

Uma reflexão sobre um processo de transformação de práticas pedagógicas nos espaços exteriores em contextos de educação de infância

GABRIELA BENTO^I & GABRIELA PORTUGAL^{II}

Universidade de Aveiro, Portugal

A investigação realizada sobre espaços exteriores em contextos educativos aponta para cenários de desinvestimento e de desvalorização destes ambientes, apesar do seu contributo para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A implementação de mudanças que potenciem uma valorização efetiva do brincar ao ar livre, em contextos de educação de infância, pressupõe a conceção de processos formativos que ajudem os profissionais de educação a transformar práticas enraizadas. Em resposta ao interesse manifestado por duas equipas de profissionais de educação de infância portuguesas, desenvolvemos uma formação em contexto destinada à melhoria das práticas pedagógicas ao ar livre. Neste artigo apresentamos uma reflexão crítica sobre dimensões que emergiram a partir do processo formativo vivido e que parecem influenciar a concretização e sustentabilidade da mudança (disposição para a mudança; trabalho de equipa; recursos e equipamentos; envolvimento das famílias; imagens de criança, de aprendizagem e papel do adulto). Dentro destas dimensões, que se interligam, sobressaem desarticulações entre discursos e práticas, situando-se os principais desafios ao nível da transformação da imagem de criança e da conseqüente ação do educador, o que exige desenvolvimento de atitude crítica, avaliativa e reflexiva.

Palavras-chave: Educação de infância; Práticas educativas; Brincar ao ar livre; Mudança pedagógica

INTRODUÇÃO

A investigação em torno do brincar nos espaços exteriores em contextos de educação de infância (CEI) tem crescido de forma significativa nos últimos anos (Bento, 2017; Bento & Costa, 2018; Figueiredo, 2015; Lysklett & Berger, 2016; Olsen & Smith, 2017; Tremblay et al., 2015). A grande atenção a esta temática, em parte, dever-se-á à preocupação com os crescentes níveis de sedentarismo e obesidade infantil, generalização de práticas de escolarização precoce, experiências diárias

muito afastadas do meio natural e fortemente dependentes das tecnologias, situações que podem ter repercussões negativas no desenvolvimento harmonioso e saudável de crianças e jovens (Frost, 2012; Ginsburg, 2007; Singer, Singer, D'Agostino, & DeLong, 2009). Neste quadro, enfatiza-se o papel da creche/jardim de infância ou da escola na educação para estilos de vida mais saudáveis e sustentáveis. A promoção do brincar ao ar livre em contextos de educação de infância pode ser entendida como opção estratégica, orientada para contrariar tendências

de inatividade e responder aos desafios relacionados com sociedades cada vez mais tecnológicas e afastadas do meio natural.

Em Portugal, o investimento político, social e educativo no brincar ao ar livre, enquanto estratégia promotora de saúde, bem-estar e aprendizagem, encontra-se numa fase muito embrionária (Bento, 2015). Alguns estudos sugerem uma reduzida utilização dos espaços exteriores em CEI, dando-se maior atenção às atividades desenvolvidas dentro da sala, sob o controlo do adulto (Bento, 2017; Bento & Portugal, 2016; Cruz, 2013; Figueiredo, 2015; Ribeiro, 2013). Uma vez que a valorização do brincar ao ar livre não se pode resumir à utilização do espaço exterior num breve período de intervalo, em que as crianças não beneficiam de estímulos ou desafios interessantes para brincar, e o adulto, predominantemente, centra a sua ação na vigilância e manutenção da segurança, importa levar a cabo processos de melhoria da oferta educativa ao ar livre, monitorizando e analisando esses mesmos processos de mudança.

Nessa linha de pensamento, partilhamos a nossa experiência formativa e de acompanhamento de processos de transformação e melhoria das práticas pedagógicas em espaços exteriores, considerando o trabalho desenvolvido em dois contextos de educação de infância portugueses (processo de formação e acompanhamento desenvolvido nos próprios CEI). Procuramos apresentar uma reflexão crítica sobre dimensões que parecem influenciar a introdução de dinâmicas educativas focadas nos espaços exteriores, dinâmicas essas que se configurem como significativas e perduráveis no tempo. Importa referir que não se pretende realizar uma avaliação do processo formativo, per si, atendendo ao seu impacto na introdução

de mudanças nas práticas educativas, ou de apresentar a estrutura adotada como um modelo de formação a seguir. Pretende-se apresentar uma reflexão, com base numa análise global do percurso realizado pelos dois CEI, a partir da qual nos parece ser possível identificar dimensões que podem funcionar como fatores facilitadores ou obstáculos à introdução de mudanças nas práticas educativas. Como refere Brunsson (2006a, 2006b), os processos de mudança não ocorrem de forma linear, pautando-se por momentos de insegurança, contradição, superação de obstáculos, etc., que introduzem movimentos de aproximação/afastamento das metas a alcançar. Este processo, que será inerente a organizações e grupos e indivíduos, não é aqui analisado numa perspetiva de denúncia ou crítica face ao trabalho desenvolvido. A reflexão sobre a realidade procura identificar aspetos-chave que podem contribuir para a dissolução de contradições entre discursos e práticas e potenciar mudanças sustentáveis nos contextos educativos.

O artigo inicia-se com um enquadramento sobre o brincar nos espaços exteriores em Portugal, seguindo-se algumas considerações sobre possíveis cenários de desarticulação entre discursos e ações de valorização do brincar ao ar livre. Continua-se com uma descrição do processo de formação e acompanhamento das práticas, apresentando-se os CEI estudados e o trabalho desenvolvido. A explanação deste processo pretende enriquecer e sustentar a reflexão subsequente sobre dimensões influentes para a mudança pedagógica nos espaços exteriores. Finalmente, tecem-se considerações finais e apresentam-se implicações para trabalhos futuros.

1. O BRINCAR NOS ESPAÇOS EXTERIORES EM CEI PORTUGUESES

As orientações curriculares portuguesas para a educação pré-escolar referem-se ao espaço exterior como uma área educativa que merece a mesma atenção que o espaço interior (Ministério da Educação, 2016). Neste documento, sugere-se que o brincar ao ar livre potencia diferentes formas de interação social, contacto e exploração do meio natural e atividades físicas, contribuindo assim para enriquecer e diversificar a oferta educativa.

No entanto, em muitos contextos de educação de infância portugueses, as práticas pedagógicas no exterior parecem ser superficiais e secundárias, encontrando-se subvalorizadas por comparação às dinâmicas estabelecidas no interior (Bento & Portugal, 2016; Figueiredo, 2015). Alguns trabalhos académicos sugerem que os espaços exteriores dos contextos educativos apresentam fragilidades significativas relacionadas com a organização do espaço e com a diversificação de estímulos para brincar (Bento, 2019; Cruz, 2013; Figueiredo, 2015; Neto, 2005; Ribeiro, 2013).

Ferreira e Tomás (2018) sugerem um estado da educação de infância em Portugal muito orientado para a concretização de produtos, sob lógicas de eficácia, eficiência e produtividade, em que o brincar, quando ocorre, “deverá respeitar as regras dos/as adultos/as, decorrer com ordem e segurança e assumir a inteligibilidade imediatamente acessível aos seus olhos” (p. 81).

2. ENTRE INTENÇÕES E AÇÕES DE VALORIZAÇÃO DO BRINCAR NOS ESPAÇOS EXTERIORES

Num cenário de aparente desvalorização do brincar nos espaços exteriores nos contextos de educação de infância portugueses, torna-se pertinente refletir sobre esta realidade. Em linha com Olsen e Smith (2017), podemos considerar que a promoção de práticas educativas de qualidade no espaço exterior está dependente de uma multiplicidade de fatores, que não se esgota na existência de um enquadramento político e normativo adequado. No cruzamento entre aquilo que é predominante ao nível das práticas pedagógicas e aquilo que é valorizado ao nível dos discursos dos profissionais de educação de infância, detetam-se discrepâncias frequentes entre discursos de valorização do brincar ao ar livre e práticas pedagógicas consequentes, que importa analisar de forma crítica e reflexiva (Howard, 2010; Kernan & Devine, 2010; Malone & Tranter, 2003; Maynard & Waters, 2007; Waite, 2010).

Assim, diferentes investigações sugerem que apesar de os profissionais identificarem benefícios concretos do brincar ao ar livre para a aprendizagem das crianças (e.g. contacto com fenómenos naturais reais) e para a ação do profissional (e.g. recolha de informações sobre os interesses e conhecimentos das crianças), muitas vezes, perpetuam-se atividades de sala, controladas e orientadas pelos adultos (Leggett & Ford, 2013; Leggett & Newman, 2017; Maynard & Waters, 2007; McClintic & Petty, 2015). De acordo com Kernan e Devine (2010), as incongruências existentes estabelecem-se predominantemente a três níveis: (1) discursos de valorização do movimento e da exploração ao ar livre para a promoção de níveis mais elevados de bem-estar e saúde para as

crianças versus utilização reduzida do espaço exterior, apenas num formato de “intervalo” entre atividades estruturadas e realizadas no interior; (2) discursos defensores do contacto com elementos naturais para a aprendizagem e desenvolvimento versus espaços organizados de forma pobre, carecendo de estímulos sensoriais diversificados; (3) discursos focados na importância do brincar ao ar livre para a criação de uma relação pedagógica entre o adulto e a criança versus percepções desmesuradas dos perigos existentes nestes contextos, que alimentam uma cultura de medo e promovem atitudes de evitamento em relação ao exterior.

Importa referir que contradições entre discursos e práticas podem ser sugestivas de movimentos de mudança, representando fases iniciais do processo de melhoria de práticas. Estas contradições revelam, muitas vezes, que os profissionais sabem onde querem chegar, mas podem enfrentar dificuldades na superação de hábitos enraizados, na conciliação de diferentes expectativas, na gestão do tempo e dos recursos, etc. (Maynard, Waters, & Clement, 2013; Thorburn & Allison, 2010, 2013; Waite, 2010). Assim, é necessário perspetivar modos de funcionamento aparentemente contraditórios como algo natural às organizações e aos atores educativos, perspetiva que se distancia de visões julgadoras ou penalizadoras em relação à forma de atuação dos profissionais de educação de infância. De acordo com Abrahamson e Baumard (2008), a desarticulação entre discursos e práticas facilita a experimentação de diferentes modos de atuação, sem exigir uma exposição excessiva da organização (e dos profissionais) em situações de fracasso ou erro; permite a interação espontânea entre elementos que formalmente poderia não acontecer; potencia uma maior liberdade de ação para os atores

organizacionais; e mantém ativo o interesse e a imagem da organização educativa junto de diferentes intervenientes externos e internos.

3. PROCESSO DE FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ESPAÇO EXTERIOR

3.1. OS CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Os contextos de educação de infância (A e B) a que nos referimos neste artigo recebem crianças desde os 4 meses aos 6 anos de idade e são ambos instituições particulares de solidariedade social. Estão localizados na região centro litoral de Portugal e inserem-se em zonas semiurbanas. Cada instituição recebe aproximadamente 100 crianças, divididas pelas respostas de creche e jardim de infância.

O programa de formação envolveu diretamente todas as educadoras, auxiliares e figuras da direção de cada contexto (todas mulheres). Na Figura 1 apresenta-se o número de participantes e respetivas categorias.

Outras figuras dos contextos educativos, famílias, membros da comunidade e, claro, as crianças foram participantes indiretos na formação, tendo um papel importante no processo de modificação de práticas.

3.2. A FORMAÇÃO EM CONTEXTO

A formação em contexto decorreu ao longo de um ano escolar (contexto A e contexto B). O programa de formação envolveu 10 sessões presenciais (realizadas pelo menos uma vez por mês), em que as formadoras iam aos contextos, observavam práticas educativas no exterior, reuniam com os profissionais e trabalhavam os objetivos de cada sessão. As sessões abarcavam componentes teóricas e componentes de

análise das práticas desenvolvidas. Entre as sessões instituiu-se também uma prática de acompanhamento à distância do trabalho desenvolvido. Presencialmente, eram propostas tarefas ou desafios pelas formadoras e pelos profissionais, que deveriam ser realizadas no período entre sessões (aproximadamente 4 semanas). Os dados obtidos nestas tarefas eram enviados por *e-mail* às formadoras, que davam o seu *feedback* em relação ao trabalho desenvolvido e suportavam propostas de discussão e reflexão que decorriam nas sessões presenciais.

Este processo continuado de ação e reflexão permitiu uma abordagem dinâmica e motivante, dado que as profissionais tinham

a possibilidade de pensar e avaliar as suas práticas, trocar ideias, estratégias e dúvidas entre os membros da equipa, beneficiando do apoio e experiência dos pares.

Na Figura 2 apresentam-se as fases do programa de formação, com referência aos principais tópicos trabalhados e resultados esperados.

FASE 1 - AVALIAÇÃO INICIAL

No início da formação, foi importante caracterizar as práticas pedagógicas existentes em torno dos espaços exteriores. Foram recolhidos dados através de técnicas de observação, notas de campo e momentos de

	Número de participantes		
	Educadoras	Auxiliares	Figuras de direção
Contexto A	4	6	1 (membro da direção)
Contexto B	5	5	1 (diretor técnico)

Fonte: Elaboração própria

FIGURA 1. Profissionais participantes nos contextos A e B

	Componente teórica	Componente prática	Resultados	Estratégias
Fase 1 Avaliação inicial (sessões 1 – 3)	Princípios educativos em educação de infância (EI) O papel do brincar em EI Importância do brincar no exterior para a aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar da criança	Caracterização do espaço exterior Caracterização das práticas educativas no espaço exterior Caracterização dos níveis de bem-estar e de envolvimento das crianças durante o brincar no espaço exterior	Definição de prioridades e de áreas de intervenção Estabelecimento de objetivos de mudança	Discussões em equipa Reflexões individuais Grelhas de observação
Fase 2 Processo de mudança (sessões 4 – 8)	A importância do brincar e do respeito pelas iniciativas da criança Bem-estar e envolvimento no brincar O papel do adulto no brincar no exterior O valor do brincar arriscado Gestão do risco e autonomia Planeamento e avaliação de aprendizagens no exterior Articulação interior e exterior Recursos da comunidade Envolvimento da família.	Melhoria dos espaços exteriores Avaliação e análise das atitudes dos profissionais durante o brincar no espaço exterior. Envolvimento das crianças e famílias nas transformações dos espaços exteriores	Introdução de novos materiais e estruturas no espaço exterior Mudanças nas atitudes dos adultos em relação ao brincar no exterior Aumento da frequência e qualidade das experiências no exterior Maior cooperação entre profissionais Estabelecimento de parcerias com comunidade Cooperação e comunicação com famílias	Registos escritos Fotos e gravações vídeo Análises SWOT
Fase 3 Avaliação final (sessões 9 – 10)	Desafios para mudanças sustentáveis e efetivas nas práticas educativas A observação e avaliação no processo de transformação de práticas O trabalho de equipa como aspeto vital em práticas de qualidade no exterior.	Caracterização do espaço exterior Caracterização das práticas pedagógicas no espaço exterior	Identificação de fatores que facilitam ou dificultam as mudanças pedagógicas Identificação de possíveis ganhos ou aspetos negativos em relação ao processo de formação	

Fonte: Elaboração própria

FIGURA 2. Fases do processo de formação

reunião com as equipas. Esta caracterização facilitou a identificação de áreas-chave de intervenção e evidenciou o potencial de mudança.

Através da análise das rotinas das crianças nos contextos A e B (o grupo dos bebés não foi considerado neste trabalho), tornou-se claro que o tempo no exterior obedecia a um horário estipulado, nomeadamente após o almoço, e não durava mais de 30 minutos. Estas saídas apenas aconteciam com condições atmosféricas favoráveis, sendo o adulto a decidir quando é que todas as crianças do grupo deviam voltar às salas. O tempo no exterior era entendido como momento de recreação, não se percebendo um verdadeiro reconhecimento do valor do brincar no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Os educadores descreviam o ir lá fora como algo particularmente difícil com as crianças mais novas (dos grupos de 1 e 2 anos), dependendo-se muito tempo em rotinas de higiene e alimentação. No caso das crianças pré-escolares (3-6 anos) as descrições eram similares no que respeita à falta de tempo, sobressaindo a preocupação em realizar um conjunto de tarefas ou atividades planeadas pelas educadoras.

A maioria dos adultos evidenciava uma baixa tolerância ao risco, proibindo as crianças de trepar às árvores, saltar muros ou mesmo correr depressa, e alertando repetidamente para os perigos e possíveis consequências negativas.

Em ambos os contextos, os espaços exteriores eram amplos, com árvores e com algumas estruturas para exercício motor (e.g. escorregas, baloiços, casas de plástico). Contudo, o acesso das crianças a elementos naturais (e.g. água, solo, paus, pedras, erva) ou a objetos soltos (e.g. blocos de madeira, pneus, baldes, regadores, funis, tecidos, cordas, molas) era muito limitado.

Os dados obtidos nesta fase iam ao encontro de outros estudos, verificando-se uma desvalorização do brincar no espaço exterior nas rotinas e práticas existentes, ainda que nos discursos a apologia do brincar estivesse presente (Bento, 2017; Figueiredo, 2015; Kernan & Devine, 2010; Maynard & Waters, 2007).

FASE 2 - O PROCESSO DE MUDANÇA

Em cada contexto, os profissionais participaram ativamente nas sessões de formação, colocando questões, partilhando ideias, medos e desejos. Globalmente, as atividades práticas foram realizadas com entusiasmo e a sua análise sustentou interessantes discussões sobre as práticas pedagógicas implementadas. As profissionais valorizaram as oportunidades de discussão conjunta das situações experienciadas, reconhecendo-se a importância da reflexão partilhada.

Em ambos os contextos, cada profissional redigiu uma carta de compromisso, em que eram estabelecidos objetivos pessoais no âmbito do processo de transformação das práticas, sendo que estas metas podiam ir para além do tempo da formação.

A título de exemplo, na Figura 3 apresentam-se dois excertos de cartas de compromisso escritas por educadoras dos contextos A e B.

FASE 3 - AVALIAÇÃO FINAL

No final do ano letivo, nas duas últimas sessões, as participantes foram convidadas a sistematizar e a partilhar a sua visão sobre as principais mudanças e conquistas que ocorreram fruto da formação em contexto, atendendo a modificações no espaço exterior, atitudes e práticas profissionais em relação ao brincar no espaço exterior. Segue-se a

Durante este ano tenho como objetivo... (exemplos)	
Contexto A	Contexto B
Aumentar a frequência e tempo de permanência no espaço exterior com as crianças de 1 e 2 anos	Introduzir novas estruturas e materiais no exterior (e.g. desafios motores, objetos soltos, espaços esconderijos)
Adotar uma atitude de permanente avaliação em relação ao meu papel e comportamento no exterior	Criar um sistema de manutenção e de limpeza
Melhorar os estímulos para o brincar no exterior	Aumentar a frequência e duração do brincar no exterior
Envolver as famílias nas práticas pedagógicas no exterior	Promover a articulação entre práticas de interior e de exterior

Fonte: Dados recolhidos durante o processo de formação e apoio à melhoria das práticas

FIGURA 3. Excertos de cartas de compromisso

descrição dos principais sucessos e obstáculos identificados.

Globalmente, em ambos os contextos, as participantes consideraram que o trabalho desenvolvido permitiu: (1) um enriquecimento significativo dos espaços exteriores, com a introdução de novos materiais, estruturas e espaços de brincar (e.g. tendas, pneus, cordas, paredes musicais, rampas, trator de madeira, casa da árvore, objetos soltos, recipientes diversos, troncos, etc.); (2) um aumento do tempo passado no exterior (e.g. no final do ano letivo, alguns grupos, frequentemente, passavam quase todo o dia no espaço exterior); (3) alguns progressos em relação à tolerância ao risco (e.g. se, inicialmente, o facto de uma criança segurar um pau justificaria uma repreensão e a imediata retirada do pau, com o tempo, a maior parte dos adultos aprendeu a esperar, a observar e a dar espaço à criança para testar as suas capacidades); (4) uma maior intencionalidade na promoção da autonomia das crianças, nomeadamente em novas

explorações e atividades de desafio motor (e.g. trepar às árvores, equilíbrio em rampas ou cordas, etc.); (5) a adesão e envolvimento das famílias nas práticas pedagógicas no exterior (e.g. vários pais colaboraram na construção de uma casa na árvore, trouxeram galochas e vestuário adequado para as crianças, etc.).

Em relação a dificuldades ou obstáculos percebidos ao longo do processo, foram destacados aspetos relacionados com: (1) a concretização de um papel de intervenção adequado durante o brincar no exterior (e.g. capacidade de encontrar um equilíbrio entre atitudes de vigilância e de envolvimento no brincar da criança); (2) a adoção de uma atitude flexível em relação aos horários e rotinas de higiene, sono e alimentação (e.g. aceitar que a hora de almoço pode ser atrasada ou que parte do grupo pode ir avançando nas atividades de higiene enquanto outra parte permanece no exterior por mais tempo); (3) a capacidade de atender aos interesses e necessidades de cada criança durante o brincar

no exterior (e.g. as crianças envolviam-se em diferentes atividades e o adulto tinha dificuldade em lidar com a diversidade de interesses); (4) a articulação entre o brincar ao ar livre e as áreas curriculares da educação pré-escolar, em particular ao nível da observação, documentação e avaliação dos progressos das crianças (e.g. analisar o brincar em função de áreas de conteúdo e finalidades pedagógicas); (5) a aceitação do risco e a promoção de desafios adequados às necessidades das crianças (e.g. apesar de algumas mudanças, a tolerância ao risco permaneceu baixa, sendo que a maioria dos adultos continuou a perceber o risco como algo negativo e que devia ser evitado); (6) a gestão do trabalho entre diferentes elementos da instituição devido às acrescidas exigências de limpeza e de manutenção associadas à maior circulação das crianças entre o interior e exterior (e.g. roupas sujas, sujidade no chão, desarrumação no espaço exterior).

Em suma, ainda que o processo de formação e acompanhamento tenha introduzido modificações positivas nas práticas pedagógicas ao ar livre, no final, por comparação com as experiências no interior, muitas profissionais admitiam que não se sentiam tão confortáveis e seguros no exterior.

4. DIMENSÕES INFLUENTES PARA A MUDANÇA

Se, a curto prazo, o balanço final das profissionais apontou para vários ganhos (sem se ignorarem as limitações reportadas), dois anos após o término da formação, em cada contexto, verificamos a marcada dificuldade em alcançar mudanças que persistem ao longo do tempo. De facto, a maioria das profissionais retomou práticas pedagógicas mais focadas em atividades dirigidas pelo adulto, decorrendo no interior das salas.

A identificação dos principais sucessos e

obstáculos e a consideração da forma como diferentes profissionais se apropriaram do sentido teórico e prático de um trabalho pedagógico nos espaços exteriores, valorizando o brincar das crianças, permitiram uma reflexão crítica em torno de dimensões que, de forma entrelaçada, parecem afetar as mudanças pedagógicas no espaço exterior. Salientam-se cinco dimensões: disposição para a mudança; trabalho de equipa; recursos e equipamentos; envolvimento das famílias; imagens de criança, de aprendizagem e papel do adulto.

DISPOSIÇÃO PARA A MUDANÇA

A investigação sobre desenvolvimento profissional demonstra que a reflexão sobre a prática e o conhecimento profissional são aspetos cruciais na criação de um ambiente educativo de elevada qualidade, bem como na sustentação da inovação pedagógica, que perdura para além de momentos de entusiasmo inicial (Pramling-Samuelsson & Pramling, 2011; Wood & Bennet, 2000).

Contudo, os processos de inovação pedagógica não são indiferentes a tensões entre o que é evidenciado e proposto na literatura ou nas orientações curriculares oficiais e as práticas reais em educação de infância. Diversos estudos sugerem que os educadores/professores podem desejar e assumir processos de inovação, implementando mudanças superficiais, mas continuando com práticas já estabelecidas (Maynard & Waters, 2007; Thorburn & Allison, 2010, 2013; Waite, 2009). Nesta linha, Giordan (1998) diz que é possível aprender algo superficialmente, sem que isso envolva necessariamente uma verdadeira compreensão do seu alcance. Ou seja, pode-se aprender sem necessariamente utilizar esse conhecimento. Em ambos os contextos onde decorreu o processo de melhoria das práticas pedagógicas no exterior, algumas

atitudes e percepções foram-se modificando. Contudo, frequentemente, o que era dito e assumido pelas educadoras não se refletia de forma continuada na prática pedagógica. No decurso do processo formativo, as profissionais aderiam às tarefas e respondiam de forma colaborante e interessada; no entanto, raramente foram introduzidas mudanças profundas e significativas nas práticas e rotinas educativas. Brunsson (2006a) descreve este modo de funcionamento como uma *hipocrisia organizada*, que não assume um significado pejorativo, ligado a falsidade ou a mentira. Antes, a articulação débil entre discursos e práticas sugere uma forma de funcionamento que garante alguma estabilidade no seio das organizações educativas, possibilitando manter níveis relativos de coerência e de satisfação, face a diferentes pressões e expectativas que rodeiam os profissionais de educação de infância (Brunsson, 2006a; Weick, 1976).

A superação de modos de funcionamento pautados pela *hipocrisia organizada* pressupõe, por parte dos profissionais, aliar atitudes de flexibilidade e de compromisso à vontade de mudança. Também, a aceitação de erros e a de insucessos (e.g. uma atividade que não decorre como planeado) quando se sai de uma zona de conforto pode ser descrita como dimensão-chave para o alcance de resultados perduráveis. As características dos profissionais, como o estilo pessoal no que respeita a aspetos como sensibilidade, empatia, respeito e confiança nas crianças parecem igualmente ser determinantes no processo de inovação pedagógica. A apetência para atitudes reflexivas e autoavaliativas, incluindo a capacidade de pôr em questão a qualidade da sua ação e a capacidade de arriscar novas formas de atuar em educação, são dimensões cruciais na promoção de inovação pedagógica sustentável.

TRABALHO DE EQUIPA

A origem das iniciativas para um projeto de melhoria das práticas no espaço exterior também terá um impacto significativo no processo de transformação. Como referem Wood e Bennet (2000), importa assegurar que os profissionais de educação se sentem escutados, compreendidos e valorizados nos seus esforços de reflexão e melhoria das práticas. O envolvimento ativo dos educadores de infância no processo de inovação pedagógica representa uma dimensão-chave para se alcançarem transformações efetivas, importando reconhecer e respeitar as ideias, medos, conhecimentos e experiências prévias sobre o que deve ser feito e rejeitar abordagens impositivas sobre formas de trabalhar em educação de infância. Uma abordagem *top-down* corre o risco de fragilizar, à partida, qualquer intenção de mudança. Num contexto de equipa, envolvendo responsáveis de direção da instituição, há que cultivar muitas oportunidades de diálogo aberto e tolerância perante opiniões divergentes. No contexto A, por exemplo, a necessidade ou interesse em melhorar as práticas pedagógicas no exterior foi inicialmente identificado pela direção da instituição. A direção desafiou os seus profissionais a repensar o espaço exterior no contexto das suas práticas, oferecendo diferentes oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional, quer através de formação em serviço, quer através de visitas a contextos onde as práticas pedagógicas na natureza eram consideradas emblemáticas. Progressivamente, os profissionais juntaram-se à direção no seu interesse pela valorização do espaço exterior e, enquanto equipa, as iniciativas para a mudança começaram a surgir. No contexto B, o processo de mudança teve um início diferente, emergindo de uma iniciativa *bottom-up*. Aqui, foram algumas educadoras

de infância que assumiram o seu interesse em investir neste campo e que procuraram o apoio de outras colegas e de membros da direção para perseguirem o seu projeto.

Percebemos que o apoio entre membros das equipas será essencial para garantir a motivação profissional e a confiança para se enveredar por outras linhas de trabalho, arriscando (em companhia) o confronto com possíveis insucessos que possam acontecer.

Reconhecer a necessidade de algum investimento ou ajustamento da organização no que respeita à resposta pedagógica no espaço exterior é também importante (e.g. as exigências relativamente à limpeza e manutenção ou a afetação de um determinado número de adultos para cada criança no espaço exterior). O processo de mudança tem de ser visto como exigindo um compromisso de todos os membros da instituição, incluindo aqueles que assumem responsabilidades em áreas não pedagógicas (e.g. serviços de cozinha, de limpeza ou administrativos).

RECURSOS E EQUIPAMENTOS

As transformações físicas nos espaços exteriores configuram-se como a mudança mais facilmente conquistável no processo de mudança (Stephenson, 2003). Nos contextos A e B, o espaço exterior das instituições foi enriquecido com novas estruturas, materiais e áreas de exploração (e.g. construção de casa na árvore e de baloiços, acesso a água, solo e objetos soltos) e as dinâmicas que surgiram em torno destas transformações tiveram um impacto motivacional muito significativo nos profissionais.

Contudo, como refere Stephenson (2003), os objetos e estruturas disponibilizados apenas ganham um valor pleno quando a sua utilização é acompanhada por adultos atentos, entusiásticos e interessados no brincar da

criança. As transformações no espaço físico são objetivas e verificáveis a curto prazo (oferecem um reforço observável e contingente ao esforço do profissional), não exigindo uma mudança interna na forma como os profissionais trabalham. A qualidade da intervenção do adulto é fundamental para a promoção de experiências ricas e significativas, baseadas na identificação de interesses e necessidades das crianças.

Um outro aspeto importante relacionado com recursos diz respeito ao vestuário adequado de crianças e adultos para irem para o exterior (e.g. botas e roupa impermeável). O conforto influencia a qualidade das experiências e a motivação do adulto para ir para o exterior. Frequentemente, os adultos referiam não ser possível sair porque estava frio ou a chover, o solo molhado, vento ou demasiado sol, e não existia equipamento adequado para lidar com estas situações. Havendo intenção de ir para o exterior (em situações meteorológicas não extremas), importa assegurar vestuário adequado às condições do tempo (e.g. pedir às famílias apoio e colaboração a este nível) (Bilton & Crook, 2016).

ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS

A aceitação e envolvimento das famílias nas práticas pedagógicas no exterior afigura-se como um fator determinante no processo de transformação. Frequentemente, são referidos entraves colocados pelas famílias perante situações de roupas sujas, joelhos arranhados ou outras mazelas, constipações, etc., optando-se, assim, pela permanência no interior das salas, onde os profissionais se sentem mais seguros e em controlo da situação (Bento, 2017; Jayasuriya, Williams, Edwards, & Tandon, 2016).

Nos contextos A e B, os profissionais foram encorajados a explicar aos pais a importância

de brincar no exterior, lidando com riscos e desfrutando de diferentes condições atmosféricas. As famílias foram vistas como parceiras no processo de mudança e estimuladas a partilhar ideias e dúvidas com os profissionais sempre que necessário. O envolvimento das famílias fortaleceu o compromisso dos profissionais com a mudança, uma vez que tinham de transmitir segurança, dedicação e convicção aos pais sobre as atividades no exterior. Contradizendo as expectativas iniciais, as famílias apreciaram o investimento no brincar no exterior e colaboraram nas próprias transformações físicas dos espaços. Tal como é relatado noutros estudos (Jayasuriya et al., 2016; Vandermaas-Peeler, Dean, Biehl, & Mellman, 2019), o apoio das famílias em relação ao brincar no espaço exterior deve ser abordado, respeitando valores socioculturais, expectativas e prioridades dos pais em relação ao contexto educativo. A partilha e discussão destas dimensões entre famílias e profissionais poderá facilitar a adesão às iniciativas de promoção de experiências de brincar ao ar livre, sendo crucial que os pais sejam compreendidos como aliados no processo educativo e não como obstáculos para a concretização das intenções pedagógicas dos profissionais.

IMAGENS DE CRIANÇA, DE APRENDIZAGEM E PAPEL DO ADULTO

Como temos vindo a referir, os discursos e as práticas em educação de infância revelam, frequentemente, algumas incongruências. Se, por um lado, os discursos dos adultos valorizam o brincar, enquanto atividade promotora de desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar, por outro, observa-se uma reduzida atenção ao brincar, seja no interior, seja no exterior, sobressaindo o favorecimento daquilo que é pensado e planeado pelo adulto (Ferreira &

Tomás, 2018; Howard, 2010; Portugal, 2009).

A promoção de oportunidades de aprendizagem no exterior envolve perspetivar a aprendizagem como um processo complexo, que vai para além das atividades concebidas e estruturadas pelo adulto. Reconhecer o espaço exterior como um contexto pedagógico exige uma atitude de profundo respeito e confiança nas crianças enquanto melhores indicadores daquilo que é significativo e importante para elas. Importa que o adulto saiba observar o brincar, conheça as características de cada criança e, no prolongamento da sua observação, introduza materiais, estruturas ou desafios que enriqueçam, expandam ou suscitem maior complexidade na ação (Maxwell, Mitchell, & Evans, 2008). A partir da nossa experiência, quando os profissionais são desafiados a sair da sala e a explorar outros espaços de aprendizagem, a necessidade de repensar práticas e de adaptar iniciativas às características físicas do espaço é sentida como uma tarefa exigente. Por exemplo, no contexto B, havia uma forte preocupação entre as educadoras de educação pré-escolar em assegurar a exploração de áreas de conteúdo estabelecidas nas orientações curriculares oficiais. As educadoras referiam saber o que fazer dentro da sala (como trabalhar a matemática, literacia, etc.) mas sentiam-se muito inseguras quanto a trabalhar essas mesmas áreas no espaço exterior e, sobretudo, a partir do brincar. Como Silverman e Corneau (2017) sugerem, os educadores têm de se desafiar a si próprios para ir para o exterior, percebendo o currículo de forma holística e não disciplinar.

Durante o brincar no exterior, é importante providenciar espaço e tempo que permitam à criança levar a cabo as suas iniciativas, tomar decisões sobre o que fazer, como e com quem, reconhecendo que a construção de conhecimento também acontece através

do brincar (Bilton, Bento, & Dias, 2017). É também importante apoiar a autonomia da criança ao nível da gestão do risco, assumindo que esta é capaz de lidar com situações mais difíceis (Gill, 2010; Little & Eager, 2010). O desafio parece ser, essencialmente, o de compreender e assumir que nem todos os resultados de aprendizagem têm de ser predeterminados e previsíveis, mas abertos e incertos, que o conhecimento é sempre parcial e que diferentes leituras do mundo – e não apenas a do adulto – são possíveis. A imagem da criança ‘agente’ e competente requer uma visão diferente do papel do educador. Mais do que um técnico aplicativo de metodologias que visam alcançar resultados predefinidos, o profissional de educação de infância será um criador de possibilidades de ação, que ensaia, discute, reflete e transforma de forma consequente a organização e as oportunidades educativas do contexto, procurando o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre o processo de formação e de apoio ao desenvolvimento de práticas pedagógicas promotoras do brincar ao ar livre permitiu identificar cinco dimensões, que interagem entre si, e que parecem influenciar a concretização de mudanças efetivas neste âmbito: (1) disposição para a mudança; (2) trabalho de equipa; (3) recursos e equipamentos; (4) envolvimento das famílias; (5) imagens de criança, de aprendizagem e papel do adulto. Considerando estas dimensões, detetámos frequentes desarticulações entre discursos e práticas, verificando-se, muitas vezes, que a maioria das profissionais sabia onde queria chegar, mas enfrentava dificuldades na superação de hábitos há muito instalados, na conciliação de diferentes expectativas, na gestão do tempo e dos recursos. Estes desfasamentos entre o que se diz e o que se faz podem ser compreendidos como

sinais potencialmente positivos, característicos de etapas iniciais de mudança. A construção de discursos em que se afirmam prioridades de ação, objetivos e estratégias permite que o/a profissional anteveja o percurso que tem a realizar, equacione problemas e possíveis soluções e ganhe confiança para introduzir alterações graduais nas suas práticas.

No processo formativo que desenvolvemos parece-nos evidente que as fragilidades de algumas mudanças se deveram muito a aspetos relacionados com imagens de criança e de educação de infância, disposição para a mudança e trabalho de equipa, dimensões que exigiam uma abordagem mais aprofundada e prolongada no tempo, em estreita ligação com o desenvolvimento de atitude crítica, avaliativa e reflexiva. Destaca-se, assim, a morosidade associada aos processos de melhoria e transformação de práticas pedagógicas, que exigem um investimento contínuo por parte dos profissionais, que se estende para além do tempo de formação e acompanhamento.

Podemos também referir que a abordagem desenvolvida (trabalho desenvolvido nos próprios CEI, assente em reuniões e projetos de equipa) pode ajudar a criar alicerces para a mudança, providenciando uma linguagem comum e pontos de encontro para o estabelecimento de estratégias e objetivos conjuntos. As discussões em torno das experiências vividas constituem-se como momentos de reflexão e avaliação partilhados, contribuindo para o desenvolvimento de um sentido de equipa e de consenso em torno da inovação pedagógica desejada.

REFERÊNCIAS

- Abrahamson, E., & Baumard, P. (2008). What lies behind organizational façades and how organizational façades lie: Un told story of organizational decision making. In G. P. Hodgkinson & W. H. Starbuck (Eds.), *Organizational decision making* (pp. 437–451). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores

- Perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 2(4), 127-140.
- Bento, G. (2017). Arriscar ao brincar: Análise das perceções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 385-403. DOI: 10.1590/s1413-24782017226920
- Bento, G. (2019). *Espaços exteriores e organização pedagógica em educação de infância - Políticas, projetos e práticas* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Bento, G., & Costa, J. A. (2018). Outdoor play as a mean to achieve educational goals - A case study in a Portuguese day-care group. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(4), 289-302. DOI: 10.1080/14729679.2018.1443483
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Bilton, H., & Crook, A. (2016). *Exploring outdoors ages 3-11*. Oxon, UK: Routledge.
- Brunsson, N. (2006a). *A organização da hipocrisia*. Porto, Portugal: ASA Editores, S.A.
- Brunsson, N. (2006b). Administrative reforms as routines. *Scandinavian Journal of Management*, 22(3), 243-252. DOI: 10.1016/j.scaman.2006.10.007
- Cruz, I. (2013). *Potencialidades e utilização do espaço recreio: Um estudo desenvolvido em escolas do 1.º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.21/3320>
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2018). "O pré-escolar faz a diferença?". Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 68-84. DOI: 10.21814/rpe.14142
- Figueiredo, A. (2015). *Interação criança-espaco exterior em jardim de infância* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Frost, J. (2012). The changing culture of play. *International Journal of Play*, 1(2), 117-130. DOI: 10.1080/21594937.2012.698461
- Gill, T. (2010). *Sem medo. Crescer numa sociedade com aversão ao risco*. Cascais, Portugal: Principia.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-188.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre!* Paris, France: Éditions Belin.
- Howard, J. (2010). Early years practitioners' perceptions of play: An exploration of theoretical understanding, planning and involvement, confidence and barriers to practice. *Educational & Child Psychology*, 27(4), 91-102.
- Jayasuriya, A., Williams, M., Edwards, T., & Tandon, P. (2016). Parents' perceptions of preschool activities: Exploring outdoor play. *Early Education and Development*, 27(7), 1004-1017. DOI: 10.1080/10409289.2016.1156989
- Kernan, M., & Devine, D. (2010). Being confined within? Constructions of good childhood and outdoor play in early childhood education and care settings in Ireland. *Children & Society*, 24, 371-385.
- Leggett, N., & Ford, M. (2013). A fine balance: Understanding the roles educators and children play as intentional teachers and intentional learners within the Early Years Learning Framework. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(4), 42-50.
- Leggett, N., & Newman, L. (2017). Play: Challenging educators' beliefs about play in the indoor and outdoor environment. *Australasian Journal of Early Childhood*,

- 42(1), 24–32. DOI: 10.23965/AJEC.42.1.03
- 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. DOI: 10.1080/1350293X.2010.525949
- Lysklett, O. B., & Berger, H. W. (2016). What are the characteristics of nature preschools in Norway, and how do they organize their daily activities? *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 17(2), 95–107. DOI: 10.1080/14729679.2016.1218782
- Malone, K., & Tranter, P. J. (2003). School grounds as sites for learning: Making the most of environmental opportunities. *Environmental Education Research*, 9(3), 283–303. DOI: 10.1080/13504620303459
- 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. DOI: 10.1080/09575140701594400
- 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. DOI: 10.1080/03004279.2011.578750
- McClintic, S., & Petty, K. (2015). Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about preschool outdoor play: A qualitative study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(1), 24–43. DOI: 10.1080/10901027.2014.997844
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.
- Neto, C. (2005). A mobilidade do corpo na infância e desenvolvimento urbano: Um paradoxo da sociedade moderna. In D. Rodrigues & C. Neto (Eds.), *O corpo que (des)conhecemos* (pp. 15–30). Lisboa, Portugal: Edições FMH.
- Olsen, H., & Smith, B. (2017). Sandboxes, loose parts, and playground equipment: A descriptive exploration of outdoor play environments. *Early Child Development and Care*, 187(5–6), 1055–1068. DOI: 10.1080/03004430.2017.1282928
- 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, Netherlands: Springer.
- Ribeiro, V. (2013). *Planeamento para os espaços de jogo e recreio em Vila Nova de Gaia* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.
- Silverman, J., & Corneau, N. (2017). From nature deficit to outdoor exploration: Curriculum for sustainability in Vermont's public schools. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 17(3), 258–273. DOI: 10.1080/14729679.2016.1269235
- Singer, D. G., Singer, J. L., D'Agostino, H., & DeLong, R. (2009). Children's pastimes and play in sixteen nations. *American Journal of Play*, 1(3), 283–312.
- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: Dangerous or endangered? *Early Years*, 23(1), 35–43.
- Thorburn, M., & Allison, P. (2010). Are we ready to go outdoors now? The prospects for outdoor education during a period of curriculum renewal in Scotland. *The Curriculum Journal*, 21(1), 97–108. DOI: 10.1080/09585170903560824
- Thorburn, M., & Allison, P. (2013). Analysing attempts to support outdoor

- learning in Scottish schools. *Journal of Curriculum Studies*, 45(3), 418–440. DOI: 10.1080/00220272.2012.689863
- Tremblay, M. S., Gray, C., Babcock, S., Barnes, J., Bradstreet, C. C., Carr, D., ... Brussoni, M. (2015). Position statement on active outdoor play. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(6), 6475–6505. DOI: 10.3390/ijerph120606475
- Vandermaas-Peeler, M., Dean, C., Biehl, M. S., & Mellman, A. (2019). Parents' beliefs about young children's play and nature experiences in Danish and US contexts. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(1), 43–55. DOI: 10.1080/14729679.2018.1507829
- Waite, S. (2009). Outdoor learning for children aged 2-11: Perceived barriers, potential solutions. In *'Outdoor Education Research and Theory: Critical Reflections, New Directions' – The Fourth International Outdoor Education Research Conference*, (pp. 1-11). La Trobe University, Beechworth, Victoria, Australia, 15–18 April. https://www.latrobe.edu.au/education/downloads/2009_conference_waite.pdf
- Waite, S. (2010). Losing our way? The downward path for outdoor learning for children aged 2–11 years. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 10(2), 111–126. DOI: 10.1080/14729679.2010.531087
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1–19.
- Wood, E., & Bennet, N. (2000). Changing theories, changing practice: Exploring early childhood teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 16, 635–647.

THINKING ABOUT A
TRANSFORMATION PROCESS
CONCERNING OUTDOOR PEDAGOGICAL
PRACTICES IN EARLY YEARS SETTINGS

ABSTRACT

Research on outdoor spaces in education settings points to scenarios of disinvestment and devaluation of these environments, despite their contribution to children's learning and development. To introduce changes in professionals' rooted practices and to promote an effective valuation of outdoor play, formative programs provide an important contribute. In response to the interest expressed by two teams of early childhood Portuguese professionals, we developed an in-context formative program aimed at improving outdoor pedagogical practices. In this article we present a critical reflection on dimensions that emerged from the formative process and that seem to influence pedagogical transformation in the outdoor practices (will to change, teamwork, resources and equipment, families' involvement, conceptual images about children, learning and the adult role). The discussed dimensions are interconnected and reveal incongruences between professionals' speeches and practices. Major challenges in promoting outdoor play practices arise from professionals' views about children, so pedagogical transformation demands the development of a conscientiously attitude of self-evaluation and reflection.

KEYWORDS: Early childhood education; Educational practices; Outdoor play; Pedagogical change

UNE RÉFLEXION SUR UN PROCESSUS
DE TRANSFORMATION DES PRATIQUES
PÉDAGOGIQUES DANS LES ESPACES
EXTÉRIEURS DANS DES CONTEXTES
D'ENFANCE

RÉSUMÉ

La recherche sur les espaces extérieurs dans les établissements d'enseignement met en évidence des scénarios de désinvestissement et de dévaluation de ces environnements, malgré leur contribution à l'apprentissage et au développement des enfants. Pour introduire des changements dans les pratiques habituelles des professionnels et promouvoir une valorisation efficace du jeu en plein air, des programmes de formation peuvent apporter une contribution importante. En réponse à l'intérêt exprimé par deux équipes de professionnels Portugais de la petite enfance, nous avons développé un programme de formation en contexte visant à améliorer les pratiques pédagogiques en plein air. Dans cet article, nous présentons une réflexion critique sur les dimensions issues du processus de formation et qui semblent influencer la transformation pédagogique des pratiques de plein air (volonté de changement, travail d'équipe, ressources et équipements, implication des familles, image d'enfant, apprentissage et rôle de l'adulte). Les dimensions analysées sont interconnectées et révèlent des incohérences entre les discours et les pratiques des professionnels. Les perspectives des

professionnels sur les enfants représentent un défi majeur pour la promotion des pratiques de jeu en plein air. La transformation pédagogique exige donc le développement d'une attitude consciente d'auto-évaluation et de réflexion.

MOTS-CLÉS : Éducation préscolaire ; Pratiques éducatives ; Jeu en plein air ; Transformation pédagogique

¹ Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – CIDTFF, Universidade de Aveiro, Portugal. ORCID: 0000-0003-4113-5692

^{II} Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – CIDTFF, Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Portugal. ORCID: 0000-0001-5557-3357