

Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância

Gabriela Bento*

Gabriela Portugal**

Resumo. Em Portugal as práticas pedagógicas em contextos de educação de infância focalizam-se sobretudo no que acontece dentro da sala de atividades, frequentemente, ignorando-se as virtualidades do espaço exterior para o bem-estar e desenvolvimento das crianças. Neste trabalho, descreve-se o processo de criação de conhecimento e de transformação de práticas pedagógicas valorizadoras das potencialidades do espaço exterior, num contexto de educação de infância português. O enquadramento conceptual relaciona-se com a investigação sobre o desenvolvimento profissional e as aprendizagens das crianças nos espaços exteriores, considerando-se os educadores como agentes indispensáveis num processo de mudança. Neste contexto, foi levado a cabo um projeto de investigação-ação, de natureza colaborativa, em que cinco educadoras de infância foram desafiadas a inovar práticas pedagógicas, com base na observação e análise das crianças nos espaços exteriores. Em reuniões de equipa, os dados e observações coligidas foram partilhados, discutidos e consequentes desafios de mudança foram lançados ao longo de um ano letivo.

O projeto permitiu o estabelecimento de uma ligação entre investigação e mudança de práticas, potenciando dinâmicas de aprendizagem em contexto profissional. As educadoras afirmam ter obtido uma nova perspetiva sobre a importância do brincar nos espaços exteriores e algumas mudanças foram registadas. Contudo, a maioria afirma não se sentir tão segura na assunção do seu papel profissional neste contexto, o que indica fortes dificuldades na mudança de práticas e de hábitos enraizados.

Palavras-chave: Espaços exteriores; brincar; inovação pedagógica; educação de infância

PUESTA EN VALOR DEL ESPACIO EXTERIOR E INNOVACIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Resumo. En Portugal, las prácticas pedagógicas en contextos de educación infantil se centran sobre todo en lo que ocurre dentro del aula, ignorando con frecuencia el potencial que tienen los espacios exteriores sobre el

* Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia, CIDTFF. Portugal. Doutoranda em Educação

** Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia, CIDTFF. Portugal. Professora Associada

bienestar y el desarrollo de los niños y niñas. En el presente trabajo, se describe el proceso de creación de conocimientos y de transformación de prácticas pedagógicas que ponen en valor el potencial del espacio exterior en el ámbito de la educación infantil en Portugal. El enfoque conceptual se relaciona con la investigación sobre el desarrollo profesional y el aprendizaje de los niños y las niñas en los espacios exteriores, considerando a los educadores como elementos indispensables en el proceso de cambio. En este contexto, se ha llevado a cabo un proyecto de investigación-acción de naturaleza colaborativa en el que cinco profesoras de educación infantil asumieron el reto de innovar en la práctica pedagógica basándose en la observación y el análisis del alumnado en los espacios exteriores. En las reuniones de equipo se compartieron y comentaron los datos y las observaciones recopiladas y se propusieron los retos de cambio resultantes durante todo un curso escolar.

El proyecto permitió que se estableciera un vínculo entre la investigación y los cambios en las prácticas, potenciando dinámicas de aprendizaje en el ámbito profesional. Las educadoras afirman que adquirieron una nueva perspectiva acerca de la importancia de jugar en espacios exteriores y se registraron algunos cambios. Sin embargo, la mayoría afirma que no se siente tan segura en su papel como profesional en este nuevo contexto, lo que sugiere la existencia de grandes dificultades en el cambio de las prácticas y los hábitos arraigados.

Palabras clave: espacios exteriores; jugar; innovación pedagógica; educación infantil.

VALUING THE OUTDOOR AND INNOVATING PEDAGOGICAL PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Abstract. Outdoor spaces in educational settings in Portugal are given little investment, exhibiting a reduced and standardized supply of stimulus. As the pedagogical practices are still focused on what happens inside the classroom, it's important to change this situation. We describe a process of transforming pedagogical knowledge and practices about outdoor play, in a Portuguese early childhood setting. The theoretical framework relates to professional development research and children's learning in the outdoors, considering that teachers are indispensable agents for educational change. Using a collaborative action-research approach, five early childhood teachers were challenged to innovate their practices, by observing and analysing children in the outdoors. In team meetings data collected was shared and discussed and different challenges and tasks were worked out throughout the school year.

The project created a connection between research and changing practices, essential to introduce learning dynamics in professional settings. Early childhood teachers considered they had gain a new perspective about the importance of outdoor play and some changes have occurred. However, the majority states that they don't feel so secure about their role outside, as they feel inside. We conclude about difficulties in transforming rooted practices and habits.

Keywords: Outdoor spaces; play; pedagogical innovation; early childhood education.

1. INTRODUÇÃO

A importância do brincar no espaço exterior para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças tem vindo a ganhar particular relevo na investigação científica (Fjørtoft, 2004; Little & Eager, 2010; Maynard, Waters & Clement, 2013; Sandseter, 2009; Stephenson, 2002; Waite, 2010). Brincar assume-se como um meio privilegiado para as crianças aprenderem a lidar com desafios, desenvolverem capacidades e conhecimentos úteis a um cidadão autónomo e autodeterminado (Pelligrini & Smith, 1998).

Embora o brincar não seja um tema recente na investigação científica, as mudanças sociais que se verificam, por exemplo, ao nível do alargamento do mundo tecnológico, intensificação do tráfego automóvel e inseguranças parentais, enfatizam a necessidade de analisar as oportunidades das crianças para se conectarem com a natureza e desfrutarem dos espaços exteriores (Freeman & Tranter, 2011). Em Portugal, bem como noutros países europeus, o brincar tem vindo a ganhar um formato cada vez mais estruturado, circunscrito a espaços fechados e controlados pelos adultos. A cultura de brincar na rua tem vindo a desaparecer, ocupando-se os dias das crianças com horários muito preenchidos, em que estas transitam de uma atividade para outra, sem tempo para brincar livremente (Moreno, 2009; Neto, 2005). A estimulação excessivamente organizada conduz à redução dos níveis de autonomia e a um decréscimo de oportunidades para as crianças tomarem decisões, descobrirem e aprenderem de forma significativa através da experimentação, por ensaio e erro (Bonawitz, Shafto, Gweon, Goodman, Spelke & Schulz, 2011). Por outro lado, a redução crescente de experiências de brincar livre no espaço exterior conduz ao aumento de hábitos de vida sedentários, que podem associar-se a alguns problemas de saúde, como a obesidade, diabetes e hipertensão. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), uma em cada cinco crianças do espaço europeu tem excesso de peso e estes números parecem tender a aumentar. Portugal está entre os países da união europeia com níveis mais elevados de obesidade entre as crianças (OMS, 2013).

Nesta linha de pensamento, pode-se assumir que, atualmente, os contextos educativos onde a criança passa uma grande parte do seu tempo têm um importante papel na prevenção da alienação das crianças em relação ao espaço exterior e à natureza (Bento, 2015). Porque as escolas têm um papel central na vida das crianças e jovens, caber-lhes-á garantir o direito ao brincar, consagrado na Convenção dos Direitos da Criança (Assembleia das Nações Unidas, 1989), sendo importante assegurar espaços exteriores de qualidade, planeados e organizados com vista a responder adequadamente às necessidades e interesses dos seus utilizadores.

Ainda que a investigação científica na área seja escassa, diversas evidências empíricas por nós constatadas¹, e confirmadas por um estudo recente (Figueiredo, 2015), mostram que na maioria dos contextos de infância portugueses o espaço exterior não parece ser tão utilizado quanto poderia/deveria e o tempo que as crianças passam nele é extremamente limitado, em particular se comparado com o tempo passado no interior, em sala de atividades.

Não será por acaso que, na comunidade educativa portuguesa, o reconhecimento e valorização do potencial pedagógico dos espaços exteriores é um tema que tem vindo a ganhar cada vez maior projeção e aceitação entre os profissionais e famílias. Assim, têm-se observado iniciativas de alguns educadores, mais ou menos pontuais, no sentido de expandir a sua ação pedagógica ao espaço exterior, e outros, sentindo necessidade de uma maior fundamentação para a mudança, procuram alargar a sua visão e prática pedagógicas através de formação em contexto.

Foi este o caso de uma equipa educativa de uma instituição de infância da zona centro de Portugal, que nos procurou com o objetivo de obter apoio para o desenvolvimento de um projeto de melhoria das práticas pedagógicas nos espaços exteriores. Neste trabalho, pretende-se relatar o processo de investigação-ação colaborativa desenvolvido junto desta equipa (cinco educadoras de infância), destacando os princípios teóricos subjacentes e trabalhados ao longo do projeto, descrevendo os processos, as dificuldades e as possibilidades de um esforço conjunto de inovação pedagógica ao nível do reconhecimento e valorização do espaço exterior como campo de ação educativa por excelência. Tratou-se do Projeto Fora de Portas.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 PRÁTICAS REFLEXIVAS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

As orientações curriculares para a educação pré-escolar em Portugal (Ministério da Educação, 1997) fundamentam-se em princípios que destacam o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis, processando-se de forma holística e integrada, reconhecendo-se cada criança como sujeito e agente do seu processo educativo. Ainda, enfatiza-se a exigência

¹ Enquanto estudosas e formadoras no campo da educação de infância, seja ao nível da formação inicial, seja ao nível de formação continuada, em Portugal, ao longo de vários anos, temos vindo a desenvolver inúmeros contactos com instituições de educação de infância que nos permitem ter um conhecimento forte da realidade educativa.

de resposta a todas as crianças, através da personalização do currículo para atender às suas diferenças e promover um sentido de segurança e autoestima positiva. Neste processo, a organização do ambiente educativo, valorizando a diversidade, cooperação e enriquecimento das experiências de aprendizagem assumem-se como formas de suporte ao trabalho curricular do educador e à concretização dos princípios educativos. De entre as dimensões relevantes para a organização do ambiente educativo em educação pré-escolar destaca-se o “espaço”. A organização e formas de utilização do espaço, interior e exterior, são expressão das intenções educativas do educador, espelhando (ou não) a concretização dos princípios definidos nas orientações curriculares oficiais. Trabalhar de forma qualitativamente superior, com coerência entre o definido oficialmente e as práticas quotidianas do educador exige que o profissional de educação se interrogue e reflita permanentemente sobre a adequação, funcionalidade, potencialidades e finalidades educativas dos espaços e materiais.

A investigação sobre desenvolvimento profissional evidencia que a reflexão sobre as práticas e os conhecimentos pedagógicos é a principal forma de sustentar um trabalho docente de elevada qualidade, apoiando processos de inovação, capazes de perdurar para além dos momentos de entusiasmo inicial ou da “moda” em curso (Hargreaves, 2007; Pramling-Samuelsson & Pramling, 2011; Wood & Bennett, 2000). Reconhecendo a inevitabilidade de possíveis tensões entre aquilo que é proposto e valorizado ao nível das orientações educativas oficiais e os desafios, dificuldades, lógicas e prioridades que habitam os profissionais de educação, importa criar condições para que os educadores/professores se sintam escutados, compreendidos e valorizados nos seus esforços de reflexão, melhoria e inovação de práticas pedagógicas (Wood & Bennett, 2000). Alterar perceções e práticas enraizadas e adotar práticas inovadoras implica, indubitavelmente, uma atitude crítica, avaliativa e reflexiva, que envolve humildade e disposição para se colocar em causa e para ousar sair da sua “zona de conforto”. Como referem Pramling-Samuelsson & Pramling, (2011, p. 248), “changing practice takes time and is difficult”. Impulsionar mudanças complexas e duradoiras, que envolvem questionamento de conceções, crenças e práticas muitas vezes cristalizadas, é uma tarefa árdua, que apesar da dificuldade se assume como dever ético, distante da atitude fatalista e desistente. Dever ético, porque na sua essência, o trabalho em educação pretende responder e assegurar as melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento de todos os cidadãos mais jovens, desiderato que exige a concretização dos princípios e valores educativos que enformam uma educação de qualidade.

O desenvolvimento de comunidades de prática parece ser uma estratégia interessante para promoção da reflexão e avaliação, criando-se uma rede de suporte em que teoria e prática encontram maiores possibilidades

de articulação (Mitchell, Reilly & Logue, 2009). Com efeito, mudanças ao nível das práticas pedagógicas são facilitadas se um espírito de reflexão e autoavaliação for partilhado entre os membros de uma equipa. Na mesma linha, para Moran (2007, p. 420), o desenvolvimento de uma investigação-ação de natureza colaborativa, permite uma articulação significativa entre teoria e prática, pois “the collective may buoy or scaffold the individual”.

2.2 IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO EXTERIOR PARA A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Nas orientações curriculares oficiais, o espaço exterior é descrito como um espaço educativo que “merece a mesma atenção do educador que o interior”, permitindo “uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades” (Ministério da Educação, p. 39). O espaço exterior possui características específicas que dificilmente podem ser recriadas no interior. O maior grau de imprevisibilidade, a dimensão do espaço, o contacto e exposição a elementos naturais criam um ambiente pedagógico que deve ser valorizado e planeado com o mesmo rigor e investimento aplicados ao interior (Bilton, 2010; Ministério da Educação, 1997).

90

De acordo com diferentes estudos (Dyment & Coleman, 2012; Ernst, 2014; Figueiredo, 2005; Maynards & Waters, 2007), os profissionais tendem a perceber o espaço exterior como espaço de recreio que, circunscrevendo-se a um reduzido período de tempo, serve sobretudo para “libertar energias” e “esticar as pernas”. Neste contexto, as principais preocupações relacionam-se com questões de segurança ou prevenção de acidentes, restringindo-se o papel do adulto à vigilância ou supervisão do brincar das crianças.

Por outro lado, se em muitos contextos de infância, ao nível do discurso instituído, o brincar é considerado como uma atividade nobre e promotora de desenvolvimento, aprendizagens e bem-estar, na prática, assiste-se a uma desvalorização significativa desta atividade auto iniciada e definida pela criança, que se afasta daquilo que foi pensado e programado pelo adulto (Portugal, 2009).

Assim, um dos principais desafios identificados no trabalho com a nossa equipa situou-se, desde logo, ao nível do reconhecimento, compreensão e assunção da importância do brincar, em particular no exterior, para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Brincar nos espaços exteriores conduz à mobilização de todo o corpo na exploração do meio, dos objetos e das próprias capacidades, permitindo que se desenvolvam competências sociais, emocionais, físicas/motoras e cognitivas (Thomas & Harding, 2011). Os desafios com que as crianças se defrontam na exploração do exterior instigam à cooperação entre pares, com vista a alcançar objetivos desejados. O trabalho em equipa em torno de tarefas reais permite a emergência de questões, ideias e sentimentos que podem ser partilhados, tanto com os adultos como com outras crianças, promovendo-se um ambiente de diálogo, respeito pelo outro e de constante aprendizagem. Além disso, a superação de obstáculos, o testar limites e a vivência de experiências de risco promovem a autonomia e a confiança da criança para explorar e aceitar desafios (Thomas & Harding, 2011). Através de um brincar que envolve risco, as crianças adquirem um conhecimento mais profundo sobre as suas capacidades e sobre as características do contexto físico e social (Christensen & Mikkelsen, 2008). Lidar com riscos permite o confronto e a gestão do medo, potenciando-se o desenvolvimento de competências de resolução de problemas e atitudes de perseverança face aos desafios (Brussoni, Olsen, Pike & Sleet, 2012; Sandseter, 2009;). Nesta linha de pensamento, Stephenson (2003) sugere a existência de uma relação entre o sucesso das crianças na superação de desafios no exterior e a motivação destas para aceitarem desafios noutras áreas.

No que respeita ao desenvolvimento físico e motor, diferentes estudos têm demonstrado que brincar no espaço exterior promove a atividade física e o desenvolvimento de capacidades motoras (e.g. equilíbrio e coordenação) (Cosco, Moore & Islam, 2010; Fjørtoft, 2004; Tranter & Malone, 2004). Através da exploração do espaço, a criança ganha uma maior noção do seu corpo, em relação com o meio, e desenvolve mapas mentais, importantes para o raciocínio espacial. A possibilidade de manusear diferentes objetos que exigem cuidados específicos (ferramentas, paus, pedras) contribui para o desenvolvimento da motricidade fina e da coordenação olho-mão, que mais tarde vão ser importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita (Bilton, 2010).

Em relação ao contributo do exterior para o desenvolvimento cognitivo, é possível considerar que, pela sua imprevisibilidade, os espaços naturais colocam desafios às crianças, incentivando-as a mobilizar estratégias de resolução de problemas e de pensamento criativo (Tovey, 2007). O exterior promove competências de observação, atenção e curiosidade que fomentam a vontade da criança saber, conhecer e descobrir mais (Thomas & Harding, 2011). Por sua vez, o contacto com a natureza possibilita a expansão do conhecimento acerca do mundo e dos diferentes sistemas, permitindo assim que as aprendizagens da criança tenham por base a sua experiência (e.g. estados da água, estações do ano, noções de peso, volume

e distância) (Bilton, 2010). Pela necessidade de passar para palavras aquilo que se vê e sente, o contacto com diferentes materiais e situações também facilita o desenvolvimento da linguagem e o pensamento divergente (Thomas & Harding, 2011).

Ainda, o contacto regular com o espaço ao ar livre está na base do desenvolvimento de um sentido de pertença ao espaço, de ligação ao mundo e, conseqüentemente, na base da adoção de atitudes positivas e pro ativas em relação ao ambiente. Nesta situação, será mais provável potenciar nas crianças o gosto pela vida ao ar livre, desenvolvendo hábitos de vida saudáveis (Carson, 2012; Kickbusch, 2012).

2.3 CONCEÇÕES ACERCA DE CRIANÇA E DO PAPEL DO ADULTO

A observação de práticas pedagógicas comuns evidencia a persistência de uma cultura educacional onde parece ser inexistente uma compreensão das necessidades e interesses das crianças (perspetiva de intervenção focalizada na tarefa e na cultura do educador). Frequentemente, verifica-se pouca coerência entre teorias e princípios educacionais apregoados e práticas educacionais reais. Parece existir uma grande preocupação com as atividades oferecidas e dirigidas pelo adulto, desvalorizando-se atividades livres, rotinas, relações, diálogos e desafios emergentes na ação das crianças (Portugal, 2009). Desta forma, percebe-se que o reconhecimento do valor do brincar envolve outros desafios concetuais e atitudinais, nomeadamente ao nível da conceção de criança e do papel do adulto. Reconhecer o espaço exterior como um contexto pedagógico exige uma atitude de profundo respeito, reconhecimento e compreensão das capacidades e interesses das crianças (criança ativa e competente). Para tal, torna-se necessária uma observação atenta por parte do adulto e a conseqüente introdução de objetos, materiais, estruturas ou desafios que possam enriquecer, expandir e complexificar a ação (Herrington & Studtman, 1988; Maxwell, Mitchell & Evans, 2008).

Ainda, durante o brincar ao ar livre importa conceder às crianças espaço e tempo para levarem a cabo as suas iniciativas, tomando decisões sobre o que fazer, com quem e como, reconhecendo-se que estas constroem conhecimentos a diversos níveis através do brincar (Chilvers, 2011). É também importante apoiar a autonomia da criança ao *nível da gestão de* riscos e desafios, assumindo-se que esta tem competências para lidar com situações difíceis (Christensen & Mikkelsen, 2008; Green & Hart, 1998). Nesta perspetiva, a supervisão do adulto não pode ser tão excessiva e/ou intrusiva que impeça o confronto com desafios, criando-se as condições necessárias para que a criança aprenda a lidar com a possibilidade de falhar num contexto

seguro e familiar (Waller, 2011). Confiar nas crianças e permitir que estas ajam autonomamente no espaço não significa que o adulto se demita do seu papel, sendo importante adotar uma atitude flexível na avaliação das situações (Davies, 1997; Smith 1998). A atuação do adulto deve ser ponderada em função do conhecimento que tem das competências e interesses da criança, refletindo-se em torno dos ganhos de desenvolvimento que podem advir, tanto do fracasso, como do sucesso na resolução do desafio (Christensen & Mikkelsen, 2008; Smith, 1998). De acordo com Stephenson (2003), o modo como o adulto se envolve no espaço exterior, bem como o apoio e entusiasmo demonstrados têm uma grande influência no bem-estar e implicação da criança no espaço exterior, sobrepondo-se às características das estruturas físicas presentes.

3. O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO E MELHORIA DAS PRÁTICAS

O Projeto Fora de Portas foi levado a cabo junto de uma instituição de educação de infância, que recebe crianças desde os 6 meses até aos 6 anos de idade, durante o ano letivo 2012/2013, envolvendo diretamente as respetivas educadoras de infância (cinco) e, indiretamente, a direção da instituição, outros profissionais, famílias, agentes da comunidade e, naturalmente, as crianças.

Nesta investigação, adotámos uma abordagem inspirada no modelo de investigação-ação colaborativa, na medida em que pretendíamos apoiar e suscitar um processo de inovação pedagógica e de desenvolvimento profissional dos educadores envolvidos, através da sua participação ativa e valorização do seu conhecimento e experiência (Bleach, 2013; Mitchell, Reilly & Logue, 2009; Naughton, 2009).

Os principais objetivos definidos pela equipa para o Projeto Fora de Portas podem ser sumariados da seguinte forma:

- a) Melhorar práticas pedagógicas no espaço exterior da instituição;
- b) Identificar constrangimentos ou dificuldades, bem como forças e possibilidades no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras;
- c) Capacitar os profissionais ao nível de conhecimentos, argumentos e formas de atuar no exterior;
- d) Explorar e identificar potencialidades pedagógicas do espaço exterior;

- e) Melhorar a qualidade dos espaços exteriores tirando partido da diversificação de recursos e atendendo aos interesses crianças.

O desenvolvimento deste projeto envolveu reuniões mensais na instituição, em que estiveram presentes todas as educadoras e pelo menos um elemento da direção (por vezes, também participaram auxiliares de ação educativa). Estas sessões presenciais constituíram-se como momentos de balanço, avaliação e estabelecimento de novas prioridades e objetivos de ação, marcando diferentes ciclos do projeto.

Nestas reuniões trabalharam-se temáticas consideradas significativas e relevantes para a prática educativa. Apresentaram-se também diversas tarefas e desafios a serem concretizados no dia-a-dia das educadoras, procurando-se estabelecer conexões entre teoria e prática (Moran, 2007). No período entre as sessões presenciais, eram partilhados os materiais e dados recolhidos através de correio eletrónico e de outras ferramentas *on-line*, garantindo-se um acompanhamento continuado. A discussão em torno das tarefas realizadas proporcionou momentos de reflexão e avaliação conjuntas, importantes para o desenvolvimento de um sentido de equipa e de consenso em torno da pertinência da inovação pedagógica.

3.1 DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA AO PROCESSO DE MUDANÇA

A procura de melhoria das práticas pedagógicas direcionadas para o exterior envolveu, necessariamente, uma caracterização da realidade numa fase inicial do projeto. Essa caracterização permitiu identificar não só potencialidades existentes, como também fundamentar as decisões das educadoras sobre as áreas a melhorar.

Pela análise das rotinas tornou-se claro que o tempo passado no exterior ocorria num horário padrão, a saber no período a seguir ao almoço, até cerca de 30 minutos no máximo. Ainda, as idas ao exterior apenas aconteciam quando o “tempo estava bom”, sendo decidido pela educadora o momento de sair e de regressar, de todo o grupo. O espaço exterior era visto como recreio, não se reconhecendo o papel do brincar ao ar livre e a “agência” da criança no processo de aprendizagem (Moss & Petrie, 2002). Verificava-se uma reduzida tolerância ao risco por parte dos adultos, que impediam as crianças de trepar a árvores, saltar de locais elevados, utilizar ferramentas, etc., permanentemente alertando para os “perigos” e avisando “vais-te magoar!”. Estes comportamentos vão ao encontro dos resultados obtidos no estudo de Bento (2012) sobre conceções e atitudes de educadoras em relação ao brincar arriscado das crianças.

O espaço exterior era amplo, com árvores, e com algumas estruturas para explorações motoras (e.g. escorregas, baloiços, casinhas de plástico). Contudo, o acesso das crianças a elementos naturais (e.g. água, solo, paus, pedras, musgo) ou materiais soltos (e.g. blocos de madeira, pneus, caixotes, baldes, pás, panos, cordas e recipientes) era muito limitado.

No caso das crianças da creche (0-3 anos) ir ao exterior era descrito como algo particularmente difícil pelas educadoras das salas das crianças de 1 ano e de 2 anos:

Para além de muitas vezes o tempo não estar bom, a mobilidade dos meninos ainda é muito reduzida: tenho 10 bebés entre os 13 e 24 meses, sendo que alguns deles ainda não caminham sozinhos... praticamente, não vamos ao jardim. O único bocadinho de tempo em que a temperatura exterior é mais amena e a relva está seca é depois da sesta. Mas, as crianças têm de lanchar pelas 15.30 pois a partir das 16h começam a chegar alguns pais para os vir buscar.

As nossas rotinas e o tempo não deixam, para já, usufruir do exterior como nós gostaríamos. Tenho um grupo de 15 meninos que estão na fase de “largar as fraldas” e uma grande parte do tempo é passado na casa de banho. Da parte da manhã só conseguimos estar na sala às 10h, às 11h já estamos novamente a fazer a higiene para o almoço, que é às 11.30. Depois da sesta, resta-nos pouco tempo até ao lanche (15.30), no final voltamos para a casa de banho para os preparar, pois os pais começam a chegar para os levar. Quando finalmente está tudo pronto já são, por vezes, 17h/17.30 e o tempo já não nos permite vir com as crianças para o exterior.

No caso das crianças de jardim de infância (3-5 anos) os descritivos eram similares, invocando-se sobretudo a falta de tempo e a necessidade de realizar um conjunto de tarefas planeadas pelas educadoras para não se ir, mais vezes e durante mais tempo, brincar no jardim. O levar a cabo essas tarefas era visto pelas educadoras como garantia de realização de aprendizagens pelas crianças, legitimadoras da sua ação profissional. As educadoras desvalorizavam o potencial pedagógico dos espaços exteriores, considerando que o tempo passado neste contexto servia de intervalo entre atividades educativas.

Nas sessões de trabalho presencial com as educadoras, o aprofundamento da importância do brincar livre, a valorização da iniciativa da criança, a atenção aos níveis de estimulação e sensibilidade do adulto, bem-estar e implicação das crianças nas atividades, o reconhecimento da importância da aceitação do risco, foram temáticas muito mobilizadoras. Os desafios/tarefas propostos envolveram registos vídeo e fotográficos do brincar das crianças e da ação do educador (auto e heteroavaliação), realização de atividades específicas no exterior e introdução de novos objetos e estruturas nos espaços. Estas

atividades e materiais coligidos foram sempre acompanhados de um processo de reflexão em equipa, identificando-se aspetos positivos, áreas a melhorar, novas possibilidades de ação e estratégias a implementar. À semelhança da investigação realizada por Fisher e Wood (2012), a gravação vídeo e análise das próprias práticas, bem como a realização de reflexões escritas, em torno de teorias, conceções e crenças sobre a ação educativa, revelaram-se como importantes estratégias de confronto entre a teoria e a prática, colocando-se em evidência discrepâncias significativas entre o discurso das educadoras e a sua intervenção com as crianças.

Com o progressivo desenvolvimento do projeto, o entusiasmo por parte da equipa foi crescendo e o compromisso de todas em relação ao melhoramento dos espaços e práticas no exterior foi ganhando cada vez mais sentido. A equipa foi identificando prioridades de ação relacionadas com a transformação física dos espaços (e.g. introdução de estruturas de desafio motor, objetos de faz de conta, instrumentos musicais, esconderijos), com práticas de utilização mais frequentes dos mesmos e com mudanças ao nível do comportamento dos adultos no exterior (e.g. assunção de atitudes continuadas de observação, reflexão e autoavaliação, promoção da autonomia das crianças, maior tolerância ao risco).

3.2 PRINCIPAIS MUDANÇAS, CONQUISTAS E DIFICULDADES

Para além da avaliação contínua, no final do ano letivo as educadoras foram convidadas a partilhar a sua visão sobre as principais mudanças e conquistas alcançadas no âmbito do Projeto Fora de Portas. Globalmente, consideraram que o trabalho realizado permitiu um enriquecimento muito significativo dos espaços exteriores, com introdução de novos estímulos, estruturas e reorganização do espaço, verificando-se um acréscimo significativo do tempo passado no exterior pelas crianças. Ainda, foi registada uma atitude de maior tolerância ao risco por parte dos adultos que, antes de intervirem, passaram a ter o cuidado de observar melhor e ponderar se as crianças seriam capazes ou não de lidar com a situação, de pensar sobre o que estas ganhariam ou perderiam com a intervenção do adulto. A ideia de maior liberdade e autonomia dada às crianças, para além de maior incentivo para novas explorações e desafios motores, foi algo também sublinhado.

Um outro aspeto particularmente valorizado pelas educadoras prendeu-se com o grande envolvimento verificado por parte das famílias que, apresentado e discutido o projeto, se mostraram disponíveis e interessadas, estreitando-se laços e dinâmicas colaborativas. Tornou-se claro que as famílias deveriam ser vistas como parceiras permanentes em todo o processo de

inovação pedagógica, sendo fundamental que percebessem os benefícios dos espaços exteriores para poderem confiar no trabalho desenvolvido pelos profissionais.

O espaço exterior passou a ser compreendido como espaço pedagógico, que despoletava a motivação dos profissionais para mudar e arriscar. O processo de investigação-ação foi também visto como potenciador de uma atitude de reflexão e avaliação da prática, valorizando-se os contributos dos diferentes elementos da equipa para a melhoria da oferta pedagógica.

Na perspetiva das educadoras, as principais dificuldades colocaram-se ao nível da intervenção adequada do adulto no exterior (e.g. atitude não intrusiva, capacidade de observar, identificar interesses ou necessidades e atuar conseqüentemente, ampliando as experiências das crianças). Muitas vezes foi referido pelas profissionais não saberem o que fazer no exterior, acabando por assumir uma postura predominante de vigilância. Além disso, vencer as rotinas estabelecidas, flexibilizar horários e dividir os grupos no exterior, no sentido de conseguir tornar possível um acompanhamento mais individualizado de cada criança, permaneceram como dificuldades significativas. Lidar com a sujidade e com o trabalho acrescido na preparação das crianças, bem como gerir situações de brincar arriscado foram também dimensões críticas, que se associaram ao receio de queixas por parte dos pais. Assumir erros, registar e monitorizar atividades e progressos das crianças também surge como lacuna no trabalho pedagógico. Apesar de ter sido valorizado o processo de registo e monitorização implementado através das tarefas associadas ao projeto, considerou-se difícil manter uma prática de reflexão e avaliação sustentada ao longo do tempo. Em síntese, ainda que se tenham verificado mudanças nas práticas, no final do projeto, a maioria das profissionais ainda admite não se sentir tão confortável e segura no exterior.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a curto prazo o balanço final das educadoras aponta vários ganhos, na nossa perspetiva importa ter uma visão mais cautelosa. Uma visão a médio e longo prazo permite-nos perceber o quão difíceis são as verdadeiras mudanças, que perduram para além do projeto que as cria.

Passado um ano sobre a finalização do projeto, a leitura de follow-up permite considerar que a apropriação dos princípios e valores educativos subjacentes a todo o processo ficou aquém das expectativas. Apesar de se almejar o fortalecimento da equipa ao nível da melhoria das suas práticas

pedagógicas no exterior, capacitando-a para inovar pedagogicamente, verifica-se que recrudesceram muitas práticas pré-existentes, desvalorizadoras das potencialidades do espaço “fora de portas”. Ao longo do projeto, muitas vezes, aquilo que era expresso pelas educadoras, ao nível do discurso, não se refletia na prática, situação que também aparece relatada no trabalho de Fisher e Wood (2012). Por exemplo, a valorização e importância do brincar livre e da iniciativa da criança eram aspetos consensuais nas sessões presenciais, contudo, a análise da intervenção das educadoras através de vídeos e registos escritos revelava atitudes diretivas e pouco orientadas para os interesses das crianças.

Não obstante, individualmente registaram-se transformações significativas por parte de algumas profissionais, que modificaram a sua forma de trabalhar, caracterizada por maior atenção, confiança e respeito pela criança. O espaço exterior foi colocado ao mesmo nível que o interior, ambos percebidos de forma articulada, nas oportunidades oferecidas para o desenvolvimento e aprendizagem. Através do processo de investigação-ação, estas profissionais desenvolveram competências de planeamento e avaliação das próprias práticas pedagógicas, mostrando-se capazes de mobilizar os conhecimentos adquiridos para uma intervenção educativa de maior qualidade (Bleach, 2012).

98

As transformações físicas nos espaços, que foram muito significativas, podem ser consideradas como a dimensão mais fácil no desenvolvimento de um trabalho pedagógico no exterior. Mais fácil porque extrínseco, objetivo e materialmente concretizável. Mas, tal como refere Stephenson (2003), os objetos e estruturas disponibilizadas só ganham real valor se se verificar a presença de um adulto genuinamente atento, entusiasta e interessado no brincar. A intervenção do adulto é fundamental na promoção de experiências ricas e significativas, tendo por base a identificação de interesses e necessidades de cada criança. Os espaços exteriores exigem um trabalho permanente de observação e avaliação, para que sejam capazes de suscitar desafios e oportunidades de aprendizagem adequadas (Herrington & Studtman, 1988; Maxwell, Mitchell & Evans, 2008).

Mais difícil e moroso será modificar mentalidades, concepções, hábitos e práticas enraizadas, sendo indispensável um contínuo trabalho de reflexão e avaliação (Freire, 2000). Modificar de forma consistente concepções de criança, de educação, do papel do educador afigura-se como a tarefa mais crítica e decisiva em todo o processo de melhoria das práticas, exigindo mais tempo, mais persistência, mais desconstrução, abordagens integradas e com sentido para os protagonistas da mudança, os educadores.

Como salienta Giordan (1998) pode-se aprender (superficialmente) sem forçosamente compreender. Podemos conhecer sem, necessariamente, reutilizar esse saber. Uma coisa é possuir um conteúdo, outra coisa é potenciá-lo. A nova abordagem até pode ser mobilizada durante um certo período de tempo mas facilmente se retomam ideias e práticas pré-concebidas. A grande dificuldade em modificar comportamentos e atitudes pedagógicas, frequentemente, associa-se a uma tendência para usar o novo conhecimento, de forma a confirmar as práticas quotidianas e enraizadas, sem que se verifique uma verdadeira transformação (Fisher & Wood, 2012).

É um facto que, frequentemente, nos educadores coabitam formas dilemáticas de pensar a educação. Por um lado, temos um discurso que valoriza a importância de considerar a perspectiva da criança e de lhe conferir agência no seu processo de aprendizagem. Por outro, surge a necessidade de assegurar um conjunto de aprendizagens consideradas cultural e socialmente úteis (processo dirigido pelo adulto). Articular estas dimensões exige educadores capazes de atender não só aos interesses das crianças mas igualmente capazes de lhes suscitar interesses, alargando o seu campo de conhecimento ao novo ou até aí desconhecido e, mesmo, ao até aí pouco interessante (Pramling-Samuelsson & Pramling, 2011). Conseguir isto envolve coordenação entre a perspectiva do adulto e a perspectiva das crianças. Estabelecer conexões entre o que as crianças sabem e o que as mobiliza e aquilo que o educador deseja que elas aprendam é um desafio importante que se coloca ao educador, que exige verdadeira comunicação entre ambos.

Para as educadoras envolvidas neste Projeto Fora de Portas, a experiência do espaço exterior, enquanto contexto menos controlado pelo adulto, parece trazer mais dificuldades ao nível da identificação e concretização de finalidades educativas.

A inovação pedagógica passará por oferecer diversas oportunidades ou experiências de aprendizagem (seja no espaço interior, seja no espaço exterior), reconhecendo-se o potencial pedagógico de cada atividade. Este reconhecimento aparenta ser um desafio para o educador que, muitas vezes, parece preferir acomodar-se em atividades convencionais de mesa, supostamente mais próximas daquilo que academicamente parece fazer sentido, mais ajustadas à cultura institucional predominante, evitando uma ação educativa que se constrói em espaços e atividades menos previsíveis e controláveis, como é o brincar e a ação da criança nos espaços exteriores.

Nestas considerações finais importa evidenciar limitações do Projeto Fora de Portas. Destaca-se a impossibilidade de generalização dos dados, associada à reduzida escala deste trabalho (apenas uma instituição) e às especificidades organizacionais, culturais e sociais do contexto. Por sua

vez, a possível influência das investigadoras e das suas próprias conceções no desenvolvimento deste projeto é também uma dimensão a equacionar. Ao longo do projeto, procurou-se apoiar o desenvolvimento de condições para a mudança, abrindo-se espaço para a reflexão em equipa e colocando-se desafios suscitadores de aprendizagens. Assumiu-se um papel de mediação entre os conhecimentos e práticas iniciais e as mudanças desejadas, sendo que a leitura deste processo não está isenta de subjetividade.

A presente investigação pretendeu ilustrar as mais-valias da intervenção e formação *in loco* como forma de promover melhorias nos contextos educativos. A partir do trabalho realizado, torna-se possível identificar possíveis implicações e contributos para ações futuras. Na formação inicial e continuada de educadores, importará investir na valorização do brincar e dos espaços exteriores enquanto campo pedagógico. As iniciativas de desenvolvimento profissional serão mais eficazes se forem baseadas na identificação de problemas e necessidades genuínas dos profissionais, promovendo-se redes de suporte à mudança. Comunidades de prática, assentes na partilha de diferentes perspetivas, experiências e conhecimentos, podem apoiar o desenvolvimento de profissionais mais reflexivos e dialogantes, construtores de práticas pedagógicas mais coerentes com os princípios educativos subjacentes à educação de infância (Mitchell, Reilly & Logue, 2009).

100

No domínio científico, a investigação-ação constitui-se como uma abordagem interessante e rica para a compreensão da realidade. Ao potenciar uma articulação estreita entre a investigação e as necessidades dos profissionais, esta abordagem apoia o desenvolvimento de um conhecimento teórico mais sólido, sustentado na evidência. Através da investigação-ação colaborativa, ainda que muitas dificuldades possam subsistir, torna-se possível encontrar estratégias de resolução de problemas mais adequadas às especificidades de cada contexto e mais capacitadoras dos profissionais para uma atitude de melhoria contínua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assembleia Geral das Nações Unidas (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*, ratificada por Portugal em 1990.
- Bento, G. (2012). *O perigo da segurança: estudo das perceções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância* (Tese de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Bento, G. (2015). Infâncias e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 2(4), 127-140.

- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years. Management and innovation*. Oxon: Routledge.
- Bleach, J. (2013). Using action research to support quality early years practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 370-379
- Bonawitz, E., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, N., Spelke, E. & Schulz, L. (2011). The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery. *Cognition*, 120, 322–330.
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012). Risky play and children's safety: balancing priorities for optimal child development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(9), 3134–48.
- Carson, R. (2012). *Maravilhar-se. Reaproximar a criança da natureza*. Santa Maria da Feira: Campo Aberto – Associação de Defesa da Natureza.
- Chilvers, D. (2011). As long as they need: the vital role of time. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 76-85). London: Sage Publications Ltd.
- Christensen, P., & Mikkelsen, M. (2008). Jumping off and being careful: children's strategies of risk management in everyday life. *Sociology of Health & Illness*, 30(1), 1-19.
- Cosco, N. G., Moore, R. C., & Islam, M. Z. (2010). Behavior mapping: a method for linking preschool physical activity and outdoor design. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 42(3), 513–9.
- Davies, M. (1997) The teacher's role in outdoor play: preschool teachers beliefs and practices. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 1, 10-20.
- Dyment, J., & Coleman, B. (2012). The intersection of physical activity opportunities and the role of early childhood educators during outdoor play: Perceptions and reality. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37, 90–98.
- Ernst, J. (2014). Early Childhood Educators' Preferences and Perceptions Regarding Outdoor Settings as Learning Environments. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 2(1), 97–125.
- Figueiredo, A. (2015). *Interação criança-espaco exterior em jardim de infância* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro.
- Fisher, J. & Wood, E. (2012). Changing educational practice in the early years through practitioner-led action research: an Adult-Child Interaction Project. *Journal of Early Years Education*, 20(2), 114-129.
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: the effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments*, 14(2), 21-44.
- Freeman, C. & Tranter P. (2011). *Children and their urban environment – Changing worlds*. Londres: Earthscan.
- Freire, P (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. S. Paulo: Editora UNESP.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre!* Paris: Éditions Belin.
- Green, J., & Hart, L. (1998). Children's view of accident risks and prevention: a qualitative study. *Injury Prevention*, 4, 14-21.

- Hargreaves, D.H. (2007). Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects. In M. Hammersley (Ed.), *Educational research and evidence-based practice* (pp. 3-17). Londres: Sage Publications.
- Herrington, S., & Studtmann, K. (1998). Landscape interventions: new directions for the design of children's outdoor play environments. *Landscape and Urban Planning*, 42(2-4), 191-205.
- Kickbusch, I. (2012). *Aprender para o Bem-estar: Uma prioridade política para as crianças e jovens da Europa*. Um Processo para a Mudança. Consórcio de Fundações Europeias Aprender para o Bem-Estar. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Little, H., & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 497-513.
- Maxwell, L. E., Mitchell, M. R., & Evans, G. W. (2008). Effects of play equipment and loose parts on preschool children's outdoor play behavior: an observational study and design intervention. *Children, Youth and Environments*, 18(2), 36-60.
- Maynard, T., & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity? *Early Years*, 27(3), 255-265.
- Maynard, T., Waters, J., & Clement, J. (2013). Moving outdoors: further explorations of "child-initiated" learning in the outdoor environment. *Education 3-13*, 41(3), 282-299.
- Ministério da Educação (ed.) (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mitchell, S.N., Reilly, R.C. & Logue, M.E. (2009). Benefits of collaborative action research for the beginning teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 344-349.
- Moran, M. (2007). Collaborative action research and project work: Promising practices for developing collaborative inquiry among early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 418-431.
- Moreno, D. (2009). *Jogo de actividade física e a influência de variáveis biossociais na vida quotidiana de crianças em meio urbano*. (tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Moss, P. & Petrie, P. (2002). From children's services to children's spaces: public policy, children and childhood. Londres: Routledge/Falmer
- Naughton, M. (2009) *Doing action research in early childhood studies: a step by step guide*. Berkshire: Open University Press.
- 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.
- Organização Mundial de Saúde (2013). *Country profiles on nutrition, physical activity and obesity in the 53 WHO European Region Member States*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- 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.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *EXEDRA - Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra*, 1, 9-24.

- Pramling-Samuelsson, I. & Pramling, N. (2011). Didactics in early childhood education: reflections on the volume. In N. Pramling & I. Pramling-Samuelsson (Eds.), *Educational Encounters: Nordic studies on Early Childhood Didactics* (pp. 242-256). Dordrecht: Springer.
- Sandseter, E. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(1), 3-21.
- Smith, S. J. (1998). *Risk and our pedagogical relation to children: on playground and beyond*. New York: State University of New York Press.
- Stephenson, A. (2002). Opening up the outdoors: exploring the relationship between the indoor and outdoor environments of a center. *European Early Childhood Research Journal*, 10(1), 29 - 38.
- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: dangerous or endangered? *Early Years*, 23 (1), 35 - 43.
- Thomas, F., & Harding, S. (2011). The role of Play. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors. Spaces and places, risk and challenges*. Berkshire: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Tranter, P. J., & Malone, K. (2004). Geographies of environmental learning: an exploration of children's use of school grounds. *Children's Geographies*, 2(1), 131-155.
- 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), 111-126.
- Waller, T. (2011). Adults are essential. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.
- Wood, E., & Bennett, N. (2000). Changing theories, changing practice: exploring early childhood teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 16, 635-647.

