo com Mendes (2011), analisando o trabalho desenvolvido por algumas das figuras clássicas da educação holística tais como Maria Montessori ou Rudolf Steiner é visível a importância dada à vida, salientando-se que o próprio educador deve ter bem presente a importância da vida dos seus educandos, tendo presente uma atitude consciente de maravilhamento, encanto e mesmo reverência pela vida. Seguindo esta perspectiva, o processo educativo deve envolver a participação ativa do estudante e de forma contínua, ao invés de basear-se em objetivos distantes e experiências vazias de significado.

No que diz respeito à valorização do espaço exterior, diversas pedagogias se enraízam nesta visão holística da criança, vendo nela uma fonte de inspiração, aprendizagem, observação e maravilhamento. Não obstante, cada pedagogia seguir um currículo, metodologia e valores próprios, Miller (2006) refere que existem características comuns a todas elas. Entre aquilo que partilham em comum, destacam-se o sentido de comunidade, perspectivas diferenciadas sobre a aprendizagem, o espaço para a vida interior e a ligação à natureza.

No que diz respeito ao sentido de comunidade, este traduz-se quer pelas relações de proximidade genuínas que se constroem entre estudantes, professores e pais, quer na forma como é percebida a autoridade dentro destes ambientes educativos (Miller, 2006).

Quanto às perspectivas sobre a aprendizagem, observa-se que esta é mais experimental, orgânica, cooperativa e pessoal, desvalorizando-se formas de aprendizagem competitiva como testes, notas, classificações (rankings) e quadros de honra. Nestes ambientes educativos são valorizadas as discussões abertas e momentos de questionamento crítico nas salas e os estudantes têm liberdade para perseguir os seus interesses e paixões pessoais, o que também se traduz num esforço criativo maior para apresentar e estabelecer o currículo de

modo a que seja mais relevante, significativo e estimulante para os estudantes (Miller, 2006).

A vida interior da criança bem como a ligação à natureza são também dois dos pontos centrais das pedagogias de abordagem holística. Desta forma, o respeito e consideração por cada aluno permeia todas as práticas pedagógicas, existindo espaço para o desenvolvimento da vida interior e para as questões fundamentais de cada criança. Nesta ótica, as questões existenciais são tomadas de modo sério na aprendizagem e no ambiente escolar holístico. O contacto com a natureza é visto como essencial, refletindo-se na própria arquitetura dos espaços e no ambiente escolar, mas também nas práticas educativas e nas rotinas diárias que se regem muitas vezes pelos princípios de ecologia e da sustentabilidade (Miller, 2006). A autora também nos remete para a importância de incluir a individualidade da criança no centro das práticas educativas, atendendo à sua busca por respostas a questões profundas, definindo esta aprendizagem como “aprender a ser” (Miller, 2006).

No que diz respeito ao currículo, Bohm (1998), diz-nos que nos modelos pedagógicos com abordagens holísticas, a premissa central passa pela promoção de ambientes cooperativos e colaborativos (p.6). Neste sentido, Kohn (2004) acrescenta que é fundamental que o conhecimento seja adquirido contextualmente através de questões, problemas e projetos ao invés da simples aquisição de factos, competências ou disciplinas. Pretende-se assim que o processo de aprendizagem seja construído com base num questionamento profundo e crítico e que este passe sempre pela motivação intrínseca e pelo interesse pessoal em concretizá-lo. Segundo o autor a integração de conhecimento através da cultura de literacia retira tempo à prossecução de objetivos mais significativos, como “*aprender a como pensar*”. O autor chama a atenção para a necessidade de refletirmos sobre o que significa ser bem-educado (p.3).

Em consonância, vários autores questionam sobre qual deverá ser afinal o propósito da escola e do ensino. A própria UNESCO

(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) tem procurado contribuir com soluções dentro desta temática, das quais se ressalta a divulgação daqueles que vieram a ficar conhecidos como os quatro pilares da Educação, apresentados à UNESCO em relatório por Jacques Delors (1996). Assim, de acordo com o autor, a educação para o século XXI deve sustentar-se em quatro pilares: 1) Aprender a conhecer, numa perspectiva mais ampla e integral, entender os desafios que se enfrentam e enfrentarão à escala local e global, bem como o papel dos educadores e dos alunos; 2) Aprender a fazer, no sentido de desenvolver habilidades práticas e competências para a ação; 3) Aprender a viver em conjunto, contribuindo para o desenvolvimento de parcerias, fomentando a apreciação por modelos baseados na apreciação da interdependência, pluralismo, compreensão mútua e paz; 4) Aprender a ser: desenvolvendo atributos pessoais e a capacidade de agir com maior autonomia, espírito crítico e responsabilidade pessoal em relação ao desenvolvimento sustentável. (Delors, 1996). O autor enquadra ainda os educadores como agentes importantes, exercendo papéis vitais na transformação da sociedade em direção à sustentabilidade. Segundo Delors (citado em Qablan, 2018) os educadores precisam adquirir um quadro de competências que passam por adotar uma abordagem holística que promova o pensamento e a prática integrativa, visualizar a mudança como um meio de explorar futuros alternativos e alcançar transformação na forma como as pessoas aprendem e nos sistemas que apoiam a aprendizagem.

1.4. Orientações Curriculares Para Educação Pré-escolar

As Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (OCEPE) definem referenciais comuns para a orientação do trabalho educativo em educação de infância. As OCEPE definem um conjunto de princípios para apoiar o educador de infância nas decisões sobre a sua

prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças (Ministério da Educação, 1997). Por conseguinte, as OCEPE são consideradas como um quadro de referência oficial para construir e gerir currículo, que se pretende adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias, não sendo um programa a cumprir (Portugal & Laevers, 2018, p.7). As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, revistas e atualizadas em 2016, identificam três áreas de conteúdo que devem ser abordadas de forma integrada, procurando-se uma complementaridade e continuidade entre os momentos de brincar e as aprendizagens a realizar nas diferentes áreas de conteúdo. As três áreas de conteúdo definidas nas OCEPE são as seguintes:

1) Área de Formação Pessoal e Social – é considerada uma área transversal porque está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância. Prende-se com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo. Engloba o desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária. Engloba também a construção da identidade e autoestima; independência e autonomia; consciência de si como aprendiz; convivência democrática e cidadania (OCEPE, 2016, p.33).

2) Área de Expressão e Comunicação – nesta área distinguem-se domínios que constituem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções, de forma própria e criativa, atribuir sentido e representar o mundo que a rodeia. Os domínios que integram a área de Expressão e Comunicação são: 2.1) Domínio da Educação Física: abordagem globalizante que possibilita à criança um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo, desenvolvendo relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os diversos materiais. 2.2) Domínio da Educação Artística: inclui todas as linguagens artísticas, consideradas formas de expressão. Este domínio

está relacionado com o desenvolvimento da curiosidade, da expressão verbal e não verbal e de resolução de problemas. Engloba as possibilidades de a criança utilizar diferentes manifestações artísticas para se exprimir, comunicar, representar e compreender o mundo. Divide-se em subdomínios que incluem as artes visuais, o teatro, a música e a dança. 2.3) Domínio da linguagem oral e Abordagem à Escrita: o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental na educação pré-escolar, sendo central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes. 2.4) Domínio da matemática: o desenvolvimento de noções matemáticas inicia-se muito precocemente e a aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano.

3) Área do Conhecimento do Mundo - é uma área que se enraíza na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender o porquê das coisas. É encarada como uma sensibilização às diversas ciências naturais e sociais, abordadas de modo articulado com todas as outras áreas. Implica também o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p.27), “o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa da criança que, ao brincar, tem possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais”, sendo merecedor da mesma atenção que o espaço interior (2016, p.27).

2. Estudo Empírico

A preocupação com o bem-estar e desenvolvimento saudável das crianças bem como o crescente interesse em que estas possam usufruir de mais tempo ao ar livre tem levado ao aparecimento de cada vez mais escolas e projetos pedagógicos ao ar livre. Estes projetos caracterizam-se pela valorização dos espaços exteriores e naturais, enquanto importantes fatores potenciadores do desenvolvimento integral das crianças. Para além da influência que o espaço exerce sobre a aprendizagem, também as visões educacionais sobre a criança, o espaço exterior e a aprendizagem afetam a oferta educativa disponível e o uso destes mesmos espaços. Nesta linha de pensamento, pretende-se explorar a perspetiva das educadoras, relativamente ao uso do espaço exterior enquanto espaço educativo, qual a sua perceção da criança e da prática educativa. Assim, formularam-se os seguintes objetivos:

2.1. Objetivos gerais

- A. Identificar as perceções de um grupo de educadoras em relação ao espaço exterior;
- B. Refletir sobre a influência das experiências de brincar e aprender no exterior, no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças;
- C. Fundamentar uma intervenção junto da comunidade, conducente a práticas educativas que ressalvem a importância de brincar e aprender no exterior.

2.1.1 Objetivos Específicos

- A.1. Descrever os comportamentos e atitudes das educadoras face ao brincar e aprender no exterior;
- A.2. Identificar que utilização dos espaços exteriores é permitida e incentivada pelas educadoras;
- B.1. Descrever como é vista a criança em termos de autonomia, competência e desenvolvimento;
- B.2. Identificar benefícios do contacto com o exterior para o desenvolvimento infantil;
- C.1. Refletir sobre os aspetos que podem ser introduzidos na formação de professores, nomeadamente, na educação na primeira infância, no sentido de incentivar a utilização dos espaços exteriores enquanto promotores do desenvolvimento infantil em todas as componentes: motora, social, cognitiva e afetiva.

2.2. Metodologia

A presente investigação apresenta-se de natureza qualitativa, tendo por base o modelo de análise temática proposto por Braun e Clarke (2008). De acordo com Gil (2009), a característica principal da investigação qualitativa é a descrição de fenómenos impregnados de significados singulares e subjetivos que, ao serem estudados, acrescentam algo à temática em análise, favorecendo o desenvolvimento do conhecimento científico.

2.2.1. Instrumento

De acordo com as dimensões enfatizadas pela literatura em torno das práticas pedagógicas no exterior e aos objetivos de investigação definidos, foi criado o guião de entrevista para

apoiar o processo de recolha de dados (cf. anexo III). Assim, foi usada uma entrevista semiestruturada onde foram colocadas questões mais gerais, que tinham como objetivo averiguar como era percebido e usado o espaço exterior, a existência de benefícios observáveis e como as educadoras perspetivam as suas práticas pedagógicas. Atendendo à natureza exploratória do presente estudo, entende-se que a compreensão das perspetivas das educadoras sobre as práticas pedagógicas no exterior pode ser facilitada através de uma conduta sustentada no diálogo, em que a colaboração com o entrevistado, permite aprofundar, clarificar e interpretar as informações recolhidas (Kvale, 1996; Guba & Lincoln, 1981). Desta forma, Kvale (1996) aponta como principais vantagens deste instrumento, o facto de este não se afigurar tão anónimo e neutro como os questionários, nem tão pessoal e emotivo como o diálogo terapêutico. Considera-se que a utilização de um guião semiestruturado possibilitou a discussão dos temas previstos com todos as participantes, tendo-se mantido a possibilidade de alterar, transformar e introduzir novas questões, de acordo com aquilo que era dito pelas entrevistadas (Kvale, 1996; Esteves, 2008).

2.2.2. Participantes

Neste estudo participaram 5 educadoras de infância portuguesas, a exercer funções em Contextos Educativos de Infância em diferentes regiões do país. O acesso a estas regeu-se por critérios de conveniência e, apesar de não se terem estipulado parâmetros de seleção, procurou-se por Contextos Educativos de Infância com práticas desenvolvidas no exterior e que todos estivessem a trabalhar com crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

2.2.3. Procedimentos de recolha e tratamento de dados

O processo de seleção de participantes para este estudo começou por contactar os Contextos de Educação de Infância. Foram contactados 12 projetos educativos, sendo que 7 aceitaram participar no estudo e 5 destes trabalhavam com crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

O contacto foi estabelecido por correio eletrónico e telefone. Após a explicação do projeto de investigação e assinado o consentimento informado, salvaguardou-se também a possibilidade de recolher posteriormente alguns dados sociodemográficos que viessem a ser considerados pertinentes. Para facilitar a recolha dos dados e para que se prestasse uma maior atenção ao diálogo, as conversas foram gravadas em formato áudio e posteriormente transcritas pela investigadora.

As entrevistas individuais tiveram a duração aproximada de 1 hora e 30 minutos, realizaram-se entre os meses de janeiro e abril de 2021 e, por força do contexto pandémico presente, decorreram *online*, através da plataforma *Zoom Meetings*. Os horários escolhidos garantiram um ambiente calmo, sem excessivas interrupções, favorecendo-se o espírito de abertura e de partilha.

Após a recolha dos dados, procurou-se dar resposta às questões de pesquisa, contidas nos objetivos definidos para o efeito, anteriormente descritos.

As entrevistas realizadas às educadoras foram transcritas e os dados obtidos foram reunidos e analisados utilizando o modelo de análise temática proposto por Braun e Clarke (2006). Importa ainda referir que os nomes das educadoras foram alterados e as transcrições foram criteriosamente escolhidas de modo a não permitirem a identificação das educadoras, das crianças, nem dos Contextos de Educação de infância a que pertencem. Apresenta-se, de seguida, um resumo aproximado do processo e critérios para uma análise

qualitativa temática segundo a metodologia descrita por Braun e Clarke (2006):

- 1) Transcrição: os dados pretendem-se transcritos com um nível de detalhe apropriado, e as transcrições comparadas com as gravações para verificar a 'exatidão' das mesmas.
- 2) Codificação: cada item de dados deve ser alvo de igual atenção no processo de codificação. Todos os extratos relevantes para cada tema devem ser coligidos. Os temas deverão ser verificados, confrontados e remetidos ao conjunto de dados original. Procura-se que os temas sejam internamente coerentes, consistentes e distintos.
- 3) Análise: os dados devem ser analisados e interpretados, de modo a ganhar significado para o trabalho. Os extratos devem ilustrar as alegações analíticas. A análise deve conter uma narrativa coerente e bem organizada sobre os dados e o tema.
- 4) Relatório escrito: os pressupostos e a abordagem específica da análise temática devem ser claramente explícitos. A linguagem e os conceitos utilizados no relatório devem ser consistentes com a posição epistemológica da análise. O investigador deve posicionar-se como ativo no processo de investigação.

Seguindo a metodologia descrita, durante a análise de dados, as cinco entrevistas foram transcritas e lidas várias vezes para familiarização dos dados. De seguida, foram realizadas as primeiras codificações, a par de algumas anotações de ideias iniciais. Na codificação inicial, foram utilizadas cinco cores para destacar frases e expressões que se afiguravam como relevantes, de acordo com os objetivos do estudo, por exemplo, a amarelo destacou-se tudo que era

relacionado com família, pais, comunidade; a verde destacou-se tudo o que era relacionado com o exterior, ar livre, natureza; a azul destacou-se tudo o que remetesse para visão sobre a criança, sobre a educação, papel do professor e princípios da pedagogia. Seguindo-se esses códigos, foram preestabelecidos 9 temas que reuniram os dados recolhidos de todas as entrevistas (cf. Anexo I). Depois, esses temas foram novamente analisados de forma criteriosa e novamente reorganizados, tendo sido reagrupados em quatro temas finais.

2.3. Resultados

Partindo das entrevistas realizadas, procurou-se aprofundar conhecimento e dar resposta às questões de investigação, contidas nos objetivos definidos para o efeito e nas questões norteadoras descritas no ponto 2.1. Desta forma, foram obtidos relatos que foram reunidos e analisados de acordo com os passos da análise temática indutiva (Braun & Clarke, 2006) para construir estes quatro temas: “Brincar livre”, “Envolvimento Parental”, “O espaço exterior na perspetiva das educadoras” e “Adulto enquanto facilitador de aprendizagens”.

Segundo Braun e Clarke (2006), por tema entende-se uma palavra ou expressão que capta a essência daquilo que é importante nos dados, tendo em conta as questões de investigação. Assim, um tema representa um determinado nível de respostas padronizadas ou um sentido comum no conjunto dos dados. A sua construção exige um processo intenso de leitura e releitura dos dados, com várias passagens pelas várias fases de análise temática indutiva.

2.3.1. Brincar livre

De acordo com Ferland (2006), no brincar livre, as crianças tomam decisões sobre o que querem fazer e quais os brinquedos ou materiais que querem utilizar. O Brincar Livre apresenta-se como central na prática pedagógica dos contextos de infância em estudo e é descrito como sendo um momento relevante das rotinas nos contextos

educativos, sendo tão ou mais valorizado do que as atividades que as educadoras possam propor:

“A criança tem momentos de brincadeira livre. A base é o brincar livre, mais do que nós proporcionarmos alguma atividade” (Maria João).

“O brincar livre é muito, muito, muito contemplado” (Mariana).

“Não há aqui um forçar de fazer atividades, a básica é a brincadeira livre, e cabe ao adulto depois ir alimentando essa brincadeira, como forma de promover os interesses e desenvolver o currículo” (Teresa).

Ao analisar os relatos das participantes, verifica-se que o Brincar Livre é visto como um momento de expressão pessoal da criança, um momento onde esta tem maior liberdade para criar e onde o adulto interfere o mínimo possível ou quase nada:

“Nós chegamos às 8:30 e as crianças brincam livremente até às 9:30 no jardim. No jardim, normalmente, eu interfiro muito pouco” (Mariana)

“Eu acho que temos que proporcionar-lhes momentos, oportunidades, de atividades que não sejam estruturadas, que sejam eles a criar” (Paula)

“(…) também precisa de expirar, de libertar aquilo que vem dentro dela, e aí, fazer essa brincadeira livre” (Maria João).

“(…) e isto é que é rico, é deixá-los a explorar livremente os equipamentos e os materiais, e eles fazerem as próprias conquistas” (Paula)

Em relação aos espaços onde ocorre este tipo de brincar, verifica-se que os espaços¹ exteriores são referidos em duas de cinco entrevistas, como favorecendo este tipo de brincadeira, proporcionando às crianças oportunidades de exploração de si e do próprio meio envolvente:

“As crianças brincam livremente (...) num grande jardim, cheio de árvores, onde têm muita oportunidade de movimento, de socialização, de contacto com diferentes texturas, materiais, subir, descer árvores, alguns baloiços” (Mariana)

“Os meninos tinham um grande espaço e circulavam por onde eles desejassem, o que eles quisessem fazer, se preferissem estar na parte do parque infantil, ou se preferissem estar na zona desportiva, ou numa parte que nós chamamos Desafios e Circuitos, que tem mais desafios motores, ou na cozinha de lama, ou seja, eles definiam” (Catarina)

“Mas eles depois também inventam outras brincadeiras e mexem e acabam por construir barcos, acabam por construir prisões, acabam por inventar” (Catarina)

2.3.2. Envolvimento Parental

De forma mais geral, o envolvimento parental refere-se às relações formais e informais que os pais mantêm com as instituições de educação infantil (OECD, 2012, p. 220). De acordo com o Modelo de Epstein para o Envolvimento Parental, este engloba as dimensões da parentalidade, comunicação, voluntariado, aprendizagem em casa, tomada de decisão, e colaboração com a comunidade. Para efeitos deste trabalho, salienta-se a presença de duas dimensões do envolvimento parental, uma ao nível da participação ativa no contexto educativo, através da realização de atividades na comunidade educativa, da participação em reuniões de tomada de decisão bem como na própria construção do espaço. Esta dimensão está presente no discurso de todas as participantes:

“E esta comissão trabalha em prol da escola, seja para fazer alguma coisa, para juntar dinheiro para uma viagem das crianças mais velhas, ou para comprar alguma coisa que faça falta à escola, ou seja, para apoiar a chegada de pais novos. Então é um grupo que trabalha em prol da escola, e que acaba por trazer sugestões, opiniões de todos os pais de cada grupo” (Mariana).

“Com a ajuda das famílias, as famílias começaram a trazer pneus, paletes, daquelas pequeninas... mas também das industriais enormes, depois havia um avô que já era reformado, mas ainda tinha a sua oficina de carpintaria, e que nos fez uma estrutura para trepar, com pneus” (Catarina).

“Nós tivemos já duas ações que foram dinamizadas por parte dos pais, neste caso foram mães, que dinamizaram duas ações de sensibilização da área a que elas estavam ligadas” (Paula). “Temos fins-de-semana em que, de vez em quando, os pais vão trabalhar para a escola e vão ajudar a limpar os jardins. Antes da época covid, fazíamos muitos mercadinhos em que as famílias estavam todas implicadas, muitas vezes os pais apresentavam teatros e faziam surpresas aos seus filhos, em conjunto com os professores” (Mariana).

Por outro lado, o envolvimento parental, apresenta uma dimensão mais relacional, que é trazida por um sentido de familiaridade, pela necessidade de criar alguma proximidade e manter uma comunicação constante entre os pais e o contexto educativo. Foi possível observar esta dimensão em três das cinco participantes:

“Há uma grande proximidade, os pais têm uma chapinha, entram no portão, estão muito connosco, é uma relação - ainda é uma escola muito casa - uma relação muito familiar entre os pais e os professores e toda a equipa” (Mariana).

“Em relação à comunicação com a família, o que tentamos é que eles se envolvam e que haja uma boa comunicação, até porque se eu quero que as famílias ajudem e se envolvam com o que está a acontecer na sala - e se eu quero que isso aconteça - eu também tenho que lhes devolver informação” (Catarina).

“ Os pais não têm que deixar a criança e dizer adeus, isso não é feito de todo, portanto, os pais ficam sempre um bocadinho, se a criança está mais instável, se está a chover, se é a própria criança a pedir ao pai ou à mãe se pode ficar um bocadinho” (Teresa).

“De virem à sala contar uma história, de virem à sala, sei lá, tanta coisa... Até um irmão que nasce, por exemplo, há esta abertura de virem apresentar o bebé” (Catarina).

2.3.3. O espaço exterior na perspectiva das educadoras

O espaço exterior na perspectiva das educadoras refere-se à forma como é entendido o espaço exterior pelas educadoras dos Contextos Educativos em análise. Na descrição, estão considerados o tipo de experiências que o exterior possibilita bem como as aprendizagens e desenvolvimento que daí resultam para as crianças. Assim, o espaço exterior é descrito pela maioria das educadoras como sendo propiciador da atividade física e movimento, permitindo, por exemplo, saltar, trepar, correr, escavar, experimentar riscos e desafios:

“Essa própria árvore, ela tem um tronco mais inclinado e eles sobem, ou seja, nessa zona, o ambiente acaba por proporcionar também mais aventuras” (Catarina).

“Portanto, trepar às árvores, brincar na areia, saltar os muros, andar nos baloiços, encontrarem os bichinhos, verem os frutos... e tantas outras coisas” (Maria João).

“Então, tenho circuitos e desafios que como eu já expliquei, é para responder à questão motora e de risco, desafios e equilíbrios” (Catarina).

“Nós tínhamos feito uns circuitos, a primeira coisa que eles fizeram: cada um pegou no seu pneu, e depois foram tipo para uma rampa, e então o que é que eles queriam? Fazer a inclinação e deixar os pneus escorregarem, foi uma corrida!” (Paula).

Algumas educadoras (três de cinco) referem perceber o espaço exterior enquanto facilitador a nível das relações e da convivência:

“Quando nós vamos para a floresta, os conflitos quase que desaparecem, a brincadeira, a dinâmica, surge muito mais rapidamente eles brincam com pares que raramente brincam e nem reparam” (Mariana).

“O almoço é muito mais calmo do que era se tivéssemos saído de uma proposta pedagógica em mesas...porque eles expandiram, porque eles gritaram, porque eles correram, porque eles tiveram tempo para serem criativos... para fazerem o que quiseram dentro daquele espaço - que é a tal limitação

que há neste momento - mas eles depois de fazer a higiene e beber água, descem para o refeitório tão calmos, tão tranquilos, que vale tudo. Temos um almoço muito mais pacífico” (Catarina).

“Mas percebe-se que é tudo muito mais fácil na natureza. Estar com a natureza traz-nos outra tranquilidade, traz outro “estar”, traz outra conexão” (Maria João).

São ainda referidos ganhos ao nível social, da autoestima, autoconfiança e desenvolvimento global, propiciados pelo uso do espaço exterior:

“ A partir deste “estar constante com a natureza”, a criança trabalha imensas coisas, tanto a nível físico, como social, como de autoestima, como de autoconfiança” (Mariana).
“Antigamente, quando se calhar não sabíamos tanto, e se calhar passávamos mais tempo no interior, os meninos só quando vinham para o pré-escolar é que começavam a usar estes espaços... e não tinham esta desenvoltura que têm agora aos dois” (Catarina).

“As práticas no exterior têm imensos benefícios para as crianças e para o desempenho académico deles, é incrível” (Teresa).

“Também, a autonomia, autoestima e autoconfiança que se ganha em conseguir subir e descer a uma árvore, com três, quatro, cinco anos... e isto traz muita força interior, anímica, de resiliência” (Mariana).

“Mas que os frutos são muito, muito bons. Esta questão da noção que eles têm de perigo, do respeito que eles têm uns pelos outros, desta questão da coordenação motora” (Catarina)

“Mas sabe que os meninos como passam muito tempo no exterior, eles têm uma desenvoltura diferente... eu noto” (Catarina).

2.3.4. Adulto enquanto facilitador de aprendizagens

De acordo com uma abordagem humanista Rogeriana, enquanto facilitador da aprendizagem, o professor deverá ser um suporte para a criança na busca de novos conhecimentos, e estes, alcançados através da sua iniciativa e interesse (Fernandes & Costa, 2020). No discurso das participantes, este papel prende-se primeiramente com a disponibilidade e predisposição do adulto para conhecer a criança através da observação, conhecer as suas necessidades e interesses:

“E este brincar livre traz-nos muitos momentos ricos de observação da criança, que nos diz como é que ela está a todos os níveis” (Mariana).

“Então, o grande trabalho, realmente, é o trabalho da observação. E fazemos as nossas reuniões de observação da criança, partindo de uma observação física, o tamanho do nariz, como é que é o cabelo, como é que se move, como é que seria eu mover-me se fosse aquela criança, o que é que eu sentiria no meu corpo se me movesse desta forma” (Mariana)

“Tem vindo a levá-los para o parque grande e tem percebido que eles adoram, e que eles precisam de mexer na terra” (Catarina)

“Negociamos muito a hora de almoço, não é? uma questão fixa, nós negociamos... e vemos muito as necessidades do grupo, às vezes é às 11:30 e às vezes é 12:30, depende das necessidades. Estamos a observá-los e a perceber quando é que eles próprios começam a pedir” (Teresa)

“Se partirmos dos seus interesses, nós vamos conseguir uma aprendizagem muito mais rica e significativa. E temos as crianças motivadas, temos as crianças felizes” (Paula)

Ao analisar o discurso das participantes, percebe-se também uma preocupação com a necessidade de proporcionar oportunidades e vivências que propiciam o desenvolvimento integral das crianças:

“Temos que dar oportunidade à criança de andar em passeios, de atravessar a passadeira, de ir para diferentes espaços e contextos para saber também estar... e acho que um dos nossos objetivos também é este, não é? que a criança saiba ser e saiba estar, nos diferentes espaços e nos diferentes contextos” (Paula).

“Sempre com um propósito e uma utilidade... não porque a cabeça do adulto assim o deseja, mas sim, porque estamos a observar que precisamos” (Maria João).

“Nós adultos, somos responsáveis de poder proporcionar as oportunidades de aprendizagem e, acredito, que de uma forma lúdica, através do jogo e da brincadeira, dos elementos que nós lhe pudermos proporcionar, a criança vai criar aprendizagens significativas” (Paula).

“Nesse ano, inclusive, nós fomos a um espetáculo de circo, porque eles estavam muito interessados em tudo o que era trapézios, equilíbrios... e eles deliraram com esse tipo de experiências” (Catarina).

“Cabe ao adulto depois ir alimentando essa brincadeira, como forma de promover os interesses e desenvolver o currículo” (Teresa).

O adulto é ainda descrito pelas participantes como sendo alguém cuja responsabilidade é fazer propostas que vão ao encontro de todas as áreas do saber, cumprindo as metas curriculares definidas:

“Entendemos que apesar de seguirmos os interesses das crianças, nós também temos que fazer propostas que cheguem a todas as áreas” (Catarina).

“A nossa base é os interesses da criança, e eu costumo dizer que é possível cumprir todo o currículo, até para o 1º ciclo, só seguindo os interesses das crianças” (Teresa).

“Para não descuidarmos nenhuma área, para que a criança realmente se consiga desenvolver, de uma forma global e harmoniosa” (Paula).

Por fim, há espaço para uma dimensão afetiva, que é descrita através do toque, do colo, do abraço e da criação de laços humanos:

“A relação com a criança não pode mudar, nessa parte afetiva, de todo. Porque é isso que realmente a estrutura e constrói, são os laços humanos” (Mariana).

“Aqui a questão do afeto, a questão do toque, é essencial. Nós temos que pegar neles ao colo, nós temos que lhes dar abraços, nós temos que lhes dar mimos”

(Paula).

“Há espaço para o afetivo, é um encontro empático entre seres humanos, que tem que acontecer para que uma relação se inicie e, para que o conhecimento profundo de um e de outro se possa iniciar” (Mariana).

2.4 Discussão

Em todos os contextos educativos há momentos diários destinados à brincadeira livre, fazendo esta parte da rotina. Em alguns contextos educativos, o dia inicia-se com este momento de brincadeira livre, tal como referem duas participantes:

“Nós chegamos às 8:30 e as crianças brincam livremente até às 9:30 no jardim” (Mariana)

“A partir das 9:00 da manhã, a criança chega e vai para brincadeira livre” (Maria João)

Noutros contextos educativos, estes momentos vão sendo intercalados com momentos mais estruturados ao longo do dia, referido também por duas participantes:

“À tarde é a mesma lógica, também têm um momento mais estruturado, depois vêm para fora, e estando bom tempo lancham cá fora, e já partem para a brincadeira” (Catarina)

“Depois de fazerem a atividade, eles estão em brincadeira livre e depois fazemos a roda rítmica” (Maria João)

As educadoras referem que estes momentos de brincadeira não estruturada oferecem oportunidades únicas à criança, tanto de exploração do meio envolvente como do seu próprio corpo, dos seus limites e capacidades:

“Vamos disponibilizando materiais que lhes permitem... sempre nesta lógica do arriscar, e esse circuito que pode ter pneus, ou ter questões de equilíbrio, passar por cima, passar por baixo” (Catarina)

“Temos que dar espaço à criança para aprender, caiu e levantou-se, magoou-se, pronto, vamos fazer o curativo, e pronto, eles para a próxima têm mais cuidado” (Teresa)

“Até nos dias de gelo eles foram, nos dias mais frios, e aconteceram descobertas incríveis! O chão congelado, a pouca água que o escorrega juntou no fundo, de manhã era gelo, ou seja, trouxe descobertas incríveis” (Catarina)

“Porque acreditamos realmente que a criança apreende o mundo pela exploração não só do espaço e dos equipamentos, do ambiente em que está inserida, mas também das relações que estabelece com o meio, e com os cuidadores de referência” (Paula)

De acordo com as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (2016) estas oportunidades de exploração são essenciais, uma vez que enquadram o reconhecimento da criança enquanto sujeito ativo do processo educativo, partindo-se muitas vezes daquilo que a criança já sabe, valorizando-se assim o seu saber como base de novas aprendizagens. Kishimoto (2010) também apresenta a brincadeira enquanto um agente de cidadania e de ações pedagógicas de qualidade, através da qual, a criança se pode expressar, individual ou coletivamente, explorar o mundo com diversos objetos, pessoas e elementos da natureza, utilizando os seus sentidos e através dos seus movimentos (pp.4-7).

Através da análise dos discursos das participantes foi perceptível a presença de perspetivas valorizadoras do espaço exterior e a procura pela diversificação dos materiais disponibilizados nestes espaços, como se pode verificar em (Mariana): “Numa etapa de desenvolvimento tão crucial como a infância, é fundamental, é um pilar, estar constantemente em contacto com a natureza”. A educadora deste espaço educativo refere ainda que “Estar na natureza, no fundo,

é uma dádiva de confiança à criança”, no sentido em que ao permitir que esta brinque livremente sem a orientação de um adulto, isso lhe transmite a confiança que o adulto tem nela:

"Eu acredito que tu consegues estar a brincar sem mim, sem a minha orientação e consegues fazer coisas maravilhosas". O investimento crescente nos espaços exteriores é demonstrado em (Paula): "A nossa intenção era realmente crescer e possibilitar e maximizar os espaços exteriores. Eu e a equipa tentamos rentabilizar a nível de espaço verde, não é? onde eles possam apanhar as folhas, a florzinha" e em (Catarina): "Esta questão do exterior, já se persegue há alguns anos e vamos melhorando... porque realmente percebemos que estamos a respeitar o que as crianças nos mostram que é preciso".

Através da análise do discurso das educadoras é possível perceber ainda alguma desarticulação quanto ao uso do espaço exterior, sendo que se por um lado, os seus discursos transparecem a valorização do mesmo, por outro, os tempos despendidos no exterior são ainda reduzidos, sendo inferiores a duas horas diárias na maioria dos Contextos Educativos. Identificaram-se momentos de brincar arriscado, referidos por 3 das 5 educadoras:

“No início do ano aconteceu muito a questão das lutas, das brincadeiras de lutas, dos jogos de oposição, e o meu projeto pedagógico é neste sentido, porque é efetivamente o que os meninos querem e gostam de brincar e aquilo está dentro deles, e eu sei que isto não tem a ver com agressividade” (Catarina)
 “Eles usam agulhas, eles usam facas, paus, cordas... todo esse perigo, eu acho que o perigo é não usarem isso” (Maria João)
 “Cada um pegou no seu pneu, e depois foram tipo para uma rampa e então o que é que eles queriam... fazer a inclinação e deixar os pneus escorregar, foi uma corrida! Eles depois todos atrás dos pneus!” (Paula)

Não obstante, estes exemplos surgem como parcos ao longo do discurso das educadoras, o que parece sugerir a ausência deste tipo de

brincadeira no quotidiano dos contextos educativos em estudo. Estes dados parecem estar em consonância com o que é apontado por Bento (2019) e Neto (2020) sobre os Contextos de Educação de Infância em Portugal.

No que concerne ao papel do adulto, este surge nos discursos das participantes enquanto um facilitador da aprendizagem que, através de uma observação atenta e contínua, vai propondo atividades e experiências que respondem às necessidades da criança “Respeitando sempre que as crianças têm ritmos de desenvolvimento diferentes” (Paula), de modo que “Nós adultos, somos responsáveis de poder proporcionar as oportunidades de aprendizagem e, acredito, que de uma forma lúdica, através do jogo e da brincadeira” (Paula). Estas perspetivas estão em consonância com aquelas que Bacich e Moran (2018) nos trazem sobre o educador, reforçando que a sua função principal consiste em ajudar os alunos, ampliando horizontes, motivando-os, orientando-os (p. 32). Ainda sobre o papel do adulto, três das cinco educadoras referiram a importância de atuar desde uma perspetiva holística, no sentido em que mais do que cumprir o currículo, importa responder às necessidades de cada criança e promover o seu desenvolvimento global e prepará-la para atuar no mundo. Estas preocupações convergem com as orientações dadas por Delors (citado em Qablan, 2018), sobre o papel que o educador do século XXI deve assumir, salientando-se a abordagem holística ao desenvolvimento da criança e uma aprendizagem centrada no aprender a viver e no aprender a ser:

“Ou seja, de cada vez que uma criança me chega, o meu grande objetivo é de desvendar quem é, porque está aqui, qual o seu propósito de vida e como é que eu posso ajudar...e mais do que como é que eu consigo pô-la fazer as letras assim-assim aos 7, como é que eu consigo pô-la a fazer isto, e isto, e isto, ou a saltar de 2 em 2, aos 5. É conhecer quem é, o que é que ela me traz, mesmo com tudo o que pode parecer uma limitação, e trabalhar a partir das aptidões e tentar traçar um caminho de construção e de aceitação de quem a criança é” (Mariana)

“Temos esta visão holística das crianças, ou seja, nós não

castigamos, nós não forçamos a criança a comer, nós respeitamos sempre a criança como ser individual e único. Nós não fazemos aquelas coisas de “tu és bom, tu és mau”, isso connosco não acontece de todo. Não há castigos, portanto, tudo é feito na base do diálogo e no estabelecimento de acordos entre nós e as crianças” (Teresa)

“Nós não seguimos nenhuma pedagogia específica, nós temos uma visão muito holística das crianças. Eu diria que é um bocadinho democrática, no sentido que damos muita voz às crianças, elas tomam as decisões, são sempre convidadas a participar, a escolher as atividades que querem fazer” (Teresa)

“Mas temos que dar oportunidade à criança de andar em passeios, de atravessar a passadeira, de ir para diferentes espaços e contextos para saber também estar... e acho que um dos nossos objetivos também é este, não é? que a criança saiba ser e saiba estar, nos diferentes espaços e nos diferentes contextos...” (Paula)

Por fim, importa referir o envolvimento parental que se afigura central nos contextos educativos em estudo, sendo valorizado e estimulado pelas educadoras. Assim, o envolvimento parental, na sua vertente mais relacional, está presente em quatro dos cinco contextos educativos, reforçando-se a importância da comunicação e fluidez entre o contexto familiar e educativo. A comunicação com as famílias pretende-se próxima e regular, sendo que a maioria das educadoras relatou ter, pelo menos, comunicações semanais. A comunicação entre as famílias e as educadoras parece ser considerado um fator importante na prática pedagógica, procurando-se manter as famílias atualizadas sobre as aprendizagens que estão a ser feitas nos contextos educativos. As educadoras procuram aproximar a esfera familiar da criança e integrar algumas vivências familiares nos contextos de educação em infância. Neste sentido, importa referir os benefícios da existência de uma cooperação entre a família e o contexto de educação de infância. Davies (1989) reforça as potencialidades da participação dos pais na vivência dos Contextos Educativos, nomeadamente o seu maior envolvimento na tomada de decisões e na planificação das propostas

pedagógicas apresentadas. Na mesma linha, Marques (2002) salienta que trabalhar com os pais numa abordagem de parceria é vantajoso para todos os intervenientes do processo educativo, uma vez que gera conhecimento do processo educativo por parte das famílias, maior aproveitamento escolar dos alunos e o maior apoio e reconhecimento social dos professores. Também nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016) se recomenda a participação dos pais no projeto educativo dos contextos educativos de infância, numa abordagem democrática, em que a cooperação e a parceria com as famílias são simultaneamente estratégia e finalidade educativa.

2.5. Conclusão e considerações finais

Este estudo, apresentando-se como exploratório, procurou aprofundar alguns aspetos sobre as práticas pedagógicas no exterior, focando-se nos benefícios que poderão apresentar para o desenvolvimento integral da criança e as perspetivas das educadoras sobre as suas práticas pedagógicas. Sem que se almeje a generalização dos dados apresentados, sendo este um tema que reúne ainda pouca investigação em Portugal, o presente estudo poderá trazer pistas para intervenções futuras junto dos profissionais de educação. Em futuras investigações seria oportuno incluir um número maior de contextos educativos de infância, de forma a abarcar também pedagogias do Movimento da Escola Nova (por exemplo, Montessori, Regio Emilia, Waldorf). Seria também interessante averiguar quais as perceções dos pais e das crianças portuguesas em relação à aprendizagem no exterior.

A profunda e sincera motivação verificada nas educadoras entrevistadas, corrobora totalmente com as experiências tidas na primeira pessoa durante um estágio curricular decorrido num Contexto de Educação de Infância, cujas práticas ocorriam ao ar livre, na natureza (ANIP, Coimbra, 2019). As alternativas exploratórias e as

experiências educativas no exterior e na natureza refletem-se no desenvolvimento tanto das crianças como dos adultos que as acompanham, que as educam, e que com elas aprendem. É uma abordagem holística e recíproca com benefícios constatáveis para todos os intervenientes. Por ter adquirido esta noção de que existem alternativas ao conformismo institucionalizado do educar em clausura entende-se este trabalho como um ensaio do que poderá ser aprofundado em termos profissionais e académicos, almejando-se contribuir para o “desemparedamento da infância” tal como o apresenta a educadora ambientalista Lea Tiriba (2018).

Referências Bibliográficas

- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. Paquay, L., & Murad, F. (Ed.), Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? (pp. 26-35). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe? l'Institut national de recherche pédagogique (Ed.) *Revue française de pédagogie*. (pp.123-139).
doi: 10.3406/rfp.2002.2866
- Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias Ativas Para Uma Educação Inovadora Uma Abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Ibero Americana de Educação Infantil*, 72, (pp. 85-104).
- Bento, M. (2019). *Espaços Exteriores E Organização Pedagógica Em Educação De Infância: Políticas, Projetos e Práticas* (Dissertação de Doutorado, Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.).
- Berto, R. (2005). Exposure to restorative environments helps restore attentional capacity. *Journal of Environmental Psychology* 25. (pp. 249–259).
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre, Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Bird, W. (2004). Can Green Space and Biodiversity Increase Levels of Physical Activity? *Natural Fit*. London: Royal Colleges of Physicians of the United Kingdom.
- Bohm, A. (1998). *On Creativity*. New York: Harper and Row, Publishers.

- Bonawitz, E., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, N. D., Spelke, E., & Schulz, L. (2011). The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery. *Cognition*, *120* (3). (pp. 322-330).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), (pp. 77-101). doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Burdette, H. L., & Whitaker, R. C. (2005). Resurrecting free play in young children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, *159*(1), (pp. 46-50).
doi: 10.1001/archpedi.159.1.46
- Chawla, L. (1999). Life Paths Into Effective Environmental Action. *The Journal of Environmental Education* (Vol. 31, Issue 1, pp. 15–26). Informa UK Limited.
doi: 10.1080/00958969909598628
- Chawla, L. (2002). The Importance of Access to Nature for Young Children. *Early Childhood Matters* *118*, (pp. 48–51).
- Chawla, L., & Derr, V. (2012). The development of conservation behaviors in childhood and youth. In S. D. Clayton (Ed.), *The Oxford handbook of environmental and conservation psychology* (pp. 527–555). Oxford University Press.
doi: 10.1093/oxfordhb/9780199733026.013.0028
- Chawla, L., Keena, K., Pevac, I., & Stanley, E. (2014). Green schoolyards as havens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence. *Health & Place*, *28*, (pp. 1–13).
doi: 10.1016/j.healthplace.2014.03.001
- Coelho, A., Vale, V., Bogotte, E., Figueiredo-Ferreira, A., Duque, I., & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudos e Investigación En Psicología y Educación*, (pp. 111–117).
doi: 10.17979/reipe.2015.0.10.585

- Cohen, S., Glass, D., & Singer, J. (1973). Apartment noise, auditory discrimination, and reading ability in children. *Journal of Experimental Social Psychology* (Vol. 9, Issue 5, pp. 407–422). Elsevier BV. doi: 10.1016/s0022-1031(73)80005-8
- Cooper, A. (2015). Nature and the Outdoor Learning Environment: The Forgotten-Resource in Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 3 (1), (pp. 85-97).
- Cordovil, R., Lopes, F., & Neto, C. (2015). Children's (in)dependent mobility in Portugal. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18 (3), (pp. 299–303).
- Corraliza, J. A., Collado, S., & Bethelmy, L. (2017). Effects of Nearby Nature on Urban Children's Stress. *Asian Journal of Environment-Behaviour Studies* 2 (3), (pp.37–46).
- Dallabona, S. & Mendes, S. (2004). O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico científica do ICPG*. Vol. 1 nº4. Janeiro-Março/2004, (pp. 107-112).
- Davies, Don (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal, realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within : report to Unesco of the Internat. Commission on Education for the twenty-first century*. Unesco, (pp.11-33).
- Faber Taylor, A., Kuo, F., & Sullivan, W. (2002). Views of nature and self-discipline: evidence from inner city children. *Journal of Environmental Psychology*, (Vol. 22, Issues 1–2, pp. 49–63). Elsevier BV. doi: 10.1006/jevps.2001.0241
- Faber Taylor, A., & Kuo, F. (2009). Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. *Journal of attention disorders* (Vol. 12, Issue 5, pp. 402–409). SAGE Publications. doi: 10.1177/10870547083230

- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Fernandes, R. S., & Costa, C. M. (2020). Aprendizagem Centrada na Pessoa: A atualidade da proposta educacional de Carl Rogers. *Comunicações*, 27 (2), (pp. 21–40).
- Figueiredo, A. (2015). *Interação criança-espaco exterior em jardim de infância*. Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro. Acedido a 2 de março de 2021 em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14081/1/intera%C3%A7%C3%A3o%20crian%C3%A7a-espaco%C3%A7o%20exterior%20em%20jardim%20de%20infancia.pdf>
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: the effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments*, 14(2), (pp. 21-44).
- Frankl, V. (1985). *Man's Search For Meaning. Revised and Updated*. First Washington Square Press. Nova Iorque. (p.122).
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa* (25th ed.). Paz e Terra.
- Friedmann, A. (1996). *Brincar: crescer e aprender-o resgate do jogo infantil*. Moderna.
- Godbay, G. (2009). Outdoor recreation, health, and wellness: Understanding and enhancing the relationship. Resources for the Future, Acedido a 14 de setembro de 2021, em <https://media.rff.org/documents/RFF-DP-09-21.pdf>
- Gil, A. C. (2009). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Green, J., & Hart, L. (1998). Children's views of accident risks and prevention: a qualitative study. *Injury Prevention*, 4 (1), (pp.14-21).
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.

- Hanscom, A. (2018). *Descalços e felizes*. Livros Horizonte.
- Hartig, T., Mang, M., & Evans, G. W. (1991). Restorative effects of natural environment experiences. *Environment and Behavior*, 23(1), (pp. 3–26). doi: 10.1177/0013916591231001
- Kellert S. (2002) Experiencing nature: affective, cognitive, and evaluative development in children. In P. H. Kahn & S. R. Kellert (Ed.), *Children and Nature: Psychological, socio-cultural and Evolutionary Investigations*. (pp. 117-151). Cambridge: Mass MIT Press.
- Kishimoto, T. (2002) *O brincar e suas teorias*. Pioneira Thomson Learning, (pp.139-151).
- Kishimoto, T. M. (2005). O jogo e a educação infantil. In: Kishimoto, T. M. (ORG.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez.
- Kishimoto (Agosto de 2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, (pp. 4-7).
- Kohn, A. (2004). *Challenging Students . . . And How to Have More of Them*. Phi Delta Kappan.
<https://www.alfiekohn.org/article/challenging-students/>
- Korpela, K. (1992). Adolescents' favourite places and environmental self-regulation. *Journal of Environmental Psychology*, 12, (pp. 249-258)
- Kuo, F., & Sullivan, W. (2001). Aggression and Violence in the Inner City. *Environment and Behavior* (Vol. 33, Issue 4, pp. 543–571). SAGE Publications. doi: 10.1177/00139160121973124
- Kuo, F., & Faber Taylor, A. (2004). A Potential Natural Treatment for Attention - Deficit / Hyperactivity Disorder: Evidence From a National Study. *American Journal of Public Health* (Vol. 94, Issue 9, pp. 1580–1586). doi: 10.2105/ajph.94.9.1580
- Kvale, S. (1996). The 1,000-page question. *Qualitative inquiry*, 2(3), (pp. 275-284).

- Lira, N. & Rubio, J. (2014). A importância do brincar na educação infantil. *Revista eletrónica saberes da educação*. Vol.5 nº1, 2014.
- Little, H., & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), (pp. 497-513).
- Lucchesi, M., & Malanga, E. (2005). A contribuição da transdisciplinaridade e do pensamento complexo à psicopedagogia. In Centro de Investigação em Educação (CIEd) Instituto Educação e Psicologia Universidade Minho (Ed.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 239–251).
<https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/index.php?pagina=VIIIcongreso>
- Marques, R. (2002). *O envolvimento das famílias no processo educativo: resultados de um estudo de caso em cinco países*. Consultado a 7 março 2022. Disponível em: <http://www.eses.pt/usr/ramiro/Texto.htm>
- Maynard, T., Waters, J., & Clement, J. (2013). Moving outdoors: further explorations of “childinitiated” learning in the outdoor environment. *Education 3-13*, 41(3), (pp. 282–299).
- Mendes, T. (2011). *Educação Empreendedora: uma visão holística do empreendedorismo na educação* (Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa).
- Miller, J. R. (2006). Restoration, reconciliation, and reconnecting with nature nearby. *Biological Conservation*, 127(3), (pp. 356–361). doi: 10.1016/j.biocon.2005.07.021
- Ministério da Educação (ed.) (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moore, E. O. (1981). A prison environment's effect on health care service demands. *Journal of Environmental Systems*, 11, (pp. 17-34).

- Moreno, D. (2010). *Jogo de actividade física e a influência de variáveis biossociais na vida quotidiana de crianças em meio urbano* (Dissertação de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa).
- Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Tradução Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed Editora. (pp. 17-45).
- Moyles, J. (2006). *Effective leadership and management in the early years*. McGraw-Hill Education (UK).
- Tiriba, Lea (2018) *Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas populares e libertárias*, São Paulo: Paz e Terra Editora
- Nascimento, C. (2004). *Criatividade e brincadeira de faz de conta nas concepções de professores da educação infantil*.
- Neto, C. (2005). A mobilidade do corpo na infância e desenvolvimento urbano: um paradoxo da sociedade moderna. In D. Rodrigues & C. Neto, *O corpo que (des)conhecemos* (pp. 15-30). Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto.
- Nedovic, S., & Morrissey, A. (2013). Calm Active and Focused: Children's Responses to an Organic Outdoor Learning Environment. *Learning Environments Research* 16 (2), 2 (pp. 81–95).
- OECD. (2012). *Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*.
doi: 10.1787/9789264123564-en
- Ogden C., Carroll, M., Curtin, L., McDowell, M., Tabak, C., & Flegal, K. (2006). *Prevalence of Overweight and Obesity in the United States, 1994-2004*. *JAMA* 295, (pp. 1549-1555).
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2008). *Human Growth and Development*. New York: McGraw Hill.

- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). The Development of Play During Childhood: Forms and Possible Functions. *Child and Adolescent Mental Health*, 3(2), 51–57.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2003). *A psicologia da criança*. Difel/Bertrand Brasil.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Qablan, A. (2018). Building Capacities of educators and trainers. *Issues and trends in education for sustainable development*. (pp. 133-156). UNESCO publishing.
- Rego, T. C. (1992). *Brincar é coisa séria*. São Paulo: Fundação Samuel (pp. 20-42).
- Rego, T. C. (2004). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes.
- Reilly, J. J., & Kelly, J. (2010). Long-term impact of overweight and obesity in childhood and adolescence on morbidity and premature mortality in adulthood: systematic review. *International Journal of Obesity* (Vol. 35, Issue 7, pp. 891–898). Springer Science and Business Media LLC. doi: 10.1038/ijo.2010.222
- Rito, A., Mendes, S., Baleia, J., & Gregório, M. (2021, October). *Childhood obesity surveillance initiative: COSI Portugal 2019*. Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge, http://repositorio.insa.pt/bitstream/10400.18/7783/1/COSI_Portugal_2019_out2021.pdf
- Rodrigues, L. (2009). *A Criança e o Brincar* (dissertação de pós-graduação). Consultado a 12 jul. 2021. Disponível em: http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_RODRIGUES.pdf.
- Salomão, H. A. S., Martin, S. J., & Jordão, A. P. M., (2007). A Importância do Lúdico na Educação Infantil: Enfocando a Brincadeira e as situações de ensino não direcionado. Portal

- dos Psicólogos. (pp. 1-21). Consultado a 23 jul. 2021.
Disponível em: www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf
- Sandseter, E. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* (Vol. 9, Issue 1, pp. 3–21).
- Santos, S. (1999). *Brinquedo e Infância. Um guia para pais e educadores*. Rio de Janeiro: Vozes (pp. 12-15).
- Silva, S. (2012). *Arte, Educação e Natureza, Que Complementaridade? Uma Prática Educativa em Jardim-de-infância*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta de Lisboa).
- Scholze, D., Brancher, V., & Nascimento, C. (2006). A ludicidade e o processo de aprendizagem na infância. *Vidya*, 26 (2), (pp. 93–104).
doi: 10.15600/2238-121x/comunicacoes.v27n2p21-40
- Staats, H., & Hartig, T. (2004). Alone or with a friend: A social context for psychological restoration and environmental preferences. *Journal of Environmental Psychology*, 24(2), (pp. 199-211).
- Stephenson, A. (2002) Opening up the outdoors: Exploring the relationship between the indoor and outdoor environments of a centre, *European Early Childhood Education Research Journal*, 10:1 (pp.29-38). doi: 10.1080/13502930285208821
- Tennessen, C., & Cimprich, B. (1995). Views to nature: Effects on attention. *Journal of Environmental Psychology* (Vol. 15, Issue 1, pp. 77–85). Elsevier BV.
doi: 10.1016/0272-4944(95)90016-0
- Thomas, F., & Harding, S. (2011). The Role of Play: Play Outdoors as the Medium and Mechanism for Well-Being, Learning and Development. *Outdoor Provision in the Early Years*, 12–22.
doi: 10.4135/9781446289099.n2
- Ulrich, R. S. (1984). View through a window may influence recovery from surgery. *Science*, 224 (4647), (pp. 420–421).
doi: 10.1126/science.6143402

- Verderber, S. (1986). Dimensions Of person-window Transactions in the hospital environment. *Environment and Behavior*, 18 (4), (pp. 450–466).
- doi: 10.1177/0013916586184002
- Verderber, S., & Reuman, D. (1987). Windows, views, and health status in hospital therapeutic environments. *Journal of Architectural and Planning Research*, (pp. 120-133).
- Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Loyola.
- Waite, S. (2010). Losing our way? The downward path for outdoor learning for children aged 2–11 years. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 10 (2), (pp. 111–126).
- Wells, N. (2000). At home with nature: The effects of nearby nature on children’s cognitive functioning. *Environment and Behaviour*, 32, (pp. 775-795).
- Wells, N., & Evans, G. (2003). Nearby Nature. A buffer of life stress among rural children. *Environment and Behaviour*, 35, (pp. 311-330).
- World Health Organization. (2021, June 9). *Obesity and overweight*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>
- World Health Organization Regional Office for Europe. (2022). *Portugal physical activity factsheet 2018*. European Commission. https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/382576/portugal-eng.pdf

Lista de Anexos

Anexo I – Constituição dos primeiros temas

Anexo II – Consentimento informado

Anexo III – Guião da entrevista

Anexo I - Constituição Dos Primeiros Temas

Quadro 1. Educadora Mariana	
Extrato de dados	Codificado para
<p>Temos o grupo de pais que participam connosco em várias reuniões, que têm a sua periodicidade. Todos os meses, os pais podem ir a uma das nossas reuniões pedagógicas.</p> <p>Temos uma coisa que se chama “comissão de pais”.</p> <p>Periodicamente, são combinadas também - dependendo do trabalho que está a ser feito - estas reuniões com a comissão de pais. A comissão de pais é formada por um professor, uma educadora e depois, por um pai de cada grupo. E esta comissão trabalha em prol da escola, seja para fazer alguma coisa para juntar dinheiro para uma viagem das crianças mais velhas ou para comprar alguma coisa que faça falta à escola, ou seja para apoiar a chegada de pais novos. Então é um grupo que trabalha em prol da escola, que são pessoas da equipa e pais e que acaba por trazer sugestões, opiniões de todos os pais de cada grupo.</p> <p>Temos fins-de-semana em que de vez em quando, os pais vão trabalhar para a escola e vamos ajudar a limpar os jardins. Antes da época covid, fazíamos muitos mercadinhos em que as famílias estavam todas implicadas, muitas vezes os pais apresentavam teatros e faziam surpresas aos seus filhos, em conjunto com os professores.</p>	Participação dos pais no projeto
<p>A escola ainda é uma escola bastante familiar. Os pais entram na escola, o espaço permite uma relação muito próxima com a natureza e com a floresta que nós temos ali.</p> <p>Há uma grande proximidade, os pais têm uma chapinha, entram no portão, estão muito connosco, é uma relação... ainda é uma escola muito casa, uma relação muito familiar</p>	Relacionamento com os pais

Quadro 1. Educadora Mariana	
<p>entre os pais e os professores e toda a equipa.</p> <p>Temos fins-de-semana em que de vez em quando, os pais vão trabalhar para a escola e vamos ajudar a limpar os jardins. Antes da época covid, fazíamos muitos mercadinhos em que as famílias estavam todas implicadas, muitas vezes os pais apresentavam teatros e faziam surpresas aos seus filhos, em conjunto com os professores.</p> <p>Temos um grupo de pais de estudo às terças-feiras, e estamos todos juntos a ler um livro que fundamenta a nossa prática pedagógica e vamos fazendo discussões mais teóricas. Há sempre uma ponte, uma ligação e uma tentativa de um trabalho que é muito comum. Tem que ser muito em parceria.</p>	
<p>Fazemos também mensalmente formações para pais, em que, por exemplo, vão dois professores falar sobre um tema e os pais participam e fazem as suas perguntas. Tentamos assim fazer várias coisas para convidar os pais a vir.</p>	Formação aos pais
<p>Temos conseguido criar assim uma comunidade muito bonita à volta deste propósito comum, que é que os miúdos estejam bem.</p> <p>Que preconiza uma coisa super simples que é o conhecimento profundo de quem é o ser humano. Quem é ele e quem é ele em cada fase da vida.</p> <p>Os contos de fadas são assim uma base também muito importante do nosso trabalho com as crianças. Tentamos escolher de acordo com a época do ano em que estamos e de acordo com aquilo que se está a viver no grupo também. E fazemos esta repetição.</p> <p>Acordar o corpo, e a aprendizagem tem que ser pela experiência e pela imitação.</p>	Princípios orientadores da prática

Quadro 1. Educadora Mariana	
<p>Com um fundamento essencial, que era isto que eu te estava a dizer, que é conhecer profundamente cada um.</p> <p>Também é muito importante o autoconhecimento do professor ou do educador. Mais do que as atividades que eu proponho, é o que eu sou. A forma como me mexo, a forma como falo, as palavras que utilizo. Então, há também uma série de trabalhos meditativos e de autoconhecimento para que possamos poder tornar-nos imitáveis, por alguém que está a crescer.</p> <p>Então, nós procuramos encontrar para o ritmo do dia-a-dia, e dos meses, e do ano, este encontro entre o que se passa no cosmos, na natureza, e o que se passa no interior de cada criança, porque há uma grande ligação entre esse todo.</p> <p>É muito a casa da avó, como vês, se é preciso fazer pão para o lanche, fazemos, se é preciso colher a fruta da árvore porque está maduro, colhemos.</p>	
<p>A relação com a criança não pode mudar, nessa parte afetiva, de todo. Porque é isso que realmente a estrutura e constrói, são os laços humanos.</p> <p>Sabemos que somos um povo ... o povo português é um povo do toque, do abraço. É um povo de muita interação física e de muito calor.</p> <p>Há espaço para o afetivo, é um encontro empático entre seres humanos, que tem que acontecer para que uma relação se inicie e, para que o conhecimento profundo de um e de outro se possa iniciar</p>	Afetividade/ laços humanos
<p>Então, o grande trabalho, realmente, é o trabalho da observação. O professor Waldorf, por exemplo, nos seus cursos - que toda a gente está constantemente em formação - faz muita observação de plantas e treina muito esta observação visual. E fazemos as nossas reuniões de observação da criança, partindo de uma observação física,</p>	Observação das crianças

Quadro 1. Educadora Mariana	
<p>o tamanho do nariz, como é que é o cabelo, como é que se move, como é que seria eu mover-me se fosse aquela criança, o que é que eu sentiria no meu corpo se movesse desta forma.</p> <p>Então uma das coisas mais importantes numa escola Waldorf é a observação da criança. Então, nós temos, por exemplo, imagina, estamos numa reunião de equipa e decidimos que na semana seguinte vamos observar a criança x, então, todos os professores estão atentos durante essa semana a essa criança e depois com todo o respeito, a criança é trazida ao centro do grupo até que chegamos a uma partilha de estratégias que poderão ajudar em algum comportamento que possa estar... a que possa haver alguma questão, algum problema de socialização, de aprendizagem.</p> <p>Então eu vou observar e aprender imenso com aquilo que sai dentro delas.</p>	
<p>A criança também está nessa fase em que a imitação e a vivência pela experiência é o fundamental da aprendizagem.</p>	<p>Visão sobre a criança</p>
<p>Estamos naquele sítio, muito sortudos porque temos esta relação com o espaço muito privilegiado. E realmente as crianças passam muito tempo cá fora.</p> <p>Numa etapa de desenvolvimento tão crucial como a infância é fundamental, é um pilar estar constantemente em contacto com a natureza;</p> <p>Estar na natureza ... que no fundo é uma dádiva de confiança à criança, não é? "Eu acredito que tu consegues estar a brincar sem mim, sem a minha orientação e consegues fazer coisas maravilhosas.</p> <p>Aparecem bastantes evidências dos privilégios e da positividade deste contacto com a natureza .</p>	<p>Perspetiva sobre o espaço exterior</p>

Quadro 1. Educadora Mariana	
<p>O brincar livre é muito, muito, muito contemplado. E este brincar livre traz-nos muitos momentos ricos de observação da criança, que nos diz como é que ela está a todos os níveis.</p> <p>Nós chegamos às 8:30 e as crianças brincam livremente até às 9:30 no jardim. Num grande jardim, cheio de árvores, onde têm muita oportunidade de movimento, de socialização, de contacto com diferentes texturas, materiais, subir, descer árvores, alguns baloiços... e estão ali até às 9:30.</p> <p>Então no jardim, normalmente eu interfiro muito pouco. Mais uma vez, é mais por imitação. Eu cuido do jardim para eles me verem a ter uma relação com o jardim e com a horta para que essa relação possa surgir também deles.</p>	Brincar livre
<p>As atividades são atividades que fazem sentido para a vida, não é. Se ao lanche vamos comer pão, então, vamos fazê-lo e levá-lo ao forno.</p> <p>Chega-me uma farinha em que eu vou misturar, vou com as minhas mãos transformar em algo, que com o calor do forno vai servir para ser o meu alimento. E esta vivência de processos simples, que já não é vivido pelas crianças na maior parte das vezes, acaba por trazer uma grande estrutura para poderem depois caminhar com confiança e segurança.</p>	Proporcionar vivências significativas/ experiências
Toda a gente está constantemente em formação	Papel da formação continua
<p>A partir deste “estar constante com a natureza”, a criança trabalha imensas coisas, tanto a nível físico, como social, como de autoestima, como de autoconfiança. Uma criança que tem espaço e tempo para poder brincar livremente na natureza, aprende a subir às árvores sozinha, aprende... está muito tempo a mexer na terra, portanto, os sentidos básicos, o tato, tudo é muito trabalhado, não é?</p>	Benefícios de estar no exterior

Quadro 1. Educadora Mariana	
<p>Estamos muito lá fora, obviamente, e isso é saudável para qualquer criança, não é preciso vir a pedagogia Waldorf para o dizer.</p> <p>Também, a autonomia e autoestima e autoconfiança que se ganha em conseguir subir e descer a uma árvore com três quatro cinco anos e... e... e isto traz muita força interior, anímica, de resiliência</p> <p>Sim, só que, na verdade, eles levam assim uma boa carga de autoestima, de autoconfiança.</p> <p>Quando nós vamos para a floresta, os conflitos quase que desaparecem, a brincadeira, a dinâmica surge muito mais rapidamente eles brincam com pares que raramente brincam e nem reparam</p> <p>E a parte das conquistas físicas, dos medos ...aquela criança que no início do ano vem sempre de mão dada a mim, que quase que me aperta os dedos todos...! A subir a floresta... e depois passado uns meses trepa troncos, desce troncos! É muito interessante, o que depois isto faz não só a nível físico não é, porque nós sabemos que está tudo ligado.</p>	
<p>Continuamos a manter uma gestão e uma direção pedagógica que tem realmente a figura de um diretor, mas que é muito suportada pela equipa pedagógica. Portanto, a equipa pedagógica toma as decisões em conjunto com a direção</p>	<p>Gestão do projeto/ tomada de decisões</p>
<p>Começou realmente com um grupo de pais que estavam descontentes com os jardins de infância tradicionais onde tinham os seus filhos, conheciam a pedagogia Waldorf e queriam fazer algo assim dentro da pedagogia Waldorf.</p> <p>No início, realmente a nossa escola era uma associação de pais. Um conjunto de pais, e desse conjunto de cinco, seis pais, havia dois ou três que estavam na direção e que em</p>	

Quadro 1. Educadora Mariana	
<p>conjunto com as educadoras que eles contrataram tomavam as decisões pedagógicas.</p> <p>No início, a escola era muito pequenina, tinha um grupo, primeiro, depois dois grupos pequeníssimos de jardim de infância, em que as famílias também trabalhavam na escola, era um projeto muito caseiro e familiar.</p>	
<p>Ou seja, de cada vez que uma criança me chega, o meu grande objetivo é de desvendar quem é, porque está aqui, qual o seu propósito de vida e como é que eu posso ajudar...e mais do que como é que eu consigo pô-la a fazer as letras assim-assim aos 7, como é que eu consigo pô-la a fazer isto, e isto, e isto, ou a saltar de 2 em 2, aos 5. É conhecer quem é, o que é que ela me traz, mesmo com tudo o que pode parecer uma limitação, e trabalhar a partir das aptidões e tentar traçar um caminho de construção e de aceitação de quem a criança é.</p> <p>É um trabalho de corpo e de música e de sons, e nessa roda agradecemos à mãe terra, dizemos bom dia ao sol... então, esta gratidão por tudo o que está à nossa volta vai sendo trazida por coisas simples, não é um dogma, nem é uma religião, nem é uma..., mas pequenas histórias.</p> <p>O mundo tem que fazer sentido, não pode ser só chegar e ir buscar uma coisa feita, que não sabemos o que é, de onde veio.</p> <p>Participam. Nós quase todos os dias temos na sala legumes e eles todos já descascam e depois vamos levar à cozinha para a sopa.</p> <p>Vamos para o exterior, ou seja, passamos muito tempo no jardim e uma ou duas vezes por semana fazemos caminhadas na floresta.</p> <p>Vem pelo gesto e muitas vezes pela música e nunca por uma explicação teórica que acorda, os tira do sonho que é ser</p>	<p>Mistura de temáticas</p>

Quadro 1. Educadora Mariana

criança, poder estar no mundo que é o mundo que contempla esta criação constante de si próprio pela criatividade e pela forma... que estão em construção de si mesmos. Então eu não posso estar constantemente a interromper isso e a acordá-los

Na parte da tarde eles descansam, contamos sempre um conto de fadas, sendo que nestas idades, são os contos de Grimm que privilegiamos. E também repetimos durante 4 semanas a mesma história para adormecer.

Todos os dias a mesma história. É um ciclo da lua. Um mês.

Conseguimos repetir e esta repetição, além de ser um plasmar que lhes vai chegando... a novidade constante é uma coisa que está muito no mundo e que eles estão sempre à procura, num... (inspira, indicando falta de ar) novo! novo! novo! novo!? E às vezes, também é preciso contrariar um pouco e contrariar como? De uma forma que seja apelativa para eles, claro.

Se é preciso lavar roupa dos bonecos, vamos lavar no alguidar e estendemos ao sol. E todas estas pequenas atividades, além de trazerem o sentido da vida, do que é preciso, da lógica da vida, não é uma coisa que eu me lembrei...

Todas essas competências que estão dentro de um currículo de jardim de infância e pré-escolar são trabalhadas nestas atividades, mas de uma outra forma... de uma forma de estarmos entregues à vida, de estarmos entregues ao que a natureza nos dá, e de estarmos realmente envolvidos com o mundo de uma forma simples e prática,

Para todas as crianças, mesmo aquelas ditas mais normais e equilibradas, sem nenhuma patologia identificada, hoje em dia, nós partimos do princípio que a educação é uma educação que tem que ser terapêutica,

Quadro 1. Educadora Mariana

Sim, mas olha estava-te também a falar no ritmo do dia... depois nós... então, estava a fazer o pão e elas estão a brincar livremente e depois, quando essa atividade na sala acaba, vamos para o exterior, ou seja, passamos muito tempo no jardim e uma ou duas vezes por semana fazemos caminhadas na floresta.

Quadro 2. Educadora Catarina	
Extrato de dados	Codificado para
<p>Com a ajuda das famílias, as famílias começaram a trazer pneus, paletes, daquelas pequeninas, mas também das industriais enormes, depois havia um avô que já era reformado, mas ainda tinha a sua oficina de carpintaria, e nos fez uma estrutura para trepar, com pneus...</p> <p>Ou seja, os meninos pediam, as famílias foram correspondendo, e com isso criámos o espaço com os materiais todos que nos foram fornecidos, e com a ajuda das famílias, nós criamos a área das dos circuitos e desafios, que agora chamamos assim.</p> <p>Uma palete estraga-se, nós arranjamos outra. Alguém (familiar) que trabalha numa fábrica e arranja bobinas daquelas dos cabos muito grandes, de madeira, e nós pomos nessa área...</p> <p>Se, por exemplo, sei que há uma mãe que trabalha numa fábrica quando eu preciso de bobines é a ela que eu peço, ou há um pai que arranja tubos de cartão muito grandes, que é uma coisa que eles brincam mais, que se calhar passado 15 dias ou três semanas o cartão vai ficando mole...</p> <p>Há uma família que encontrou uma pesquisa, pode ser das duas formas, pode ser a família que nos envia pelos meios informáticos e depois nós apresentamos aos meninos, ou podem vir à sala preparar essa informação.</p>	Participação dos pais no projeto

Quadro 2. Educadora Catarina	
<p>Se eles forem convidados e se lhes for explicado o que nós queremos, para onde nós queremos ir, por assim dizer, qual é o nosso objetivo... eles envolvem-se a 100%.</p> <p>Os pais também vão falando, vão dando ideias e partilham connosco... e, por exemplo, enviam uma imagem que encontraram da internet e perguntam se é apropriado ou não... ou seja, isto depois isto é manter a relação depois de nós conseguirmos cativar.</p> <p>De virem à sala contar uma história, de virem à sala, sei lá, tanta coisa... Até um irmão que nasce, por exemplo, um bebé muitas vezes... há esta abertura de virem apresentar o bebé...</p> <p>Ou seja, tudo aquilo que eles ficaram inibidos de ver com os seus próprios olhos, nós enviamos por e-mail, os registos, a documentação, fotos, vídeos...</p> <p>Ou seja, pelo menos uma comunicação semanal com a família vai haver, há mais... mas pelo menos uma, vai haver, que é a sexta-feira.</p> <p>Em relação à comunicação com a família, o que tentamos é que eles se envolvam e que haja uma boa comunicação até porque se eu quero que as famílias ajudem e se envolvam com o que está a acontecer na sala e se eu quero que isso aconteça, eu também tenho que lhes devolver informação</p> <p>Isto é do grupo, mensalmente nós temos instituído internamente que nós temos que devolver alguma coisa às famílias do grupo</p> <p>Falou de manhã sobre todos os animais que tinha visto, eu mandei um e-mail a mãe a dizer “olhe o X fez uma comunicação tão rica da visita ao jardim zoológico que se</p>	<p>Relacionamento com os pais/ comunicação com os pais</p>

<p>Quadro 2. Educadora Catarina</p>	
<p>a mãe não se importasse de me mandar fotos, ia tornar esta comunicação muito mais rica e real para os meninos”. Ela no mesmo momento tinha fotografias no telemóvel e quase de imediato respondeu com imensas fotografias e a agradecer o facto de nós querermos mais.</p>	
<p>Já fizemos a questão de lhes perguntar a eles, que temas sentem mais dificuldades, que temas gostavam que fossem abordados, mas não tem tido assim tanta adesão quanto isso.</p> <p>Então temos tentado sermos nós educadoras a fazer essa formação com os pais, à medida das necessidades, ou com panfletos, ou com... na tal reunião que eu falei de fim de outubro.</p> <p>Todos os anos, nós educadoras, juntamente com a colega do primeiro ciclo do centro educativo, fazemos uma sessão com os pais interessados. A transição para o 1º ciclo é um tema que suscita sempre muita ansiedade e muitas dúvidas dos pais, então esse tema em específico, nós fazemos todos os anos em janeiro,</p>	<p>Formação aos pais</p>
<p>Nós não seguimos nenhum modelo específico, ou seja, nós não podemos dizer a [nome da associação] é isto, ou aquilo. Nós vamos bebendo um bocadinho de tudo e de facto esta questão do exterior... já se persegue há alguns anos e vamos melhorando</p> <p>Nós defendemos que as salas devem ser heterogéneas. Temos muito mais vantagens em os grupos serem heterogéneos do que homogéneos,</p> <p>Nós acabamos por nos apoiar um bocadinho nas metas curriculares do ministério da educação e naquilo que as orientações curriculares nos dizem e nas áreas de</p>	<p>Princípios orientadores da prática</p>

Quadro 2. Educadora Catarina	
<p>conteúdo, guiamo-nos pelas OCEP e para o pré-escolar seguimos alguns indicadores</p> <p>Pelo menos nós não acreditamos ser possível... ou seja, nós não temos nenhuma bola de cristal para saber o que vou fazer na próxima semana. Porque eu vou construir com os meninos.</p> <p>Porque de uma novidade que um menino conta, pode surgir uma proposta pedagógica, ou seja, então, nós não... não há proposta no início da semana, nós vamos construindo semanalmente a planificação e na sexta enviamos por e-mail.</p> <p>O que nós acreditamos é que no pré-escolar, como os grupos são heterogêneos e as crianças são muito estimuladas umas pelas outras, nós acreditamos que um determinado indicador, tanto pode acontecer aos 3 anos para uma criança, como para outra pode acontecer aos 5, e não está certo nem errado, foi o tempo daquela criança.</p>	
Fazer propostas que cheguem a todas as áreas Porque precisamos de observar todas as áreas e as crianças vão respondendo... a nossa avaliação vai sendo cumulativa...	Observação das crianças
----- -----	Visão sobre a criança
Esta questão do exterior... já se persegue há alguns anos e vamos melhorando... porque realmente percebemos que estamos a respeitar o que as crianças nos mostram que é preciso ou seja, estas coisas depois também se combinam, por isso não defendemos propriamente trazer propostas pedagógicas cá para fora, mas trazer materiais que possam alargar as brincadeiras deles.	Perspetiva sobre o espaço exterior/ Uso do exterior

Quadro 2. Educadora Catarina	
<p>Se estiver - vamos imaginar - choveu imenso de manhã, mas agora à tarde já parou de chover, mas só que como nós temos muito espaço natural tudo se transforma em lama, eles vão na mesma... mas com galochas e casacos impermeáveis, ou seja, eles só não vão ao exterior se estiver a chover muito, de resto eles vão em tempo de chuva e em tempo de frio.</p> <p>Agora também podem acontecer propostas pedagógicas cá fora, e acontecem muitas vezes, mas essencialmente nós vemos o exterior como um momento de expansão e de criação.</p> <p>Nós vemos o exterior como um momento de expansão e de criação... é o tempo deles, é o tempo que aquele menino vai brincar com o que quiser, a pares, em grupo, em pequeno grupo, vai planear o que quer, vai desenvolver as atividades que quiser.</p>	
<p>Os meninos tinham um grande espaço e que circulavam por onde eles desejassem, o que eles quisessem fazer, se preferissem estar na parte do parque infantil, ou se preferissem estar na zona desportiva, ou numa parte que nós chamamos de Desafios e Circuitos... que tem mais desafios motores, ou na cozinha de lama, ou seja, eles definiam.</p> <p>Á tarde é a mesma lógica, também têm um momento mais estruturado, depois vêm para fora, e estando bom tempo lancham cá fora, e já partem para a brincadeira.</p> <p>Nós vemos o exterior como um momento de expansão e de criação... é o tempo deles, é o tempo que aquele menino vai brincar com o que quiser, a pares, em grupo, em pequeno grupo, vai planear o que quer, vai desenvolver as atividades que quiser.</p>	<p>Brincar livre/ atividades não dirigidas</p>

Quadro 2. Educadora Catarina	
<p>Estão muito interessadas em perceber o que é que esse modelo nos traz e de que forma pode melhorar as nossas práticas, mas vamos construindo... temos vindo a construir a nossa prática, neste sentido, de ir fazendo formação.</p> <p>E não tem nada a ver com a formação inicial, porque no fundo, nós com a formação inicial fomos muito levadas só para aquilo e agora realmente temos vindo a, por iniciativa própria, procurar outras coisas que nos fazem sentido.</p> <p>Nós vamos bebendo um bocadinho de tudo, e temos feito muita formação... formação em várias áreas.</p> <p>Mostramos vídeos, fotografias e o que os filhos têm feito, e o que nós sentimos que eles estão interessados, o que sentimos que eles precisam...</p>	Papel da formação continua
<p>Até nos dias de gelo eles foram, nos dias mais frios... e aconteceram descobertas incríveis, o chão congelado, a pouca água que o escorrega juntou no fundo, de manhã era gelo, ou seja, trouxe descobertas incríveis.</p> <p>Mas sabe que os meninos como passam muito tempo no exterior, eles têm uma desenvoltura diferente... eu noto.</p> <p>“uau este menino já está a subir o escorrega ao contrário” - um menino de 2 anos, subiu com toda a desenvoltura o escorrega ao contrário.</p> <p>Antigamente, quando se calhar não sabíamos tanto, e se calhar passávamos mais tempo no interior, os meninos só quando vinham para o pré-escolar é que começavam a usar estes espaços... e não tinham esta desenvoltura que têm agora aos dois.</p> <p>Por isso, se calhar também vão cair menos, se calhar</p>	Benefícios de estar no exterior

Quadro 2. Educadora Catarina

também vão se magoar menos, e tem noção do perigo e sabem o que podem e o que não podem...

No início é difícil... uma corda que balança, e tem nós, é muito difícil... é preciso muita força nos braços, e muita coordenação e muita coisa, mas o que é certo e o que nós vamos vendo de dia para dia, é os mesmos meninos a tentar, e a esforçarem-se e também sabemos que se um menino percebe que ainda não consegue, ele também não vai... ou seja, os meninos sabem muito bem até onde é que podem ir... ou se calhar vai tentar só um bocadinho e pousa logo os pés no chão, ou seja, eles também sabem avaliar os riscos, nós defendemos isso...

Mas que os frutos são muito, muito bons. Esta questão da noção que eles têm de perigo, do respeito que eles têm uns pelos outros, desta questão da coordenação motora, depois, voltamos, por exemplo... eles vão ao parque uma hora de manhã, quando vão para dentro, já é um momento de higiene e vamos para o almoço. O almoço é muito mais calmo do que era se tivéssemos saído de uma proposta pedagógica em mesas.

Porque eles expandiram, porque eles gritaram, porque eles correram, porque eles tiveram tempo para serem criativos... para fazerem o que quiseram dentro daquele espaço, que é a tal limitação que há neste momento, mas eles depois de fazer a higiene e beber água descem para o refeitório tão calmos, tão tranquilos, que vale tudo. Temos um almoço muito mais pacífico.

Às vezes há conflitos entre as crianças, porque querem usar o baloiço... eles próprios atribuem sugestões e eles próprios arranjam, às vezes com mais ajuda dos adultos, às vezes com menos, - resolução de conflitos

Quadro 2. Educadora Catarina	
<p>Depois, havia uma das três meninas que tinha uma irmã mais velha que chegou a vir à sala com ela, e fizeram um espetáculo, planejaram as duas um espetáculo e também vieram fazer. Ou seja, todo o ano foi todo muito nesse âmbito físico.</p> <p>no início do ano aconteceu muito a questão das lutas, das brincadeiras de lutas, dos jogos de oposição... e o meu projeto pedagógico é neste sentido, porque é efetivamente o que os meninos querem e gostam de brincar e aquilo está dentro deles, e eu sei que isto não tem a ver com agressividade.</p>	Corpo/ movimento
<p>Andam muito interessados em escavar, então vamos levar para ali pás e recipientes, porque eles adoram encher e esvaziar</p> <p>Estava sempre a desafiar o corpo, ou seja, num tronco de árvore penduravam-se, tentavam trepar... ou seja eles demonstravam que precisavam de risco, que precisavam de desafio.</p> <p>Faziam rodas, faziam pontes...gostavam daquelas questões da ginástica, cambalhotas... ou seja, tinham muito esta necessidade física e estavam muito interessadas nisso. E então, o projeto pedagógico desse ano foi para dar resposta a essa necessidade e interesse.</p> <p>Vamos disponibilizando materiais que lhes permitem... sempre nesta lógica do arriscar, e esse circuito que pode ter pneus, ou ter questões de equilíbrio, passar por cima, passar por baixo...</p> <p>Tem vindo a levá-los para o parque grande e tem percebido que eles adoram, e que eles precisam de mexer na terra...</p> <p>Há aqueles carros de empurrar, que eles adoram.... há as casas, porque eles também se adoram esconder e pôr-se</p>	Atividades/ brincadeiras no exterior

Quadro 2. Educadora Catarina	
<p>nos buraquinhos, há a questão do escorrega, dos balancés, há bolas, claro... e há mais brinquedos de dimensões maiores, de puxar e empurrar, que eles adoram.</p> <p>Sim, sim... então, tenho circuitos e desafios que eu já expliquei que é para responder à questão motora e de risco, desafios e equilíbrios</p> <p>Tem uma vara presa com cordas, em que eles ficam suspensos com as mãos e tem outra corda com nós para eles treparem, essa própria árvore, ela tem um tronco mais inclinado e eles sobem... ou seja, nessa zona, o ambiente acaba por proporcionar também mais aventuras.</p> <p>Mas há triciclos, há aqueles carros de empurrar, que eles adoram... há as casas, porque eles também se adoram esconder e pôr-se nos buraquinhos, há a questão do escorrega, dos balancés, há bolas, claro... e há mais brinquedos de dimensões maiores, de puxar e empurrar, que eles adoram, e que é uma fase que têm que obrigatoriamente passar e que tem que ser respeitada.</p> <p>Mas eles depois também inventam outras brincadeiras e mexem e acabam por construir barcos, acabam por construir prisões, acabam por inventar... Eles fazem muito jogo simbólico nessa zona...</p> <p>Há uma zona da cozinha criativa, que é uma cozinha de lama, que tem água, que tem terra, tem todas as panelas e recipientes</p> <p>Têm bastões de cartão, que eles fazem muito de espadas, por exemplo,</p> <p>É uma zona que tem imenso espaço para correr, para jogar à bola.</p>	

<p>Quadro 2. Educadora Catarina</p>	
<p>Nós vamos colocar lá... pás, e ancinhos, e recipientes porque lá eles também acabam por brincar com a terra, com as mãos</p> <p>Um tronco bem largo em que eles andam à volta, e fazem jogos à volta da árvore...</p> <p>Andam muito interessados em escavar, então vamos levar para ali pás e recipientes, porque eles adoram encher e esvaziar.</p> <p>Como estou com o projeto dos piratas, eu trago fatos que recolhemos de piratas, para eles brincarem cá fora, num momento sócio-dramático</p>	
<p>Nós gostamos que as coisas sejam minimamente móveis, para irmos respondendo ao que eles também vão mostrando que precisam.</p> <p>Porque de uma novidade que um menino conta, pode surgir uma proposta pedagógica, ou seja, então, nós não... não há proposta no início da semana, nós vamos construindo semanalmente a planificação e na sexta enviamos por e-mail.</p> <p>Mensalmente nós fazemos portefólios individuais das crianças, é a nossa forma de avaliar... e nos portfólios estão separadores, com fatores que são mais da individualidade e da identidade da criança, e tem outros que dizem respeito às memórias da vida coletiva.</p>	<p>Mistura de temáticas</p>

Quadro 3. Educadora Teresa	
Extrato de dados	Codificado para
<p>Os pais sugerem sempre coisas que gostavam que nós trabalhamos com os filhos...</p> <p>Eles próprios fazem as suas próprias contribuições também, com coisas que fazem em casa... portanto eles próprios fazem as próprias observações.</p>	Participação dos pais no projeto
<p>Os pais não têm que deixar a criança e dizer adeus, isso não é feito de todo, portanto, os pais ficam sempre um bocadinho, se a criança está mais instável, se está a chover, se é a própria criança a pedir ao pai ou à mãe se pode ficar um bocadinho...</p> <p>Os pais interagem muito com o que nós estamos a fazer...</p> <p>Vamos fazer algum evento em que os pais se vão juntar a nós, ou algum piquenique, ou alguma coisa desse gênero... uma coisa, uma caça ao tesouro na floresta, ou uma coisa do gênero...</p> <p>Interação com os pais também.... e comunicar com os pais, e dizer se calhar em casa temos que falar um bocadinho mais na necessidade de respeitar os limites físicos, e essas coisas... mas em termos comportamentais é tudo na base do diálogo e do estabelecimento de acordo.</p>	Relacionamento com os pais
-----	Formação aos pais
<p>E nós não seguimos nenhuma pedagogia específica, nós temos uma visão muito holística das crianças. Eu diria que é um bocadinho democrática, no sentido que damos muita voz às crianças, elas tomam as decisões,</p>	Princípios orientadores da prática

Quadro 3. Educadora Teresa

Também vamos beber um bocadinho de inspiração da Forrest School, que também é muito holística, muito respeitadora dos interesses das crianças e daquilo que eles querem fazer...mas nós não somos puramente Forrest School.

Cabe ao adulto depois ir alimentando essa brincadeira, como forma de promover os interesses e desenvolver o currículo...

As crianças têm uma participação muito ativa em termos de regras, definição de regras... nós estabelecemos acordos em conjunto, essas coisas... eles sentam-se... Tentamos que eles tomem pequenas decisões sobre aquilo que querem fazer no dia, mas não há nenhuma pedagogia...

Não há qualquer separação por idades, inclusive, quanto temos alunos maiores, nós não fazemos essa separação... porque temos por base a aprendizagem multi-idades que é muito benéfica, não é... eles aprendem uns com os outros, e os mais velhos ajudam sempre os mais novos.

A nossa base são os interesses da criança... e eu costumo dizer que é possível cumprir todo o currículo até para o 1º ciclo só seguindo os interesses das crianças.

O foco é nos interesses das crianças e depois temos esta visão holística das crianças, ou seja, nós não castigamos, nós não forçamos a criança a comer, nós respeitamos sempre a criança como ser individual e único. Nós não fazemos aquelas coisas de “tu és bom, tu és mau”.

Isso connosco não acontece de todo, não há castigos, portanto, tudo é feito na base do diálogo e no estabelecimento de acordos entre nós e as crianças.

Quadro 3. Educadora Teresa	
Há aqui só três regras que nós consideramos fundamentais e essas não podem ser negociadas, que são as regras de segurança.	
Nós temos de facto uma relação muito próxima, pela nossa filosofia também... tem muito a ver com a nossa filosofia...	Afetividade/laços humanos
<p>O que acontece é que toda a nossa avaliação é feita através de observações, portanto, nós tiramos fotografias das crianças, fazemos observação, e depois fazemos o link com objetivos das orientações pedagógicas...</p> <p>Negociamos muito a hora de almoço, não é uma questão fixa, nós negociamos... e vemos muito as necessidades do grupo, às vezes é às 11:30 e às vezes é 12:30, depende das necessidades... estamos a observá-los e a perceber quando é que eles próprios começam a pedir...</p> <p>Mas é tudo através das observações... portanto, é tirar fotografias das crianças, fazer observação... e temos ali a evidência.</p>	Observação das crianças
<p>Cabe ao adulto depois ir alimentando essa brincadeira, como forma de promover os interesses e desenvolver o currículo...mas basicamente, nós... as crianças têm uma participação muito ativa em termos de regras, definição de regras... nós estabelecemos acordos em conjunto, essas coisas... eles sentam-se... Tentamos que eles tomem pequenas decisões sobre aquilo que querem fazer no dia, mas não há nenhuma pedagogia...</p> <p>Nós não seguimos nenhuma pedagogia específica, nós temos uma visão muito holística das crianças. Eu diria que é um bocadinho democrática, no sentido que damos muita voz às crianças, elas tomam as decisões, são sempre convidadas a participar, a escolher as atividades que querem fazer.</p>	Visão sobre a criança

Quadro 3. Educadora Teresa	
As práticas no exterior têm imensos benefícios para as crianças e para o desempenho acadêmico deles, é incrível.	Perspetiva sobre o espaço exterior
São sempre convidadas a participar, a escolher as atividades que querem fazer. Não há aqui um forçar de fazer atividades, a básica é a brincadeira livre. A básica é a brincadeira livre, e cabe ao adulto depois ir alimentando essa brincadeira, como forma de promover os interesses e desenvolver o currículo.	Brincar livre
-----	Proporcionar vivências significativas/ experiências
As práticas no exterior têm imensos benefícios para as crianças e para o desempenho acadêmico deles, é incrível. E mesmo toda a questão sensorial que depois vai-lhes permitir desenvolver a motricidade fina, vai permitir desenvolver coordenação motora... e isso é tudo indispensável para eles aprenderem a escrever e a ler...	Benefícios de estar no exterior
-----	Recursos/ materiais/ estruturas do projeto
-----	Gestão do projeto/ tomada de decisões
-----	Mistura de temáticas

Quadro 4. Educadora Paula	
Extrato de dados	Codificado para
<p>Nós tivemos já duas ações que foram dinamizadas por parte dos pais, neste caso foram mães...que dinamizaram duas ações de sensibilização da área que elas estavam ligadas...</p> <p>Nós deixamos abertura por parte dos pais nesse sentido, agradecemos, e damos abertura... e quando falamos no plano anual de atividade, referimos sempre que o plano é um plano aberto, não é um plano fechado...</p>	Participação dos pais no projeto
<p>Muitas vezes a criança em creche dá os primeiros passos, às vezes não é em contexto familiar, às vezes é no contexto de creche que a criança faz as primeiras conquistas... então procuramos registar e depois enviamos para os pais.</p> <p>Depois notificam-nos se receberam, se têm alguma dificuldade, se necessitam de algum esclarecimento.</p> <p>Nós deixamos abertura por parte dos pais nesse sentido, agradecemos, e damos abertura... e quando falamos no plano anual de atividade, referimos sempre que o plano é um plano aberto, não é um plano fechado...</p>	Relacionamento com os pais
<p>Relativamente a isso, também procuramos fazer - de forma a sensibilizar a comunidade educativa - ações de sensibilização, tanto ao nível da saúde, ao nível da psicologia do desenvolvimento, com técnicos de entidades parceiras</p> <p>Dinamização dessas ações de sensibilização sobre a importância do jogo, da brincadeira, do exterior... de usufruir em família, inclusive, dos espaços exteriores. Tentarem maximizar o tempo no exterior...</p>	Formação aos pais

Quadro 4. Educadora Paula	
<p>Estabelecemos as parcerias que temos, não é, com os psicólogos... e às vezes até médicos, de forma a conseguirmos diversificar as temáticas e de forma a conseguir chegar às necessidades, não só as nossas, mas também das famílias.</p> <p>Acho que também tem que haver aqui um trabalho nosso (das educadoras) de sensibilização dos pais.</p>	
<p>O nosso modelo é misto. Nós vamos beber ao high scope, à pedagogia de projeto e a algumas características de Maria Montessori... Porque acreditamos realmente que a criança apreende o mundo pela exploração não só do espaço e dos equipamentos, do ambiente em que está inserida, mas também das relações que estabelece com o meio, e com os cuidadores de referência.</p> <p>Podemos proporcionar às crianças um leque de estratégias de forma a conseguir corresponder às necessidades e aos interesses.</p> <p>Respeitando sempre que as crianças têm ritmos de desenvolvimento diferentes, não é... isto não é chapa 5 que... vamos avaliar esta criança.</p> <p>Estratégias de estimulação, para não descarmos nenhuma área, para que a criança realmente se consiga desenvolver, de uma forma global e harmoniosa.</p> <p>Queremos que a criança tenha um desenvolvimento global e harmonioso, não podemos descarmos nenhuma área.</p> <p>Então temos que estimular e proporcionar oportunidades de aprendizagem e de exploração para que ela também consiga trabalhar a área que tem maior necessidade... e partindo sempre dos interesses deles através do jogo e da brincadeira.</p>	<p>Princípios orientadores da prática</p>

Quadro 4. Educadora Paula	
<p>Para transmitir à criança alguma estabilidade, alguma segurança não é...</p> <p>As crianças têm que aprender que há riscos e há consequências... que as nossas atitudes geram consequências, seja positiva ou negativa... e os adultos também têm que depois orientá-los nesse sentido.</p> <p>Mas a nível psicomotor, eu sou apologista que eles devem subir e descer as escadas... proporcionar-lhes essas oportunidades...</p> <p>Temos que dar espaço à criança para aprender, caiu e levantou-se, magoou-se, pronto, vamos fazer o curativo “ estás a ver, olha tu foste a correr, o piso é irregular, deverias ter mais cuidado” e pronto, eles para a próxima têm mais cuidado. Faz parte...</p> <p>O papel do adulto é supervisionar e orientar de forma a minimizar os perigos ou os riscos, mas as crianças têm que aprender de alguma forma, faz parte do crescimento e do desenvolvimento.</p> <p>Ele tem que brincar... e ao brincar, ao correr, cai... é natural que caia".</p> <p>Dar-lhes a oportunidade de eles se expressarem, de serem eles também a terem o poder decisivo... não formatar porque acho que a sociedade já está demasiado formatada,</p> <p>E dar oportunidade de criarmos, e deixar a criança criar, de explorar.</p> <p>Nós adultos, somos responsáveis de poder proporcionar as oportunidades de aprendizagem e, acredito, que de uma forma lúdica, através do jogo e da brincadeira.</p>	

Quadro 4. Educadora Paula	
<p>E partirmos dos seus interesses nós vamos conseguir uma aprendizagem muito mais rica e significativa. E temos as crianças motivadas, temos as crianças felizes.</p> <p>As formações que tenho feito online... e as vantagens que tem dado, nesse sentido, não é... porque nós devemos estar em constante atualização e aprendizagem...</p>	
<p>O que eu apelo às colegas é exatamente a questão afetiva...</p> <p>Nós temos que pegar neles ao colo, nós temos que lhe dar abraços, nós temos que lhe dar mimos.</p> <p>Eles adoram, e lá vieram dar aquele abraço... e foi tão rico, só receber aquele abraço, aqueles abraços!... que eles depois caíram-me todos em cima com os abraços.</p> <p>Por isso é que temos que primar com os colinhos e com os mimos e os abraços...</p> <p>Aqui a questão do afeto, a questão do toque, é essencial</p> <p>Aquilo que nós formos com elas hoje, elas serão depois... por isso... muito foco na relação.</p>	Afetividade/ laços humanos
<p>Nossa avaliação é, observamos, ou não observamos. Não é uma avaliação... se foi observado em contexto, se a criança reproduz uma frase com 3 palavras</p> <p>Claro que nós também temos que estar alertas a determinados sinais, se é uma criança que está constantemente a cair ou que está sempre a tropeçar, pode haver alguma coisa aqui que não está bem no equilíbrio.</p>	Observação das crianças
<p>Respeitando sempre que as crianças têm ritmos de desenvolvimento diferentes, não é... isto não é chapa 5 que... vamos avaliar esta criança</p>	Visão sobre a criança

Quadro 4. Educadora Paula	
<p>As crianças têm que aprender que há riscos e há consequências... que as nossas atitudes geram consequências, seja positiva ou negativa... e os adultos também têm que depois orientá-los nesse sentido.</p> <p>Porque a criança cai... e é bom que a criança corra, se a criança caiu e levantou-se, já sabe que para a próxima tem que ter mais cuidado</p> <p>Temos que dar espaço à criança para aprender, caiu e levantou-se, magoou-se, pronto, vamos fazer o curativo “estás a ver, olha tu foste a correr, o piso é irregular, deverias ter mais cuidado” e pronto, eles para a próxima têm mais cuidado. Faz parte.</p> <p>As crianças acabam por absorver muitos medos e inseguranças por parte dos pais... se nós (pais) não conseguirmos fazer aqui um trabalho acabamos por prejudicar os nossos filhos... e essa é a mensagem que tentamos passar.</p> <p>As crianças têm que ser o foco de toda a nossa atenção, são tesouros que nos são confiadas</p> <p>Se partirmos dos seus interesses nós vamos conseguir uma aprendizagem muito mais rica e significativa. E temos as crianças motivadas, temos as crianças felizes.</p>	
<p>E isto é que é rico, é deixá-los a explorar livremente os equipamentos e os materiais, e eles fazerem as próprias conquistas, não é... o que é que eles conseguiram fazer com aquele...” também dá para fazer isto, olha também dá para fazer aquilo” não é... e depois uns vêm os outros e dizem “ah também vou tentar, também vou experimentar” ...</p> <p>Eu acho que já temos demasiadas as regras...</p>	Brincar livre

Quadro 4. Educadora Paula	
Eu acho que temos que proporcionar-lhes momentos, oportunidades, de atividades que não sejam estruturados que sejam eles a criar...	
<p>Mas a nível psicomotor, eu sou apologista que eles devem subir e descer as escadas... proporcionar-lhes essas oportunidades...</p> <p>Mas temos que dar oportunidade à criança de andar em passeios, de atravessar a passadeira, de ir para diferentes espaços e contextos para saber também estar... e acho que um dos nossos objetivos também é este, não é... que a criança saiba ser e saiba estar, nos diferentes espaços e nos diferentes contextos...</p> <p>As oportunidades que nós lhes pudermos proporcionar... aquilo que nós formos com elas hoje, elas serão depois... por isso...muito foco na relação.</p> <p>Se partirmos dos seus interesses nós vamos conseguir uma aprendizagem muito mais rica e significativa. E temos as crianças motivadas, temos as crianças felizes.</p>	Proporcionar vivências significativas/experiências
-----	Recursos/ materiais/ estruturas do projeto
-----	Gestão do projeto/ tomada de decisões
<p>Onde eles possam apanhar as folhas, florzinhas</p> <p>Às vezes com galochas, com guarda-chuvas e proporcionar até mesmo chapinhar na água e na lama... isso também lhes dá um prazer imenso.</p>	Atividades/ brincadeiras no exterior

Quadro 4. Educadora Paula	
<p>Nós tínhamos feito uns circuitos... a primeira coisa que eles fizeram: cada um pegou no seu pneu, e depois foram tipo para uma rampa, e então o que é que eles queriam? Fazer a inclinação e deixar os pneus escorregarem, foi uma corrida!</p> <p>Temos o espaço de relva, onde eles gostam de usar a inclinação para colocar os pneus.</p> <p>Temos aquele equipamento que tem para trepar... aqueles do género das escaladas...</p> <p>E depois tem uns com degraus, e outro com outra parte que parece cortes, aqueles degraus... dá-lhes ali oportunidades de treparem.</p> <p>É uma estrutura que tem tipo um túnel por baixo, tem uma casinha, tem uma ponte... tem... aquele que parece um material... que balança, que tem umas cordas, não é? que trabalha ali o equilíbrio deles.</p> <p>Estamos a construir, com o senhor da manutenção, caixas de areia...para eles brincarem, e fazerem com os moldes, nas areias, não é? fazerem as construções e brincarem com a areia.</p> <p>Fazíamos muitas saídas. Até pela rua, pelo passeio... para eles saberem andar na rua... cantar os reis aqui à comunidade... era habitual sairmos e até mesmo a nível das marchas populares.</p>	
-----	Mistura de temáticas

Quadro 5. Educadora Maria João	
Extrato de dados	Codificado para
-----	Participação dos pais no projeto
<p>Sim, os pais gostam de participar. A envolvência dos pais é para nós essencial e importante.</p> <p>Iam fazer a cama, eles à segunda-feira é que punham o lençol, e à sexta iam retirar...</p> <p>Quando termina o lanche, eles estão sempre no exterior... e a partir dessa hora, os pais vêm à hora que querem, e estão um bocadinho na quinta com eles.</p> <p>Quando estamos a trabalhar a parte das madeiras, sabemos que tem um pai que gosta muito... então ele vem, e é um apoio para nós...</p> <p>Tínhamos uma mãe que faz o pão em casa, ela não compra pão no supermercado, então ela vinha à tarde fazer o pão connosco...</p>	Relacionamento com os pais
<p>A base do projeto é sempre esta, é... nós somos uma extensão do lar, nós fazermos o nosso trabalho, enquanto seres individuais e adultos... olharmos para dentro, perceber o que é isto da pedagogia, nós estamos ali... claro, para amparar, para auxiliar, para amar, para dar carinho, para encaminhar...</p> <p>O pensar, o sentir e o fazer é uma tríade muito importante para a pedagogia Waldorf.</p> <p>Cortar uma fruta, por exemplo... as crianças apoiam no corte da fruta... em preparar uma atividade, que é marcada e sempre repetitiva a cada dia, outra das coisas da pedagogia... é que o ritmo é super importante para a criança. O ritmo e as rotinas...</p>	Princípios orientadores da prática

Quadro 5. Educadora Maria João	
<p>As atividades que possamos fazer são no âmbito artístico ou doméstico, sempre com um propósito e uma utilidade... não porque a cabeça do adulto assim o deseja, mas sim, porque estamos a observar que precisamos, por exemplo, precisamos de fazer envelopes para uma oferta, então vamos pintar a aguarela... e a aguarela depois vai dar para envelopes...</p> <p>Acreditamos muito que essa previsibilidade é que vai dar a confiança. A criança saber para onde é que ela vai, o que é que vai acontecer.</p> <p>E então temos muito cuidado no tipo de histórias que trazemos, no tipo de gestos que fazemos, para efetivamente que eles possam imitar... é árduo aqui para o adulto, nem sempre estamos nos nossos dias.</p>	
<p>Eles usam agulhas [nome], eles usam facas, paus, cordas... todo esse perigo, eu acho que o perigo é não usarem isso.</p> <p>Dá para perceber que quando tu estás ali a dedicar-te àquilo, eles vêm ter contigo... eles têm essa curiosidade, eles querem estar...</p>	Visão sobre a criança
<p>Valorizamos muito o exterior. Todos os dias, nós vamos para o exterior e eles ficam 1 hora, 1h30, 2h00 horas...</p>	Perspetiva sobre o espaço exterior
<p>A criança tem momentos de brincadeira livre... e é a base, é o brincar livre...mais do que nós proporcionarmos alguma atividade.</p> <p>Porque efetivamente está a aprender a socializar e estar em grupo, mas também precisa de expirar... de libertar aquilo que vem dentro dela, e aí... fazer essa brincadeira livre...</p>	Brincar livre

Quadro 5. Educadora Maria João	
<p>Ritual é outra palavra mágica, também, na pedagogia... e é algo que nós fazemos constantemente antes de iniciarmos a aguarela, é acendida uma vela, é cantada uma música... e digo sempre um poema...</p> <p>há esse acender da vela, há a esse poema que é dito e que eles escutam... e são breves segundos que curiosamente ficam.</p> <p>Depois de fazerem a atividade, eles estão em brincadeira livre e depois fazemos a roda rítmica</p> <p>Quando falamos da liberdade da criança e no pensamento livre, é isto... Não é a criança fazer tudo o que quer, e à hora que quer... é... o ser livre também é nós trazemos o menos raciocínio possível, o menos de formatado possível, para ela se ir construindo... ela é que traz a pergunta, não somos nós que vamos levar a resposta sem que haja uma pergunta.</p> <p>A partir das 9:00 da manhã, a criança chega e vai para brincadeira livre. Enquanto a criança está em brincadeira livre, os adultos estão a preparar o corte da fruta.</p> <p>Quem não quer, continua na sua brincadeira livre e quem quer, junta-se a nós nesta preparação e quem não quer, vai fazer as suas brincadeiras.</p>	
<p>Sim, sim, sim. É nítido que são outras vivências. Acredito ser também importante a vivência da casinha e é outra experiência também, mediante idades e temperamento das crianças... mas percebe-se que é tudo muito mais fácil na natureza,</p>	<p>Proporcionar vivências significativas/ experiências</p>
<p>Sim, sim, sim. É nítido que são outras vivências. Acredito ser também importante a vivência da casinha e é outra experiência também, mediante idades e temperamento das crianças, mas percebe-se que é tudo muito mais fácil na natureza.</p>	<p>Benefícios de estar no exterior</p>

Quadro 5. Educadora Maria João	
<p>Estar com a natureza traz-nos outra tranquilidade, traz outro “estar”, traz outra conexão...</p> <p>[nome] “estou com as mãos todas sujas!” Ela não conseguia, ela vestia o fato da chuva... e era tudo muito difícil para ela, era tudo muito estranho... e hoje em dia, está assim super solta.</p>	
<p>-----</p>	<p>Recursos/ materiais/ estruturas do projeto</p>
<p>-----</p>	<p>Gestão do projeto/ tomada de decisões</p>
<p>Portanto, trepar às árvores... brincar na areia... saltar os muros, andar nos baloiços, em encontrar os bichinhos, verem os frutos... e tantas outras coisas.</p> <p>Têm uma caixa de areia para brincar, têm uma torneira que enchem a água quando querem e bem lhes apetece, têm baloiços, têm cordas, paus, pedras, todos esses materiais naturais... para efetivamente eles construírem... troncos enormes, que hoje são levados - com um carrinho de mão que temos lá propositado - amanhã, já servem para empilhar, ou às vezes já são pistolas até...</p>	<p>Atividades/ brincadeiras no exterior</p>
	<p>Mistura de temáticas</p>

Anexo II - Consentimento Informado

Consentimento Informado

No âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia, ramo de Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, encontra-se em desenvolvimento a dissertação de Mestrado da aluna Carina Maria Vieira de Oliveira, sob a orientação do Professor Doutor Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira, intitulada “Práticas pedagógicas no exterior: princípios orientadores e perspetivas sobre a educação.

Entre outros aspetos, esta investigação visa explorar o potencial pedagógico da aprendizagem no exterior, num conjunto de contextos de educação de infância portugueses.

Assim, pretende-se realizar uma entrevista a profissionais em exercício de funções em contextos de educação de infância, que será gravada em formato áudio para facilitar a recolha e tratamento dos dados. A sua participação é inteiramente voluntária e anónima. Todas as informações partilhadas serão mantidas confidenciais, sendo apenas utilizadas para fins relacionados com esta investigação.

Caso concorde com estas condições e aceite participar, pedimos que assine em baixo.

Muito obrigada pela sua atenção.

A/o participante

A mestranda

__/__/__

Anexo III - Guião De Entrevista

Nota: no guião apresentado constam as questões que orientaram o decorrer das entrevistas realizadas. A sua apresentação nem sempre seguiu a ordem descrita e quando se revelou pertinente foram introduzidas outras questões, de forma a obter dados mais claros sobre as perceções do espaço exterior.

Dados sobre o projeto:

1. Como surgiu o projeto?
2. Como se enquadra legalmente o projeto?
3. Quantas crianças recebem atualmente?
4. Quantos adultos acompanham cada grupo de crianças?

Dados sobre os espaços exteriores:

1. Qual a dimensão dos espaços exteriores?
2. Os espaços exteriores têm elementos naturais?
3. Como são usados os espaços exteriores no vosso projeto?
4. Como são vistos os espaços exteriores no vosso projeto?
5. Quanto tempo diria que passam no espaço exterior diariamente?

Perspetivas sobre a criança e sobre a prática pedagógica:

1. Seguem alguma pedagogia específica?
2. Qual a visão que têm da criança?
3. Recebem crianças com necessidades educativas especiais?
4. Como é a relação com os pais?
5. Os pais participam de alguma forma no projeto?