



Orientações para os professores de EAPI

WORK PACKAGE 2

2024



Cofinanciado pela
União Europeia

Financiado pela União Europeia. Os pontos de vista e as opiniões expressas são as do(s) autor(es) e não refletem necessariamente a posição da União Europeia ou da Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura (EACEA). Nem a União Europeia nem a EACEA podem ser tidos como responsáveis por essas opiniões.
Número do Projeto: 2023-1-IT02-KA220-SCH-000165552



Conteúdo

PARTE 1: Introdução	3
Objetivo	3
Educação ao Ar Livre na primeira infância	5
Atividades de educação ao ar livre: Benefícios	8
Atividades ao ar livre e crianças com mobilidade reduzida	15
Abordagem metodológica e pedagógica	16
A criança como agente ativo na aprendizagem	16
Pedagogia inclusiva ao ar livre e design universal para espaços exteriores	18
Aprender através da brincadeira	22
Tecnologia digital para uma educação ao ar livre inclusiva e centrada nos alunos	25
Contexto dos países parceiros para a implementação de atividades de EAL com crianças com MR	29
Panorama geral dos contextos nacionais	33
PARTE 2: Conceção de atividades ao ar livre	37
Como conceber um ambiente educativo eficaz ao ar livre para crianças dos 3 aos 5 anos	39
O papel do educador	39
Saúde e segurança na conceção de um ambiente exterior acessível para crianças com MR	43
Espaços exteriores para aprendizagem	43
Planeamento e implementação atividades inclusivas de educação ao ar livre	45
Observação e facilitação	49
Reflexão e avaliação	51
PARTE 3: Levar o exterior para dentro de sala de aula	52
Como conceber um ambiente de sala de aula eficaz para promover a continuidade entre a educação no interior e no exterior	53
Saúde e segurança na conceção de um ambiente de sala de aula acessível e inclusivo	55
Conclusões e recomendações	56
Referências:	65
Orientações Tutoriais em vídeo:	
https://www.outdoor4mi.eu/outputs/	
https://www.youtube.com/@outdoor4mi	



Tabela de abreviaturas e acrónimos

EAL	Educação ao Ar Livre
DU	Design Universal
EAPI	Educação e Acolhimento de Primeira Infância
MR	Mobilidade Reduzida

PARTE 1: Introdução

Objetivo

O objetivo deste relatório é fornecer um guia prático para Educadores da Educação e Acolhimento na Primeira Infância (EAPI) que trabalham com crianças dos 3 aos 5 anos, sobre como preparar e implementar atividades ao ar livre que respondam às necessidades das crianças com mobilidade reduzida. Este guia é composto por um quadro teórico compacto e por recomendações práticas para os professores utilizarem. As orientações foram desenvolvidas para efeitos do projeto Outdoor4MI, financiado pelo programa Erasmus+ (número de projeto: 2023-1-IT02-KA220-SCH-000165552), com a contribuição de sete parceiros de Itália, Chipre, Espanha, Malta, Portugal e Roménia. Este documento apresenta o Work Package 2: Orientações Outdoor4mi para Educadores de Jardins de Infância, que visa fornecer aos educadores de crianças com idades entre os 3 e os 5 anos, uma base teórica e conselhos práticos sobre como preparar o ambiente educativo para implementar atividades de Educação ao Ar Livre (EAL) em jardins de infância, concentrando-se na acessibilidade do espaço para alunos com mobilidade reduzida (MR). Reconhecendo a importância de educadores qualificados e



experientes no processo de aprendizagem das crianças e na “personalização da aprendizagem para que seja autêntica e relevante” (UNESCO, 2021), o objetivo principal do projeto é sensibilizar e aumentar as competências dos educadores de infância, na integração de atividades de EAL com crianças do pré-escolar. Com este projeto pretende-se contribuir para as prioridades de ambiente e inclusão do programa Erasmus +, fornecendo aos educadores de infância orientações não só sobre como desenhar espaços exteriores inclusivos, como também sobre como planear atividades ao ar livre, que sejam inclusivas às necessidades das crianças, incluindo aquelas com MR. É igualmente expectável o aumento do conhecimento dos educadores na implementação de atividades de EAL, assim como de formas de ultrapassar obstáculos e dificuldades, para que todas as crianças possam usufruir dos benefícios desta abordagem. Os princípios orientadores, as ideias-chave e as sugestões práticas apresentadas neste relatório não são um currículo rígido, mas sim um recurso flexível com diversas práticas educativas que apoiam a implementação de atividades de EAL. O objetivo é inspirar e apoiar os profissionais de educação da primeira infância, na adaptação dos locais no exterior, de uma forma segura e acessível. Estas orientações podem ser adaptadas de forma a implementar atividades ao ar livre que melhor se adaptem ao contexto escolar específico das crianças.

O desenvolvimento das orientações do Outdoor4mi resulta de um trabalho de investigação baseado em a) resultados da revisão da literatura de publicações recentes sobre EAL inclusiva na primeira infância e b) ideias e temas que emergiram da análise de dados de entrevistas a pais e educadores/intervenientes de Jardins de Infância que trabalham com crianças dos 3 aos 5 anos de idade, incluindo crianças com limitações motoras. Após a revisão da literatura sobre a EAL inclusiva em contextos de Jardins de Infância, o desenvolvimento do modelo de implementação de atividades de EAL, baseou-se na análise das entrevistas aos grupos de discussão com educadores de Jardins de Infância que trabalham com crianças dos 3 aos 5 anos de idade, e das



entrevistas individuais aos pais de crianças com mobilidade reduzida. Especificamente, todos os países parceiros realizaram: a) dois grupos de discussão com um mínimo de quatro educadores participantes; e b) quatro entrevistas individuais com pais. No total, 56 educadores e 28 pais estiveram envolvidos na recolha de dados a nível europeu.

Este relatório está dividido em três partes. A primeira parte, com base na literatura recente, contém uma breve discussão sobre o conceito de EAL e os seus benefícios, o enquadramento teórico da EAL em contexto de primeira infância, incluindo as considerações metodológicas e pedagógicas que acompanham as atividades, destacando a sua importância, e uma breve descrição do contexto dos países parceiros na implementação da EAL na primeira infância. Na segunda parte, estão documentados os princípios orientadores sobre como conceber e utilizar atividades de EAL de forma segura e inclusiva, tendo em consideração as necessidades de aprendizagem específicas das crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, incluindo crianças com mobilidade reduzida. A terceira parte, auxilia no design e conceção de um ambiente de sala de aula eficaz, que promova a continuidade entre a educação no seu interior e exterior, incluindo questões relacionadas com a saúde e segurança. A segunda e terceira parte resultam da análise de dados recolhidos em grupos de discussão e entrevistas individuais.

Educação ao Ar Livre na primeira infância

A educação ao ar livre é uma abordagem inovadora do ensino que está a ganhar destaque e que traz diversos benefícios para as crianças, especialmente na educação infantil. A EAL envolve atividades que contribuem para o processo de aprendizagem e decorrem fora da sala de aula, em paralelo com o programa de educação formal. De acordo com Murillo, et al. (2018), a EAL envolve a



aprendizagem através do corpo e dos sentidos, a interação com os outros e a reflexão sobre experiências num determinado local. Stavrianos e Pratt-Adams (2022) classificam a EAL como uma abordagem de educação não formal que abrange uma ampla gama de assuntos e ocorre fora da sala de aula. Vladescu (2022) afirma que a EAL combina as três formas de educação - formal, informal e não formal - para melhorar o desenvolvimento holístico de uma criança. Na EAL, a atenção centra-se principalmente no ambiente em que a aprendizagem tem lugar.

De acordo com Roji-Ramos, et al. (2021), a EAL teve origem nos Estados Unidos da América, sendo a Califórnia a primeira a desenvolver um programa deste género. Bortolotti (2019) afirma que as raízes da EAL podem ser rastreadas até à cultura anglo-saxónica. Com o tempo, a Ásia e a Europa juntaram-se ao movimento, e os programas de EAL tornaram-se populares em todo o mundo.

Nos últimos anos, no setor da educação em todo o mundo, o interesse na EAL tem tido um aumento significativo. A EAL é vista como uma oportunidade para promover a aprendizagem ativa e as competências transversais, tanto em contextos nacionais como internacionais. Esta, oferece excelentes ferramentas, não só para estimular a curiosidade e o interesse das crianças, como para transformar a sua educação de passiva em ativa, através de atividades interativas no ambiente natural (Lattarulo & Vandelli, 2021). Trata-se de uma abordagem que se centra no reforço do pensamento crítico, nas relações entre o homem e a natureza e na ligação ao mundo. Proporciona ainda, aptidões e competências essenciais para o século XXI que a educação tradicional em sala de aula não pode proporcionar, tais como aptidões de aprendizagem e inovação, aptidões para a vida e a carreira, informação, media e tecnologia (Özgem, 2022).



O conceito de EAL é utilizado de várias formas, tais como educação para a natureza, educação ambiental, educação ao ar livre, educação fora da sala de aula, aprendizagem experimental, educação para a aventura, aprendizagem baseada no local ou aprendizagem na vida real. Nos contextos da primeira infância e da educação, as atividades ao ar livre estão normalmente associadas ao jogo livre, que é altamente benéfico para as crianças pequenas, uma vez que as incentiva a interagir com as pessoas, o ambiente e os objetos, e a explorar, experimentar e dar sentido ao mundo que as rodeia. As brincadeiras ao ar livre fazem parte integrante da rotina diária dos jardins-de-infância de todo o mundo, e são geralmente organizadas como um evento recorrente (Birkeland, 2019). Embora as brincadeiras ao ar livre sejam importantes, também podem ser um excelente local para atividades mais estruturadas que ajudam as crianças a aprender e a desenvolver uma vasta gama de competências em disciplinas como a matemática, a história, a geologia, a arte, a música e a comunicação. Além disso, as experiências ao ar livre podem ser utilizadas como ferramentas de aprendizagem em contexto de sala de aula, podendo suscitar novas questões para exploração. Este ciclo contínuo de experiência e reflexão é fundamental para a EAL (Projeto DEHORS 2021). Consequentemente, tem-se registado um aumento significativo da importância das atividades ao ar livre nos jardins de infância em todo o mundo (Waller, et al., 2017).





Atividades de educação ao ar livre: Benefícios

As atividades e experiências ao ar livre são extremamente benéficas para as crianças em diversos aspetos, o que justifica a existência de uma longa tradição de incluir o ar livre como parte das brincadeiras e da aprendizagem na educação pré-escolar. Brincar e aprender ao ar livre proporciona uma oportunidade única para as crianças explorarem, criarem, descobrirem e prosperarem, enquanto se desafiam a si próprias através de um envolvimento ativo com a natureza. As crianças nascem para explorar, pelo que estar em espaços naturais ao ar livre proporciona-lhes muitas oportunidades de aprender, desenvolver os sentidos e explorar o movimento.

No entanto, no mundo urbanizado de hoje, tem havido um declínio na disponibilidade de espaços exteriores de qualidade e um aumento das preocupações com a segurança e a saúde entre educadores e pais, o que tem causado um impacto negativo na implementação de atividades ao ar livre. O



acesso aos parques infantis por parte das crianças tem sofrido alterações significativas ao longo do tempo, sendo que vários estudos demonstram que a utilização generalizada da tecnologia e dos jogos digitais levou a uma diminuição da atividade física e das brincadeiras ao ar livre, bem como à falta de desenvolvimento físico normal (Fischetti et al., 2020). Outros obstáculos à incorporação de atividades ao ar livre incluem políticas administrativas (direção escolar), concepções erradas sobre o valor da EAL, receio e falta de formação dos educadores da primeira infância, e falta de instalações e equipamentos propícios à sua implementação.

Uma revisão recente (Kiviranta et al., 2023) examinou 20 estudos de 10 países sobre a aprendizagem ao ar livre na educação pré-escolar. O objetivo era identificar e descrever os benefícios e desafios da implementação da aprendizagem ao ar livre. Desta revisão surgiram seis categorias, incluindo o impacto da aprendizagem ao ar livre: no desenvolvimento holístico, na saúde e no bem-estar das crianças; nas oportunidades de aprendizagem prática; nas experiências na natureza; o papel dos educadores como facilitadores; e a importância de organizar cuidadosamente atividades de educação ao ar livre. De acordo com Gray (2018), a aprendizagem ao ar livre tem quatro dimensões: competências e conhecimentos, relações homem-natureza, conservação e sustentabilidade, e saúde e bem-estar. Wattchow (2021) explica que a EAL pode proporcionar “oportunidades para se envolver com um lugar de forma sensorial, cognitiva, simbólica, empática e até espiritual” (p. 106).

A educação ao ar livre é reconhecida por ser uma abordagem valiosa a implementar na aprendizagem, em que o conhecimento é adquirido através da interação física com o ambiente e por experiências sensoriais, sendo fundamentada por vários estudos e investigação. Desenvolvimentos recentes neste domínio concluíram que a EAL deve ser integrada no currículo de forma



regular, com atividades que têm lugar fora da sala de aula. Essas atividades vão desde visitas de estudo até locais de aprendizagem ao ar livre, concebidos para envolver as crianças numa aprendizagem prática e experimental (Dettweiler & Mygid, 2020). A incorporação de atividades e brincadeiras ao ar livre nos contextos de educação e acolhimento na primeira infância, promove a motivação e o interesse pelo trabalho escolar, proporciona prazer e satisfação, aumenta o entusiasmo e a vontade de comunicar das crianças, constrói a autoestima e desenvolve novas competências (Haraga, 2023). Sugere-se que as salas de aula sejam regularmente trocadas pelo ambiente exterior e que todas as disciplinas sejam lecionadas ao ar livre.



Os benefícios da aprendizagem e das brincadeiras ao ar livre para o desenvolvimento das crianças variam consoante o contexto e o tema (Bentsen & Eeby-Ernst, 2020), seguindo-se a próxima enumeração e breve descrição sobre os principais benefícios:

1. Aprendizagem independente e ativa

Ao participarem em experiências de aprendizagem práticas que utilizam todos os seus sentidos, as crianças satisfazem a sua curiosidade e tornam-se aprendizes independentes, desenvolvendo competências cognitivas como a



imaginação, a criatividade, o pensamento crítico, a concentração e a reflexão. A oportunidade de tomar decisões e guiar a aprendizagem em atividades ao ar livre, promove a autonomia e a autoconfiança nas crianças. Os ambientes exteriores têm o potencial de alimentar a curiosidade natural das crianças e de introduzir um certo grau de risco nas atividades de aprendizagem. Permitir que as crianças corram riscos razoáveis e calculados através de tentativa e erro, enquanto trabalham com os colegas e são guiadas por um adulto capaz de evitar situações perigosas, promove o desenvolvimento de competências úteis para enfrentar e superar dificuldades (Cortecci et al., 2021). Evitar os riscos não ensina as crianças a como enfrentá-los e geri-los, pelo que estas oportunidades são particularmente valiosas no contexto de uma sociedade que tende a proteger em demasia as crianças. No entanto, isto requer uma abordagem equilibrada entre riscos e benefícios, e segurança e oportunidades de aprendizagem, com base no reconhecimento de que o risco é subjetivo e que devem ser criadas as condições adequadas para garantir a segurança (Bento & Sandseter 2020; Gori et al. 2023). A participação ativa ao ar livre aumenta o empenho das crianças e a apropriação voluntária dos conteúdos para aprendizagem (Mann et al., 2022). Proporciona às crianças inúmeras situações multimodais e desafios a superar, testando os seus limites. Promove, ainda, oportunidades de aprendizagem prática que apoiam o desenvolvimento integral das crianças (Kiviranta et al., 2023). O contexto exterior verde, calmo e tranquilo melhora a aprendizagem, promovendo o envolvimento, a atenção, a autodisciplina e a redução do stress (Kuo et al., 2019).

2. Comunicação e competências sociais

Ambientes de aprendizagem diversificados aumentam a motivação das crianças e apoiam a interação social (Mygind, 2020). As atividades ao ar livre proporcionam um contexto para a partilha e a interação com os colegas. Além disso, a imprevisibilidade dos espaços exteriores e a necessidade de os indivíduos



se adaptarem a eles, proporcionam inúmeras oportunidades para a resolução de problemas, a gestão de riscos e a utilização de diferentes recursos pessoais, incluindo os que não são imediatamente aparentes, como o trabalho com os colegas. Como resultado, os indivíduos podem mais tarde refletir sobre as suas experiências ao ar livre com um maior sentido de autoeficácia, força e autoconsciência (Giunti et al., 2023). Enquanto brincam e aprendem ao ar livre, as crianças têm inúmeras oportunidades de proximidade física e interação social. Envolvem-se em trocas cooperativas, assumem diferentes papéis e relacionam-se com os outros de formas criativas e agradáveis.

3. Desenvolver um sentido de identidade: individual e cultural

As crianças podem aprender muito sobre si próprias através de atividades lúdicas ao ar livre, e desenvolver um sentido de identidade pessoal/individual e cultural. Através do envolvimento ativo em atividades ao ar livre e de auto-exploração, fazem escolhas sobre as suas preferências, tomam consciência das suas capacidades, pontos fortes e fracos e estimulam as suas emoções. É demonstrado que o ambiente exterior pode ser visto como um local para a formação cultural, uma vez

que estes espaços, que vão desde as zonas urbanas às florestas, variam consoante as culturas e os países. Por conseguinte, o acesso a ambientes e atividades ao ar livre, permite às crianças promover e compreender a sua identidade cultural. As crianças entendem as suas condições e comportamentos sociais, tradições, costumes e sistemas de crenças, tornando-se co-construtores e reconstrutores da cultura. Podem adquirir experiência em primeira mão e construir significados sobre a realidade (Mussini et al., 2020). Através da EAL, as crianças desenvolvem um sentimento de pertença, responsabilidade, apreço e amor pelo seu ambiente. O ambiente exterior proporciona oportunidades para as crianças construírem a sua aprendizagem. Estas, atuam como protagonistas



no processo de aprendizagem, melhorando a sua autoestima e as suas habilidades de comunicação (Bento & Costa, 2018).

4. Aptidões físicas, bem-estar e saúde

As atividades ao ar livre têm o potencial de reduzir o stress e melhorar o estado físico e emocional das crianças. Tal como referido por Bento e Sandseter (2020), brincar num ambiente exterior pode aumentar a atividade física e o bem-estar. As atividades ao ar livre proporcionam prazer e satisfação às crianças pequenas, promovendo assim o seu bem-estar e saúde. A interação diária com a natureza fortalece o sistema imunitário e proporciona oportunidades de exercício e atividade física. Ser ativo ao ar livre pode ter um impacto positivo no desenvolvimento físico das crianças, incluindo a consciência corporal, o equilíbrio, a coordenação e a força. As crianças podem dominar movimentos como saltar, trepar e correr. De acordo com Mann et al (2022), passar tempo em espaços abertos e naturais pode ter um impacto positivo na saúde física, cognitiva e mental.

5. Consciência ambiental e ligação à natureza

As atividades ao ar livre, incluindo as brincadeiras, desempenham um papel crucial no desenvolvimento da sensibilidade, do respeito e do amor das crianças pela natureza. Ao dar-lhes a conhecer as qualidades e as propriedades naturais do ambiente, fomentamos a sua ligação à natureza e a sua consciência ambiental. Onida (2021), ao discutir a importância de experimentar o solo numa idade precoce, sublinhou que o solo é muito mais do que um material, é a “estrutura” que permite todas as formas de vida no nosso planeta. Por conseguinte, explorar, tocar e experimentar no solo desempenha um papel crucial na sensibilização das crianças desde tenra idade para cuidarem e respeitarem a terra, compreendendo as suas qualidades e propriedades. Brincar com e num ambiente natural pode também promover ligações emocionais entre as crianças e a natureza. A interação com a natureza pode aumentar a sua



compreensão de como ocorrem os processos naturais e biológicos, e facilitar atitudes positivas em relação a questões como a sustentabilidade ambiental, as alterações climáticas, a reciclagem, etc. Num estudo recente (Barrable & Booth, 2020), que tinha como objetivo investigar o papel do envolvimento com a natureza em casa, na promoção de ligações à mesma, verificou-se que os indicadores das ligações das crianças à natureza eram as ligações dos pais à natureza e o tempo total passado num ambiente e educação ao ar livre. Isto sugere uma relação entre a presença e exposição na natureza e a ligação à mesma.

Atividades ao ar livre e crianças com mobilidade reduzida

Todos devem ter acesso a atividades ao ar livre, para que possam beneficiar da sua participação. No entanto, as crianças com limitações motoras podem enfrentar restrições de acessibilidade ou outras barreiras que limitam a sua participação em termos de qualidade e tempo. Um espaço inclusivo ao ar livre deve, em primeiro lugar, ser acessível a todas as crianças, incluindo aquelas com MR, o que significa que deve ser facilmente acessível e equipado com instalações adequadas. Mais importante ainda, deve ser concebido de uma forma inclusiva que satisfaça as diversas necessidades de todas as crianças, incluindo as que têm MR, para maximizar a sua participação, conforto e prazer (Everyone Can Play, 2023). Reconhecendo os benefícios da EAL para todas as crianças, devemos trabalhar para remover limites e criar ambientes exteriores acessíveis e inclusivos para garantir que as crianças possam participar igualmente no processo de aprendizagem.

As crianças com MR devem sentir-se bem-vindas a participar em atividades ao ar livre, minimizando o estigma de não pertencerem ao ambiente exterior. O objetivo deste projeto, é fornecer orientações aos educadores para facilitar a conceção e a implementação de atividades ao ar livre, de modo a proporcionar às crianças com



idades entre os 3 e os 5 anos, incluindo as que sofrem de MR, espaços inclusivos e acessíveis para experimentarem uma variedade de atividades para aprenderem em, sobre e através da EAL.

Abordagem metodológica e pedagógica

A criança como agente ativo na aprendizagem

O enquadramento teórico da EAL começa com o entendimento de Vygotsky (2016) e Dewey (1963) da criança como um agente ativo no centro da aprendizagem e da formação cultural. Dewey (1963) pode ser visto como um pensador importante para a



EAL, uma vez que a sua pedagogia progressista afirma que as crianças devem aprender através de experiências práticas e da vida real. A sua aprendizagem através da ação corresponde ao quadro teórico da EAL. As crianças são identificadas como participantes ativos na sua vida quotidiana através de inter-relações físicas com os seus pais, educadores, objetos e natureza que proporcionam oportunidades para uma série de atividades de acordo com as suas capacidades crescentes. Hedegaard (2020) defende que a aprendizagem e a formação cultural das crianças são contextualizadas, mediadas e integradas no seu contexto cultural. Salienta que o desenvolvimento e a formação cultural das crianças não ocorrem de forma fixa e sequencial, mas sim através de processos dinâmicos que requerem o envolvimento ativo das crianças e a existência de oportunidades para se envolverem dialeticamente, com as condições da sociedade. Ao definir os processos proximais do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner (2001) observou que o lugar, as pessoas, o tempo e os processos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de um indivíduo, especialmente nas fases iniciais. Salientou ainda a importância da interação entre o organismo humano biopsicológico em desenvolvimento ativo, e as pessoas, os objectos e símbolos do ambiente onde estão inseridos. Consequentemente, o local onde as crianças aprendem e crescem parece ser crucial para o seu desenvolvimento holístico, pelo que a educação fora da sala de aula proporciona um ambiente de aprendizagem único (Güdelhöfer, 2016). Bortolotti (2019) enfatiza que o lugar é um componente fundamental do processo na EAL. A aprendizagem baseada no lugar descreve uma pedagogia que se concentra no papel e na importância do local no processo de aprendizagem, reconhecendo que cada sítio possibilita diferentes contextos e oportunidades únicas para o aluno construir significado através da sua interação com o local.



Pedagogia inclusiva ao ar livre e design universal para espaços exteriores

A inclusão reconhece a diversidade das pessoas e tem por objetivo utilizar essas diferenças como vantagens. Deste modo, destacou a necessidade de mudança no sector da educação, de forma a apoiar a inclusão e permitir que todas as crianças participem. A investigação (ver Bortolotti et al., 2020) confirma a existência de uma ligação significativa entre as práticas de EAL e a inclusão. As características específicas dos espaços exteriores, como as dimensões, a falta de estrutura física limitante e os materiais disponíveis, são consideradas favoráveis, uma vez que possibilitam às crianças encontrar respostas para as suas próprias necessidades e permitem prosseguir interesses e projetos pessoais e sociais. Nomeadamente:

- O ambiente exterior permite aos grupos e indivíduos manipular objetos, adquirir conhecimentos, construir percursos, observar o meio envolvente, marcar a sua presença, esconder-se, etc., de forma mais ou menos intencional.
- Quando o ambiente externo é natural, a imaginação e os recursos multiplicam-se e são enriquecidos com novos significados, criando uma utilização personalizada, ativa e significativa.
- O local de aprendizagem é altamente cativante, o que motiva as crianças a encontrarem tempo e espaço para si próprias, e simultaneamente incentiva dinâmicas de cooperação para atingir objetivos comuns.
- A natureza menos estruturada dos espaços é vista como um elemento educativo valioso do ambiente exterior, permitindo aos indivíduos envolvidos nessas atividades, explorarem-se e compreenderem-se melhor.



Como afirmam Schenetti e Petrucci (2023), "o espaço educativo exterior deve ser recursivamente concebido, projetado e testado para assumir a forma de um ambiente de aprendizagem bem conservado, limpo e enriquecedor, capaz de encorajar à descoberta, exploração e brincadeira, apoiando simultaneamente a autonomia das crianças e estimulando a colaboração" (p. 9). É essencial criar um espaço que seja perfeito para o crescimento e desenvolvimento de uma criança, caracterizando-se por ser suficientemente flexível para ir ao encontro das necessidades e interesses das diversas crianças. Estas, adoram lugares aventureiros que cheiram a natureza, animais e pedras, precisando de um espaço amplo, que permita que estas se movimentem, brinquem e explorem. Um espaço transformável, rico em materiais naturais, onde possam cavar buracos, brincar na lama, baloiçar e esconder-se nos arbustos. Este espaço deve ser um local de invenção onde as crianças possam experimentar e explorar o mundo que as rodeia. Os parques infantis são vistos como excelentes espaços de aprendizagem, onde as crianças podem experimentar brincar tanto em zonas de risco como em zonas estruturadas. A investigação mostra (Bento & Sandseter, 2020) que um equilíbrio entre os espaços de risco e as zonas de segurança dos parques infantis, permite o máximo de diversão e entusiasmo para as crianças. De forma a apoiar distintos estilos de aprendizagem e satisfazer as diferentes necessidades das crianças, o local de aprendizagem terá de incorporar não só elementos naturais, como também elementos antropogénicos (Projeto DEHORS, 2021).

Seguindo a abordagem da inclusão como um processo de políticas e práticas que aceita a diversidade e constrói um sentimento de pertença, enraizado na crença de que cada pessoa tem valor e potencial e deve ser respeitada, devemos esforçar-nos por conceber espaços exteriores que respondam às necessidades e prioridades individuais.



A educação inclusiva sublinha que as abordagens e os instrumentos utilizados no processo de aprendizagem devem, antes de mais, responder às necessidades de todas as crianças, incluindo as que têm deficiências. (Schenetti & Petrucci, 2023). As crianças com dificuldades motoras também devem ter igual acesso à EAL (Morse, 2023), uma vez que a educação inclusiva é necessária para garantir a acessibilidade para uma participação plena (Malaguti & Augenti, 2022).

A qualidade dos processos de EAL está relacionada com a qualidade do design e conceção dos espaços exteriores, que depende do envolvimento de todos os participantes que utilizam esses espaços. A conceção de espaços exteriores que promovam e permitam a participação inclusiva, isto é, a participação e benefício de todas as crianças (independentemente das suas capacidades), é crucial para a EAL. Os espaços exteriores que são concebidos especificamente para crianças, proporcionam um ambiente seguro e agradável para as brincadeiras ativas, podendo ainda ser adaptados para receber crianças com limitações motoras. Estes espaços podem incluir equipamentos adaptados para utilizadores de cadeiras de rodas, desde acessibilidade no caso das rampas, até equipamentos lúdicos tais como baloiços acessíveis, cozinhas de lama, caixas de areia elevadas, tendas e pontes com entradas grandes. Podem ainda existir zonas de dinâmicas sensoriais, que respondem às necessidades de todas as crianças, como jardins elevados e "plantas de diferentes alturas, formas e tamanhos para que todos possam ver, sentir e cheirar" (Everyone can play, 2023, p. 41). Este design e conceção do espaço de forma inclusiva, garante que as crianças com mobilidade reduzida possam experienciar as dinâmicas ao ar livre da mesma forma que os seus colegas, que não têm nenhuma condição limitante. Além disso, estes espaços permitem que as crianças, na totalidade do grupo e sem segregação com base nas suas capacidades e/ou limitações, interajam umas com as outras, promovendo a inclusão social e a compreensão. Ao criar



ambientes exteriores acessíveis a todas as crianças, podemos fomentar um sentido de comunidade e de pertença, em que todos os participantes se sentem valorizados e incluídos. A criação destes espaços exteriores inclusivos, permite que as crianças de todas as capacidades, possam desfrutar de um sentimento de pertença e participação, melhorando significativamente o seu desenvolvimento e bem-estar geral. Uma melhor compreensão de como apoiar e facilitar a interação das crianças nos ambientes de brincadeira, é crucial para proporcionar uma experiência inclusiva e alargar os benefícios da participação em atividades ao ar livre.

A fim de garantir espaços exteriores acessíveis que não marginalizem ou excluam as crianças com MR e outros tipos de deficiência, sugerimos a adoção do conceito de Design Universal (DU), que parece estar mais intimamente associado à inclusão (Lynch et al., 2020). A nova norma europeia (EN 17210:2021) elaborou que, para além dos termos "design universal", "design inclusivo" e "design para todos", que têm sido utilizados indistintamente na literatura, é necessário desenvolver termos como "design acessível", "design sem barreiras" e "design intergeracional" (NSAI Standards, 2021). O design universal promove um design centrado no utilizador que tem em conta as diversas necessidades de todas as pessoas e garante que todos, incluindo as gerações futuras, independentemente da idade, género, capacidade ou origem cultural, possam participar em atividades sociais, económicas, culturais e de lazer com igualdade de oportunidades (<http://designforall.org/>). De acordo com Moore et al. (2023), os objetivos do DU em relação aos ambientes lúdicos são os seguintes:

- Ir além da acessibilidade mínima. Isto é, dar igual importância à maximização de oportunidades de participação nas atividades, e apoio à inclusão social.
- Criar um espaço onde todos sejam bem-vindos.



- Proporcionar as mesmas experiências e atividades ou equivalentes (estas podem ter de ser adaptadas consoante o indivíduo ou grupo).
- Conceber um espaço com percursos e infraestruturas acessíveis e inclusivos, e acesso a atividades relevantes tanto ao nível do solo como, em plano elevado.

Em muitos casos, a utilização de produtos de assistência centrados no utilizador, reforçará os esforços de implementação do DU em atividades educativas ao ar livre, para crianças com mobilidade reduzida.

Aprender através da brincadeira



Brincar é uma atividade vital durante a infância, pois desempenha um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. O cérebro das crianças está programado para aprender através da brincadeira e é através



dela que adquirem novos conhecimentos e competências. Desta forma, ajuda as crianças a explorar o seu ambiente, a descobrir coisas novas e a satisfazer a sua curiosidade. Através da brincadeira, as crianças dão sentido ao mundo que as rodeia e compreendem conceitos complexos de uma forma significativa e interessante.

Na segunda metade do século passado, registou-se uma mudança no pensamento sobre a infância. Surgiram abordagens construtivistas e ativas da pedagogia e da psicologia, que viam as crianças como participantes flexíveis e ativos no seu desenvolvimento. Reconhecia-se que tinham direitos, que eram seres sociais com um desejo inato de aprender e de resolver problemas. Este ponto de vista reflete-se na "abordagem Reggio Emilia", que incentiva as crianças a explorar diferentes tipos de brincadeiras para descobrir os seus interesses e desenvolver as suas capacidades.

A brincadeira permite que as crianças sejam participantes ativos no processo de aprendizagem, incentivando-as a fazer perguntas, a experimentar diferentes ideias e a estabelecer ligações entre diferentes conceitos, desenvolvendo o seu pensamento crítico e criatividade e a capacidade de resolver problemas. Através da brincadeira, as crianças aprendem ainda competências sociais importantes como a partilhar, a esperar pela sua vez e a respeitar a do próximo, e a como trabalhar com os outros.





A incorporação da brincadeira na educação infantil deu origem a uma nova metodologia que envolve o desenvolvimento de materiais, ferramentas e estratégias de trabalho inovadoras. Esta abordagem tornou a aprendizagem mais divertida, motivadora e repleta de momentos de surpresa e alegria. As atividades lúdicas tornaram-se uma ferramenta valiosa para a aprendizagem em vários contextos educativos, incluindo escolas, em casa e até em centros de reabilitação e apoio a crianças com limitações. Ao utilizar atividades lúdicas, os educadores podem tornar as experiências educativas mais interessantes e relevantes para os interesses das crianças.

A brincadeira proporciona um ambiente seguro e de apoio para as crianças aprenderem e crescerem, permitindo-lhes desenvolverem-se ao seu próprio ritmo e explorar os seus interesses e paixões. Por conseguinte, temos de reconhecer a importância das brincadeiras na vida das crianças e proporcionar-lhes oportunidades para brincarem e aprenderem de uma forma cativante, significativa e divertida. Os espaços exteriores constituem um excelente contexto para as crianças brincarem, explorarem e aprenderem.

Quando as crianças brincam ao ar livre, quer a brincadeira seja conduzida por crianças ou por adultos, os professores e educadores devem "co-construir, facilitar e monitorizar os processos sem impor regras e/ou estruturas rigorosas e fixas", adotando, em vez disso, uma atitude de confiança pedagógica em relação à brincadeira das crianças e ao seu desejo de aprender (Bortolotti 2019, p. 146). Esta flexibilidade é particularmente importante ao ar livre, onde as experiências não podem ser totalmente predeterminadas, mas simplesmente desenrolarem-se, convidando tanto as crianças como os adultos a envolverem-se com o inesperado e a cultivarem a capacidade de "habitar na imprevisibilidade e na mudança" (Schenetti, 2021, p. 125).



No entanto, "embora muitos investigadores enfatizem a importância da brincadeira livre e da aprendizagem das crianças, há um foco crescente na aprendizagem académica dos currículos da educação pré-escolar em muitos países" (Projeto DEHORS 2021, p. 7). Por conseguinte, é particularmente importante utilizar ferramentas interpretativas eficazes, adaptadas a cada contexto nacional, para identificar e descrever como a brincadeira pode facilitar a aquisição e o reforço das competências desejadas. Desta forma, os educadores podem apreciar e aproveitar melhor o valor da brincadeira na educação pré-escolar e garantir a sua integração nos currículos de uma forma que apoie os resultados académicos e de desenvolvimento.

Tecnologia digital para uma educação ao ar livre inclusiva e centrada nos alunos

No mundo de hoje, a tecnologia digital tornou-se parte integrante da nossa vida quotidiana, incluindo na primeira infância. A tecnologia tornou-se uma ferramenta indispensável para as atividades de educação física e ao ar livre, uma vez que muitos dispositivos estão agora facilmente acessíveis às crianças. A tecnologia digital oferece novas oportunidades e desafios tanto para os educadores como para as crianças; sendo descrita como um dualismo que pode ter tanto impactos positivos, como negativos na EAL. Com a crescente utilização da aprendizagem portátil, as crianças podem utilizar dispositivos eletrónicos, como smartphones, tablets e computadores portáteis, para aceder a recursos curriculares, pedagógicos e sociais em diferentes locais, incluindo ao ar livre. Estes aparelhos podem ser utilizados intencionalmente para melhorar a aprendizagem, permitindo uma observação mais focalizada da natureza, registar experiências para reflexão posterior, garantir a segurança através de serviços de posicionamento e localização (por exemplo, google maps) e melhorar a comunicação. No entanto, é importante reconhecer que a tecnologia digital também pode ter consequências indesejadas, tal como a distração. Por conseguinte, é



necessário encontrar um equilíbrio e utilizar a tecnologia digital para melhorar, em vez de prejudicar, os programas de EAL (Hills et al., 2023).

Com o seu potencial para melhorar a participação, a equidade, a comunicação e a aprendizagem, a utilização de ferramentas digitais na educação pré-escolar foi reconhecida na Finlândia. O Currículo Básico Nacional para a Educação e Cuidados na Primeira Infância (2019) sublinha a utilização de ferramentas digitais para brincar, explorar o ambiente, praticar atividade física e experimentar e produzir arte. Na Finlândia, as ferramentas digitais estão agora a ser integradas na prática pedagógica do jardim de infância em atividades cuidadosamente concebidas para aumentar a participação das crianças nas atividades quotidianas.

O Município de Florença propõe uma visão sustentável do uso de tecnologias na educação ao ar livre, associando atividades lúdicas e de exploração com documentação. Nesta visão, as tecnologias digitais servem como "um instrumento de memória acessível às crianças, capaz de captar os traços e as impressões das experiências, dando assim sentido e significado aos passeios no terraço, no jardim ou no pátio" (Cortecci et al., 2021, p. 78). Para tal, são disponibilizados conjuntos de ferramentas analógicas e digitais entre as quais as crianças podem escolher para interagir ativamente com os elementos do jardim. No interior, fotografias e vídeos digitais podem ser utilizados para criar ambientes imersivos utilizando um projetor de vídeo (Cortecci et al., 2021).



Resultados recentes (Brink et al., 2023) compararam e categorizaram as atividades mais comuns das crianças a este respeito, que incluem tirar fotografias, fazer vídeos, explorar e discutir material visual, brincar com ou sem recurso à tecnologia, e jogar.

Surgiram duas categorias principais de atividades: (1) interação lúdica com tecnologia e objetos tangíveis e (2) documentação visual e reflexão. As tecnologias virtuais oferecem uma excelente oportunidade para sensibilizar as crianças para as questões ambientais globais e locais, e para incentivar excursões ao ar livre perto da escola. Em particular, a Realidade Virtual (RV) e a Realidade Aumentada (RA) são transformadoras quando as crianças podem experimentar processos ambientais que, de outro modo, lhes seriam invisíveis devido à sua escala ou aos períodos de tempo em que ocorrem as mudanças. A RA pode combinar eficazmente diferentes fontes multimédia e de informação sobre os processos ambientais. Ao considerar a utilização



da tecnologia na educação ambiental, é importante reconhecer o seu papel na preparação das crianças para os desafios atuais. Os educadores, enquanto intervenientes importantes neste processo, têm um papel fundamental na capacitação das crianças, descobrindo novas formas de incorporar as tecnologias emergentes na educação ambiental (Jerowsky & Borda, 2022). O seu papel não é apenas importante,



mas integral para o sucesso desta abordagem. Além disso, a utilização da tecnologia para envolver as crianças na documentação das suas experiências ao ar livre pode ajudá-las a comunicar e a garantir que são ouvidas. Como afirma Luini (2023):

Permitir que as crianças desempenhem um papel ativo na criação de documentação pode tornar a sua realidade e preferências visíveis de uma perspetiva diferente [...] e proporcionar oportunidades para uma compreensão mais profunda do que aquela que as crianças fazem e preferem fazer quando estão no exterior. (Luini, 2023, p. 6)

Uma forma eficaz de o fazer é utilizar a fotografia como meio de expressão e comunicação. Dois métodos que se destacam são a abordagem PhotoVoice e a abordagem Mosaic.

Pozzo e Alastra (2021) discutem a abordagem PhotoVoice. Esta metodologia de investigação e ação participativa implica que os participantes partilhem imagens que produziram com outros membros do grupo, seguidas de uma reflexão coletiva sobre as histórias que essas imagens transmitem. Em segundo lugar, Villa (2021) refere-se à Abordagem Mosaic. Esta metodologia integra diferentes ferramentas; para além de tirar fotografias, as crianças são convidadas a criar mapas ou a fazer visitas guiadas. As fotografias tiradas pelas crianças são depois utilizadas como base para entrevistas e conversas.

O grande ênfase atribuído à linguagem e mensagem das imagens, torna as abordagens PhotoVoice e Mosaic particularmente adequadas às crianças. Além disso, ao permitir a recolha de perspetivas de todos os participantes, estes métodos têm o potencial de serem inclusivos, garantindo que o ponto de vista de cada criança é reconhecido e valorizado. Em geral, a tecnologia revolucionou a forma como ensinamos e aprendemos ao ar livre. Com vários dispositivos e ferramentas disponíveis, os educadores podem criar experiências de aprendizagem envolventes e imersivas que ajudam as crianças a ligarem-se à natureza e a aprenderem novas competências.



Contexto dos países parceiros para a implementação de atividades de EAL com crianças com MR

A análise dos dados deste projeto revelou que os educadores de todos os países parceiros tendem a implementar atividades ao ar livre em contextos de educação e acolhimento na primeira infância. Com o entendimento comum de que a aprendizagem ao ar livre é uma parte integrante da vida das crianças na primeira infância e que a EAL é crucial para o seu desenvolvimento, os educadores dos sete países parceiros promovem as atividades ao ar livre da melhor forma possível. A partir da análise das entrevistas dos grupos de discussão, os principais benefícios da EAL para as crianças, identificados pelos educadores, foram os seguintes:

- Melhorar a saúde física e a consciência corporal
- Melhorar o estado emocional e o bem-estar
- Promover a interação social e desenvolver competências sociais
- Satisfação da descoberta e da exploração
- Ligar-se à natureza e aumentar a consciência ambiental
- Incentivar experiências multissensoriais de aprendizagem na vida real
- Desenvolver a responsabilidade pessoal

As conclusões mencionadas estão em concordância com o quadro teórico da EAL, analisado na Parte 1 do presente documento.

Os educadores abordaram as várias barreiras que enfrentam na conceção e implementação de atividades de EAL para as crianças do pré-escolar, incluindo aquelas com MR, em termos de falta de formação, recursos humanos, instalações adequadas e espaços exteriores apropriados, e apoio limitado das comunidades locais, incluindo financiamento ou políticas. Centraram-se ainda em fatores como as questões de segurança, o receio por parte dos pais, as condições climatéricas e a forma de lidar com incidentes inesperados. Muitos educadores participantes referiram que a falta de conhecimentos e competências sobre como realizar atividades de EAL, obrigava-os a



adaptar métodos de ensino de forma intuitiva, para satisfazer as necessidades individuais de cada criança e de cada turma. Muito poucos educadores participaram em sessões de formação sobre a utilização de ferramentas digitais para atividades no interior e no exterior, incluindo visitas de estudo e partilha de experiências.

Os resultados das entrevistas com os pais apoiam as perspetivas dos educadores sobre a EAL. Os educadores e os pais partilham um entendimento comum da EAL, os seus benefícios para as crianças, incluindo as que sofrem de MR. Os pais entrevistados em todos os países parceiros apoiam amplamente a EAL, como um meio eficaz de melhorar as experiências de aprendizagem e o bem-estar geral dos seus filhos. Muitos deles expressaram o seu entusiasmo em proporcionar experiências ao ar livre aos seus filhos durante as tardes ou aos fins-de-semana, reconhecendo que o ambiente ao ar livre oferece oportunidades únicas para a exploração, descoberta e envolvimento ativo que são particularmente favoráveis ao desenvolvimento das crianças. A maioria dos pais afirmou que a introdução da natureza nas crianças, estimula a curiosidade, fomenta um sentimento de admiração e desenvolve uma afinidade duradoura com o ambiente natural. Sublinharam ainda, os efeitos terapêuticos da natureza na saúde mental das crianças, destacando a sua importância na redução do stress e da ansiedade e na promoção do bem-estar emocional. Os pais afirmaram que, através de experiências práticas e atividades sensoriais, as crianças adquirem uma compreensão mais profunda dos princípios ecológicos, das práticas sustentáveis e da sua interdependência com o ambiente.

Os pais de crianças com limitações motoras reconhecem os benefícios das experiências de aprendizagem ao ar livre para os seus filhos, salientando que o ar livre proporciona às crianças liberdade, oportunidades de movimento, exploração e interação social. Apesar das preocupações com a segurança dos seus filhos, os pais são positivos relativamente à implementação da EAL. Por exemplo, uma mãe que tem uma filha com uma grave limitação motora, afirmou: "Estou sempre um pouco preocupada e fico perto do telefone no dia da atividade ao ar livre, mas ver o entusiasmo no rosto dela



quando fazem algo fora do normal, faz com que tudo valha a pena". (Entrevista a uma mãe_Itália)

Alguns pais manifestaram preocupações quanto às qualificações e competências dos educadores na conceção e realização de atividades inclusivas ao ar livre, com especial atenção para a gestão das crianças em espaços exteriores, questões de segurança e riscos. No entanto, vários pais sublinharam a importância de criar uma relação de confiança entre os educadores e os pais. Segundo eles, os educadores devem estabelecer uma relação forte e de confiança para com os pais, o que é essencial para reduzir os receios ou as preocupações em relação às atividades ao ar livre. Fundamentalmente, os pais sublinharam a necessidade de criar ambientes de aprendizagem inclusivos, que satisfaçam as diversas necessidades de todas as crianças, incluindo as que têm mobilidade reduzida. Alguns deles mencionaram que, em relação às crianças com limitações motoras, os educadores devem identificar as melhores formas de as acomodar nas atividades ao ar livre de acordo com as suas dificuldades de mobilidade. Defenderam espaços exteriores acessíveis, equipamento de adaptação e o envolvimento dos educadores para garantir que as crianças, independentemente das suas capacidades, possam participar plenamente nas atividades de EAL. Através da colaboração entre educadores, pais e especialistas em acessibilidade, a EAL pode promover a empatia, a compreensão e o respeito mútuo entre as crianças do grupo.

Os pais das crianças com mobilidade reduzida (MR), manifestaram a sua preocupação com os obstáculos físicos existentes em ambientes exteriores, que limitam a mobilidade e representam riscos de segurança. Sublinharam que os esforços de colaboração entre os decisores políticos, os planeadores urbanos e as partes interessadas da comunidade, são essenciais para dar prioridade à acessibilidade e eliminar os obstáculos nos espaços exteriores. Mencionaram que a conceção de ambientes exteriores, tendo em conta as necessidades específicas das crianças com MR, é crucial para promover a inclusão e eliminar



os entraves à participação. Os pais sugeriram que, trabalhando com especialistas em acessibilidade e incorporando os princípios do DU, o ambiente ao ar livre poderia ser transformado num espaço inclusivo que poderia satisfazer as diversas necessidades de todas as crianças, e permitir a plena participação nas atividades. De um modo geral, os pais sublinharam a importância de uma boa comunicação entre a escola e a família, e da implementação de adaptações aos ambientes exteriores, que dêem prioridade às características de acessibilidade, tais como rampas, caminhos suaves e equipamento adaptativo, para salvaguardar a acessibilidade de todas as crianças na EAL.

Panorama geral dos contextos nacionais

Itália

Ao longo da última década, a educação ao ar livre em Itália tem demonstrado um aumento significativo. Inicialmente desenvolvida como resposta à crescente tendência das crianças passarem mais tempo em ambientes fechados, demonstrou ser uma abordagem pedagógica eficaz e adequada às alterações no estilo de vida, consequentes à recente pandemia (COVID-19). Esta abordagem tem sido promovida e implementada com o apoio dos municípios, autoridades locais e universidades, principalmente através da reestruturação dos espaços exteriores das escolas e do fortalecimento das relações com as comunidades locais.

Desde 1977, o sistema escolar italiano tem alcançado progressos na promoção da inclusão, na eliminação de classes segregadas e na integração de alunos com limitações. No entanto, o design universal de espaços exteriores, incluindo aqueles destinados à educação ao ar-livre, continuam semelhantes aos seus



estágios iniciais. Atualmente, há uma crescente necessidade de focar na criação de ambientes acessíveis e envolventes, que atendam às diversas necessidades de crianças com mobilidade reduzida, garantindo que as práticas pedagógicas sejam integradas no design dos espaços escolares.

Florença - Toscana

Os centros de educação e acolhimento na primeira infância na região de Florença, em Itália, servem principalmente crianças de nacionalidade italiana. Em termos de contexto cultural, a maioria destas crianças provém de famílias com um elevado nível de educação, com muitos pais a trabalhar no sector da saúde e com um bom contexto social.

Milão - Lombardia

A região da Lombardia-Milão, em Itália, tem uma população estudantil diversificada e multicultural nas escolas, com as zonas urbanas a apresentarem uma maior diversidade de culturas do que as zonas suburbanas. A diversidade cultural é vista pelos educadores de infância como um aspeto essencial a ser celebrado e acolhido, uma vez que traz consigo um vasto leque de experiências, tradições, conhecimentos e atitudes, incluindo as relacionadas com a educação em situações de emergência. Ao reconhecer e valorizar estas diferenças, os educadores podem promover um ambiente de aprendizagem rico, que fomenta a criatividade, a tolerância e o respeito mútuo. Desde 1977, o sistema escolar italiano aboliu as classes especiais e promoveu a inclusão de alunos com deficiência, incluindo limitações motoras.

Espanha (Madrid)

Espanha é um país com uma grande variedade de experiências e estilos de vida. As atividades ao ar livre são implementadas de forma diferente nas escolas



privadas e públicas, e esta implementação é influenciada pela localização das escolas. Normalmente, as escolas rurais e privadas oferecem mais atividades ao ar livre. Em Espanha, a política governamental no que diz respeito à educação na primeira infância (0-6 anos), visa contribuir para o desenvolvimento das competências das crianças e para o respeito pelas diferenças. As crianças são encorajadas a explorar e observar o seu ambiente familiar, natural e social, bem como a descobrir e explorar o que as rodeia, o que facilita a implementação de atividades ao ar livre em contextos de jardim de infância. No entanto, no grupo etário dos 3-5 anos, um educador de infância é responsável por cada turma do pré-escolar, que normalmente tem 20-25 crianças. A educação pré-escolar em Espanha também se centra em disciplinas especializadas, como o inglês, a psicomotricidade e a música, e as atividades de educação ao ar livre sendo, principalmente, realizadas por um professor especializado.

Roméia (Harghita)

Na Roméia, as crianças de Harghita são, na sua maioria, de nacionalidade húngara ou romena e são geralmente criadas em famílias convencionais com valores tradicionais. As famílias monoparentais e as famílias fragmentadas não são tão frequentes. Normalmente, os pais incentivam os seus filhos a praticar desporto desde tenra idade, a fim de fomentar o gosto pela atividade física e pela natureza. No entanto, existem diferenças de atitude em relação ao ambiente. Uma sala de aula de um jardim de infância na Roméia tem cerca de 15-20 crianças, supervisionadas por um educador de EAPI e com um assistente a gerir vários grupos. Dependendo da idade das crianças, os grupos podem ser homogéneos ou heterogéneos. A localização (rural ou urbana) do jardim de infância e o número de crianças inscritas influenciam a formação dos grupos de jardim de infância.



Nas instituições especializadas, os grupos de jardim de infância são constituídos por 6-7 crianças com dois educadores. Nos programas para crianças com limitações graves, os terapeutas e os psicólogos trabalham em conjunto com os educadores, para garantir que cada criança recebe os cuidados e a atenção de que necessita. As escolas romenas introduziram a aprendizagem ao ar livre como parte das atividades extracurriculares. No entanto, a conceção e a integração das atividades ao ar livre são deixadas ao critério dos educadores. O Currículo Nacional Romeno para a Primeira Infância (2019) menciona "atividades ao ar livre" em relação à EAL. Na Roménia, foram criados programas nacionais como "School Differently" e "Green Week" para promover a EAL. No entanto, a falta de um currículo de apoio que descreva, explique e ilustre o conteúdo e as especificidades da EAL, significa que cada educador aborda a implementação da EAL de forma intuitiva.

Portugal (Norte - Lousada)

As escolas do concelho de Lousada têm uma população estudantil diversificada, no que diz respeito à nacionalidade dos alunos. A maioria das famílias tem um estatuto económico estável de classe média, embora algumas famílias não se enquadrem nesta categoria. O ensino é gratuito em Portugal, o que garante que todas as crianças têm igual acesso às atividades educativas. Os pais, na sua maioria, apresentam um bom nível de formação, e apoiam a educação dos seus filhos.

Todas as escolas participam em atividades de educação ambiental no âmbito do projeto "BioEscola" do Município. O objetivo do projeto é sensibilizar as crianças e os pais para as questões ambientais e para toda a flora e fauna presentes na comunidade. Muitas famílias aplicaram estes conhecimentos em casa, o que teve um impacto positivo no ambiente. O Desafio BioEscola 360° incentiva as escolas a participarem em atividades e políticas de educação



ambiental, como a redução do consumo de água e gás. Também promove a prática da reciclagem por parte dos pais e dos funcionários escolares. As escolas que se comprometem com estas políticas e atividades, recebem incentivos monetários, na compra de materiais e equipamentos para benefício das crianças. As escolas também incentivam o trabalho manual através da reutilização de resíduos ou da utilização de materiais naturais. Algumas escolas têm uma grande área exterior onde as crianças podem explorar, realizar atividades de cultivo e jardinagem, entre outras atividades ao ar livre. No entanto, esta não é a realidade de todas as escolas em Portugal, sendo que grande parte carece de espaços exteriores de qualidade. A existência destes espaços, é particularmente importante para crianças que vivem em apartamentos, e consequentemente, com acesso limitado a espaços exteriores.

Embora existam algumas famílias que não abraçam totalmente a consciência ambiental, as escolas estão a trabalhar para as educar e encorajar a participar ativamente. As escolas estão situadas em zonas semi-rurais, onde o apoio e os cuidados dos avós ajudam as crianças a desenvolver uma ligação com a natureza, através de atividades como o cultivo, a jardinagem e o cuidado dos animais.

Chipre

As escolas do pré-escolar do Chipre têm um corpo discente diversificado, com crianças de diferentes nacionalidades e origens culturais, devido à diversidade da população da ilha. A riqueza cultural do Chipre é moldada pela sua história e geografia, sendo a maioria da população cipriota grega, mas incluindo também imigrantes de países tão diversos como a Rússia, a Ucrânia, a Roménia, a Bulgária, a Síria e as Filipinas.

A



diversidade do corpo discente é notável, com crianças de diferentes comunidades a contribuírem para a tapeçaria cultural do Chipre. Além disso, as escolas pré-primárias cipriotas dão ênfase à consciência ambiental através de atividades escolares e comunitárias. As crianças são encorajadas a realizar tarefas simples, como a utilização de garrafas de água reutilizáveis, a utilização do contentor de reciclagem e a apagar as luzes quando não estão a ser utilizadas. Além disso, o currículo da educação pré-escolar do Chipre promove a educação ambiental, mas não fornece orientações específicas ou sugestões práticas para a realização de atividades de educação ambiental.

Malta (Floriana)

Em Malta, particularmente em escolas internacionais e inclusivas como a Newark School Malta, existe um grupo diversificado de crianças de diferentes nacionalidades e origens culturais. A comunidade escolar é constituída por alunos de países como Malta, Itália, Alemanha, China, Coreia, Rússia e muitos outros. A presença desta diversidade acrescenta um valor único ao ambiente escolar, uma vez que cada aluno partilha as suas tradições, línguas e perspetivas únicas.

Ter uma variedade de nacionalidades e origens culturais nas escolas, enriquece o ambiente de aprendizagem, alarga as perspetivas e prepara para o desenvolvimento de cidadãos globais, num mundo cada vez mais interligado. Desta forma, é possível fazer parte de uma comunidade diversificada e inclusiva.



Cofinanciado pela
União Europeia

Financiado pela União Europeia. Os pontos de vista e as opiniões expressas são as do(s) autor(es) e não refletem necessariamente a posição da União Europeia ou da Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura (EACEA). Nem a União Europeia nem a EACEA podem ser tidos como responsáveis por essas opiniões.
Número do Projeto: 2023-1-IT02-KA220-SCH-000165552



PARTE 2: Conceção de atividades ao ar livre

Como conceber um ambiente educativo eficaz ao ar livre para crianças dos 3 aos 5 anos

O papel do educador

Um elemento fulcral na conceção e implementação da EAL, é assegurar que os educadores de infância desenvolvam uma consciência e compreensão do valor da EAL, para a educação das crianças. De acordo com a análise de dados deste projeto, todos os educadores concordaram com a importância da EAL para as crianças desta idade,



incluindo aquelas com MR. Como tal, todos eles estão a fazer esforços razoáveis para incorporar atividades ao ar livre, de forma a enriquecer as experiências educativas que proporcionam às crianças, tentando ultrapassar os obstáculos que enfrentam. Estas barreiras centram-se na falta de espaços exteriores inclusivos e adequadamente equipados, na falta de recursos humanos (professores suficientes), na falta de conhecimentos, aptidões e competências de gestão em espaços exteriores e nos seus próprios receios sobre questões de segurança. Mencionaram ainda as preocupações dos pais sobre os riscos potenciais para os seus filhos, tais como acidentes ou exposição a perigos.

Tal como referido por Thomas (2021), para que os educadores de infância se sintam confiantes na integração de atividades regulares de EAL no currículo, precisam de adquirir aptidões e competências essenciais. Os educadores precisam de mudar as suas atitudes pedagógicas para gerir os receios de perder o controlo nos espaços exteriores, e confiar no sentido de responsabilidade das crianças. Na EAL, os educadores precisam de ter um vasto leque de competências de liderança ao ar livre, e um conhecimento profundo das teorias relevantes para aplicar essas competências de forma eficaz (Thomas, 2021). Isto requer uma compreensão da diferença entre perigo, uma situação que representa uma ameaça ou dano à segurança de alguém, e risco, que envolve incerteza e requer uma avaliação de possíveis resultados, incluindo potenciais benefícios. Permitir que as crianças corram riscos controláveis e razoáveis, ajuda-as a tornarem-se capazes na avaliação de situações incertas, desafiantes e/ou de risco, adquirindo assim a competência para correr riscos de forma mais segura: de facto, os acidentes têm mais probabilidades de ter consequências graves para as crianças que não estão habituadas a correr riscos (Gori et al. 2023; Cortecci et al. 2021).



As conclusões da análise dos dados das entrevistas, vão ao encontro das conclusões da literatura, de que a experiência dos educadores é fundamental para a conceção e realização das atividades de educação ao ar livre. Os educadores de infância que participaram nas entrevistas, reconheceram que a conceção e implementação de atividades ao ar livre é uma tarefa desafiadora que deve ser considerada. Os resultados revelaram que a sua relutância e stress na implementação de atividades ao ar livre, especialmente quando envolvem crianças com MR, deve-se à falta de competências na gestão da aprendizagem não formal, envolvida nesta abordagem, e às preocupações com a segurança e acessibilidade, devido à natureza imprevisível dos ambientes ao ar livre. Os pais também sublinharam que o educador é o elemento chave para o sucesso da implementação de atividades ao ar livre. Expressaram que, para se sentirem confortáveis com o envolvimento dos seus filhos em atividades de EAL, precisam de poder confiar no profissionalismo do educador, sendo ainda mais importante quando se trata de crianças com MR.

Muitos educadores de infância que participaram no projeto salientaram que as oportunidades de desenvolvimento profissional, orientações adequadas, workshops práticos, redes de apoio entre colegas e formações, poderiam aumentar a sua confiança na implementação de atividades de EAL, especialmente quando envolvem crianças com MR. Por conseguinte, o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores de infância, é essencial para assegurar um ensino e aprendizagem ao ar livre de elevada qualidade (Passy & Blackwell, 2022). Os educadores de infância indicaram que precisam de saber mais sobre a EAL, e como implementar com sucesso as atividades ao ar livre. Desta forma, entendem conseguir dar pequenos passos para se familiarizar a si próprios e às suas crianças com o ar livre, antes de planear atividades em grande escala. A utilização sistemática de espaços exteriores para atividades



educativas ajuda os educadores e as crianças a adaptarem-se ao novo ambiente de aprendizagem.

De acordo com Kiviranda et al. (2023), alguns passos para motivar os educadores que estão relutantes em incorporar atividades educativas ao ar livre incluem o seguinte:

- Incentivar a mentalidade pedagógica ao ar livre dos educadores, discutir os benefícios da tomada de risco, e convencê-los do valor da EAL.
- Fornecer aos educadores de infância orientações práticas para os ajudar a ultrapassar quaisquer relutâncias ou receios que possam ter em relação à organização da EAL, aumentando assim a sua confiança.
- Fornecer aos educadores diretrizes para a conceção de espaços exteriores inclusivos e seguros
- Fornecer aos educadores ideias para atividades lúdicas adequadas que possam funcionar em espaços exteriores.

Como os dados mostraram, é essencial trabalhar em questões específicas antes, durante e depois de cada atividade ao ar livre, a fim de implementar atividades ao ar livre bem sucedidas. No entanto, os dados revelaram que o fator crucial na implementação da EAL, é a conceção do espaço exterior. É de extrema importância um espaço exterior adequado e bem estruturado.

Saúde e segurança na conceção de um ambiente exterior acessível para crianças com MR

Espaços exteriores para aprendizagem

A educação ao ar livre pode ter lugar no espaço exterior da creche, ou noutros ambientes de aprendizagem, tais como visitas à natureza (floresta, praia, etc.), contextos culturais (teatros, museus) ou outros locais (por exemplo, programas



educativos). Os dados das entrevistas com educadores de infância revelaram a utilização de diferentes espaços exteriores para a realização de atividades ao ar livre, desde o pátio da escola e ambientes próximos, até excursões longe da escola.

Os espaços exteriores do jardim de infância, como um jardim ou um pátio da escola, podem ser facilmente transformados numa sala de aula cativante, capaz de estimular uma aprendizagem significativa de uma forma lúdica, ativando estratégias de investigação e desenvolvendo as capacidades de exploração e observação. Ao criar jardins no telhado, hortas interiores e pequenas estufas, todas as escolas - mesmo as menos disponíveis ao ar livre - podem tornar-se laboratórios de ensino ao ar livre para as crianças mais pequenas (Lattarulo & Vandelli, 2021). O projeto DEHORS (2021) sugere que os recintos escolares podem ser transformados em excelentes espaços exteriores, que oferecem às crianças múltiplas oportunidades de brincar e aprender ao ar livre. Neste caso, os educadores podem utilizar o recinto escolar em vez de se deslocarem para encontrar um ambiente seguro, inclusivo e adequado para as atividades. O projeto sugere várias áreas fundamentais, que os recintos escolares podem ter, e em que cada uma delas diferentes objetivos e competências serão desenvolvidas e trabalhadas com as crianças. Estes locais de interesse são áreas selvagens, áreas secretas, jardins para todos os sentidos, percursos e trilhos de aprendizagem, zonas de relaxamento, estúdios ao ar livre, locais de encontro e jogos e brincadeiras estruturadas. São organizados, dispostos e adaptados, pelos educadores, de forma a apoiar e estimular os interesses das crianças. Os resultados das entrevistas também sublinharam a necessidade de estruturar áreas inclusivas, interativas e adequadas nas instalações da escola, de maneira a que seja regularmente e facilmente acessível. Os educadores de infância e os pais sublinharam a necessidade de melhorar os pátios das escolas, para proporcionar às crianças uma variedade de oportunidades de aprendizagem ao ar livre.

O processo de conceção de espaços exteriores que possam acolher todas as crianças em atividades ao ar livre é exigente e desafiante. A abordagem do DU proposta por



Ron Mace (1997) fornece princípios básicos para o design e concepção de ambientes e materiais, que possam ser utilizados por todas as pessoas, sempre que possível, sem necessidade de adaptação e concepção especializada. Com base na abordagem do DU, em relação aos espaços de atividades (como mencionado na p. 14), Moore et al. (2023), sugeriram tornar os locais de brincadeira inclusivos, dando prioridade a disponibilizar diversas oportunidades de jogo, garantindo que todos se sintam bem-vindos, proporcionando experiências equivalentes a todas crianças, e concebendo infraestruturas acessíveis. Os espaços exteriores devem incluir equipamento lúdico acessível a cadeiras de rodas, e proporcionar espaço suficiente para que os utilizadores de cadeiras de rodas possam circular confortavelmente. Os diferentes locais de atividades devem fornecer materiais e equipamentos a uma altura que seja fácil de utilizar por todas as crianças, por exemplo, uma sandbox (caixa de areia) elevada. É considerado benéfico instalar equipamentos e materiais a diferentes alturas. Por exemplo, se houver duas mud-kitchens (cozinhas de lama), estas devem ser colocadas a alturas diferentes (uma mais elevada que a outra), de forma a adaptar às diferentes necessidades, garantindo que as crianças, com e sem limitações motoras, possam brincar juntas sem obstáculos. As ferramentas fornecidas às crianças, tais como material de jardinagem, devem ser selecionadas tendo em conta a acessibilidade de todas as crianças. Como tal, devem ser consideradas ferramentas com cabo estendido, material leve e pegas ergonômicas, assegurando que sejam acessíveis a todas as crianças.

É importante compreender que cada utilizador de cadeira de rodas tem necessidades diferentes. Algumas crianças podem precisar de permanecer na sua cadeira de rodas, enquanto outras podem ser capazes de sair para utilizar o equipamento. Por exemplo, uma criança pode deslocar a sua cadeira de rodas para perto de um baloiço, transferir-se para o baloiço e depois voltar para a cadeira de rodas, no entanto não é comum a todas as crianças. Para melhorar a inclusão e promover a independência, o processo de transferência deve ser tão fácil e seguro quanto possível. Características como corrimãos, plataformas de transferência ou degraus podem ajudar neste processo (Landscapes for Learning, 2023).



Planeamento e implementação atividades inclusivas de educação ao ar livre

O planeamento e a reflexão sobre todos os aspetos das atividades e experiências ao ar livre são essenciais para garantir o sucesso, a inclusão e a segurança da EAL para crianças com MR. O "excelente planeamento", tal como mencionado pelos educadores de infância, é muito importante. De acordo com Munge & Thomas (2021), organizar o ambiente escolhido antes da atividade, planear dinâmicas adequadas que interessem e motivem as crianças, e criar situações que conduzam naturalmente à interação entre crianças com e sem limitações, são aspetos importantes do planeamento de atividades ao ar livre. A análise dos dados revelou que as principais medidas para um planeamento excelente são:

- Organizar a atividade ou experiência ao ar livre, com especial atenção para os resultados educativos a atingir - identificados através da observação das brincadeiras das crianças e da recolha dos seus interesses e ideias. Considerar também a adequação do ambiente exterior a utilizar, o período de tempo, o percurso para o espaço exterior e de regresso à escola, e o equipamento ou materiais essenciais a utilizar.
- Visitar o espaço exterior com antecedência, verificar a sua acessibilidade e indicar quaisquer características especiais que devam ser consideradas. É essencial avaliar os riscos e perigos, e identificar as medidas possíveis para os resolver, incluindo a marcação de quaisquer "zonas de perigo" ou "objetos perigosos", assim como procurar mantê-los fora do alcance das crianças. No entanto, é necessário considerar os benefícios das áreas ou atividades de risco para uma abordagem equilibrada.
- Decidir o número de colegas que acompanharão as crianças nas suas atividades e encontrar os instrumentos/materiais adequados (educativos ou não), para facilitar a atividade ou experiência (por exemplo, os educadores mencionaram a



necessidade de levar apitos, kits de primeiros socorros, sacos do lixo, anti-sépticos, papel higiénico ou materiais didáticos como papel de desenho e lápis de cor). Pensar, prever e precaver com os materiais e ferramentas relevantes para apoiar as interações espontâneas das crianças com o ambiente: lupas, lupas para insetos, sacos de recolha, prensas portáteis, cordas para fazer baloiços, livros ilustrados, etc.

- Considerar as condições climatéricas e estar atento às previsões meteorológicas para evitar expor as crianças a temperaturas extremamente elevadas ou ao mau tempo. Tomar as devidas precauções, tais como proporcionar sombra, garantir o acesso à água, a disponibilidade de casas de banho e vestir as crianças com roupas adequadas às condições climatéricas, de forma a garantir o conforto e protegê-las de potenciais danos. Esta medida necessita de ser realizada em colaboração com as famílias.
- Comunicar e informar os pais sobre a atividade ao ar livre. Enviar-lhes um esquema resumido da atividade planeada, incluindo pormenores sobre o âmbito da atividade, o local, a hora, o vestuário e a alimentação adequada, respondendo às suas preocupações. Estes podem ainda ser envolvidos no planeamento e dinamização da mesma. É necessário considerar a possibilidade de envolver as famílias de forma mais ativa, a fim de partilhar informações, compreender os seus pontos de vista sobre a natureza e a educação ambiental, e perceber o grau de conhecimento na matéria. Como tal, poderá ser realizado um workshop temático para os pais. Por fim, é necessário incentivar a comunicação personalizada com os pais de crianças com MR, e uma compreensão mútua sobre o envolvimento das crianças na atividade.
- Preparar as crianças antes da atividade ou experiência ao ar livre, salientando a forma como a proposta se relaciona com os seus interesses, de forma a motivar e facilitar a sua cooperação. Descrever e explicar às crianças todos os pormenores sobre o contexto da atividade ou experiência, co-construir com elas



algumas regras essenciais para facilitar a atividade, e estar preparado para apoiar a sua capacidade de autorregulação no momento, agindo com empatia.

- Selecionar recursos digitais adequados para facilitar a atividade, tais como câmaras e equipamento de som. É fundamental decidir de antemão quais as partes ou aspetos da atividade que pretende-se documentar, mantendo-se disponível a alterações no processo.

A lista das atividades ao ar livre preferidas, que emergiu das entrevistas com educadores e pais inclui:

- Brincar por brincar
- Exploração guiada da fauna e da flora local (exploração dos solos)
- Visitar quintas e cuidar de animais
- Plantação e jardinagem (apanha de frutos e legumes)
- Atividade física na natureza (caminhada, escalada, corrida, canoagem, esqui, natação, desportos de aventura)
- Limpeza do ambiente local
- Recolha de materiais naturais para produção artística
- Passeios a pé por trilhos naturais
- Excursões e visitas a zonas próximas
- Experimentar a chuva ou a neve ao ar livre, com vestuário adequado
- Desenhar o ambiente natural



Observação e facilitação

A investigação anterior sobre a formação e desenvolvimento de facilitadores salientou a importância de estes “estarem com” e “estarem presentes” (Thomas, 2019), em qualquer processo de aprendizagem. Um dos aspetos fundamentais para ser um educador de atividades ao ar livre eficaz, é prestar atenção a todos os indivíduos do grupo, e ao complexo conjunto de interações que têm uns com os outros. Durante uma atividade de EAL, a segurança das crianças e a obtenção dos resultados de aprendizagem desejados, dependem da capacidade dos educadores e das crianças de estarem presentes e disponíveis uns para os



outros e para o local, incluindo a sua história natural e cultural. A observação da forma como as crianças se envolvem e interagem com o ambiente exterior, fornece a informação de que os educadores necessitam para compreender e responder às diferentes necessidades, questões e interesses das crianças. Isto é particularmente importante ao ar livre, uma vez que estes ambientes caracterizam-se por serem complexos, ricos e flexíveis, possibilitando à criança a oportunidade de desenvolver e expandir a sua curiosidade e interesses.

Os educadores de infância mencionaram que devem não só estar atentos durante as atividades ao ar livre e observar cuidadosamente as crianças, como também incentivar a interação social durante as atividades ao ar livre. Alguns educadores referiram a utilização de meios digitais, como câmaras e equipamento de som, como forma de auxiliar e melhorar as atividades. No entanto, verificou-se que a utilização da tecnologia não estava bem estabelecida entre os educadores de infância nos países parceiros, devido à falta de conhecimentos e competências dos educadores sobre como utilizar os meios digitais para apoiar o seu ensino (por exemplo, Chipre) e à sua preocupação em equilibrar a utilização da tecnologia em espaços exteriores. Em vários países (por exemplo: Roménia e Portugal), alguns educadores expressaram as suas preocupações sobre a utilização da tecnologia em EAL, uma vez que consideram que as crianças já utilizam a tecnologia extensivamente num contexto não escolar, e que a tecnologia poderia interromper a imersão e experiência das crianças na, e com, a natureza.

Os meios digitais foram considerados úteis para registar e documentar as atividades no exterior (por exemplo, utilizando máquinas fotográficas) para posterior exploração durante as atividades no interior.



Reflexão e avaliação

Analisar, interpretar e refletir sobre as atividades ao ar livre utilizadas, é uma prática útil para identificar os pontos fracos e fortes das atividades ao ar livre implementadas, cujas conclusões servem de parâmetro para futuras aplicações. Perguntas como: O que correu bem e o que correu mal? Como é que as crianças reagiram durante a atividade? O que é que foi interessante? Que desafios foram encontrados? O que é que foi considerado uma "história de sucesso"? (desde reações, evoluções ou momentos das atividades ao ar livre implementadas); podem fornecer um quadro geral para reflexão e avaliação da atividade implementada. Além disso, demonstrar a ligação entre o currículo nacional, os resultados da aprendizagem e as atividades e experiências ao ar livre é uma forma de demonstrar os benefícios da EAL (projeto DEHORS, 2021).





PARTE 3: Levar o exterior para dentro de sala de aula

A continuidade entre os espaços interiores e exteriores, é considerada muito importante nos contextos de educação e acolhimento na primeira infância, uma vez que promove o desenvolvimento holístico das crianças. Como defendem Reggio et al. (2023), há muitas formas de integrar a educação ao ar livre e a educação em espaços interiores. Sugerem que: (1) vivenciar a escola como um ambiente repleto de sons, envolvendo-se na musicalidade dos corpos, espaços e materiais da natureza, durante as atividades de EAL, pode impulsionar a experiência vivida (em comparação com a educação dentro de sala de aula), promovendo a aquisição de competências e conhecimentos; (2) repensar os espaços interiores dedicados a dinâmicas e atividades motoras, depois de observar movimentos ao ar livre como forma de expressão; e (3) criar uma área interior dedicada à exploração de materiais desconstruídos e de materiais naturais provenientes do exterior.

Outro recurso pedagógico valioso para fazer a ponte entre a aprendizagem ao ar livre e a aprendizagem no interior, é a utilização de livros ilustrados, uma vez que podem inspirar as crianças a explorar o exterior e, ao mesmo tempo, dar acesso a representações da natureza no interior. O curso de formação "Illustrated books and nature, between pictures and images. Methods and tools for promoting outdoor reading", organizado pela University of Valle d'Aosta¹, sugere que os livros ilustrados podem servir inúmeros objetivos; podem apoiar a

¹ <https://www.univda.it/didattica/dipartimento-di-scienze-umane-e-sociali/offerta-formativa/corso-di-perfezionamento-albi-illustrati-e-natura-tra-immagini-e-immaginari-metodologie-e-strumenti-per-la-promozione-della-lettura-allaperto-albi-illustrati-e-natura-tra-immagini-e/>



observação do ambiente natural, ativar competências interdisciplinares nos domínios artístico, literário e científico, incentivar a reflexão sobre representações reais e imaginárias e promover a construção de comunidades ecológicas.

Os resultados das entrevistas com os educadores de infância revelaram que, para a maioria dos educadores, os espaços interiores e exteriores são vistos como um continuum e não como ambientes de aprendizagem separados. A maioria dos educadores tende a fazer a ponte entre as atividades no exterior e no interior de diferentes formas: começando uma atividade no interior e continuando a atividade no exterior, ou começando uma atividade no exterior e continuando a atividade no interior. O princípio subjacente a esta continuidade, como demonstram os resultados, é que a sobreposição entre as atividades educativas no exterior e no interior melhora as experiências de aprendizagem das crianças e motiva-as a participar. As crianças podem estabelecer ligações significativas entre as suas experiências no interior e no exterior, e a aprendizagem prática e autêntica no exterior facilita a compreensão de tópicos e conceitos.

Como conceber um ambiente de sala de aula eficaz para promover a continuidade entre a educação no interior e no exterior

A fim de promover a continuidade entre o interior e o exterior, os educadores mencionaram a necessidade de estruturar atividades complementares que incluam experiências de ambos os locais. Para muitos educadores que participaram no projeto, a estruturação de um diálogo contínuo e produtivo entre os espaços interiores e exteriores da sala de aula e da escola, surge como prioridade. A maioria destes, referiu que as atividades ao ar livre proporcionam



experiências autênticas para os conceitos que discutem na sala de aula e que, muitas vezes, os materiais naturais (como folhas, pedras e pedaços de madeira), outros materiais não naturais e documentação da exploração ao ar livre (como desenhos, fotografias, gravações de vídeo), ou mesmo as memórias e experiências das crianças, podem funcionar como iniciativas para alcançar com sucesso um resultado de aprendizagem, analisar ou alargar um conceito em profundidade, discutir um problema enfrentado e refletir criticamente sobre ele. Onida (2021) afirma que os materiais naturais, especialmente o solo, podem funcionar como uma ponte para ligar as atividades ao ar livre com o interior da sala de aula. Escreve que, embora o solo esteja no exterior e as crianças precisem de sair para estar no ambiente natural, este, o solo, pode ser facilmente transportado para dentro da escola, facilitando a continuidade entre as experiências de aprendizagem no exterior e no interior. De forma a maximizar a experiência de aprendizagem das crianças, os educadores mencionaram a necessidade de conceber, de forma sensata e cuidadosa, atividades ilimitadas (sem fim ou conclusão) que liguem as experiências educativas dentro e fora da sala de aula.

A tecnologia oferece excelentes oportunidades para ligar as experiências do exterior com as experiências de sala de aula. Os educadores mencionaram que as ferramentas digitais podem ser utilizadas para documentar e partilhar experiências ao ar livre, permitindo que as crianças reflitam sobre as suas experiências e as relacionem com os conceitos aprendidos na sala de aula. Filmes, vídeos ou RV podem trazer a natureza para a sala de aula, especialmente quando outras circunstâncias ou obstáculos, impedem o acesso ao ar livre, tal como o mau tempo, a falta de transporte ou durante a pandemia de COVID-19. Além disso, podem ser utilizadas fotografias ou vídeos para estimular a imaginação das crianças e incentivar o debate e a reflexão.



Saúde e segurança na conceção de um ambiente de sala de aula acessível e inclusivo

É essencial criar um ambiente de sala de aula acessível e inclusivo, que proporcione experiências de aprendizagem adaptadas às diferentes necessidades das crianças, incluindo aquelas com limitações motoras. A criação de um ambiente inclusivo para todas as crianças implica a disponibilização de instalações acessíveis, materiais didáticos adaptados, métodos de ensino de apoio e a promoção da compreensão e aceitação. O objetivo final deste tipo de ambiente é garantir que todas as crianças, independentemente das suas necessidades educativas, possam adquirir conhecimentos num ambiente positivo e estimulante. Reconhecer a diversidade, adaptar diferentes práticas de ensino, promover a participação ativa e garantir a igualdade de oportunidades para todas as crianças, são medidas fundamentais para a inclusão.

O Design Universal (Ron Mace, 1997) é um princípio fundamental das infraestruturas inclusivas. Destaca a criação de espaços, materiais e ambientes que podem ser utilizados por pessoas de todas as capacidades, sem necessidade de adaptação ou de produção especializada para determinado grupo. No contexto das escolas, isto significa conceber salas de aula, corredores e áreas comuns, preparadas para receber crianças com ou sem limitações.

Estrutura da sala de aula

É fundamental considerar a estrutura da sala de aula para a criação de um ambiente seguro e inclusivo para as crianças, incluindo aquelas com MR. A disposição da sala de aula, as entradas e saídas acessíveis, o mobiliário ajustável e o espaço da sala de aula devem ser cuidadosamente ponderados. Rampas, elevadores, portas automáticas e casas de banho acessíveis com



barras de apoio apropriadas, lavatórios adequados e acessórios fáceis de utilizar, permitem garantir que todas as crianças, incluindo aquelas com limitações motoras, possam ser acomodadas de forma autónoma, no local de aprendizagem. Uma sala de aula bem concebida deve ser confortável e propícia à aprendizagem, permitindo que as crianças se movimentem de forma livre e interagindo umas com as outras e com o professor. Isto pode incluir atividades em círculo, atividades no chão e outras atividades físicas.

Materiais, recursos e procedimentos educativos

De forma a criar uma experiência de aprendizagem eficaz para crianças com necessidades diversas, incluindo com MR, é essencial fornecer materiais adaptados aos seus interesses e estilos de aprendizagem específicos. Além disso, a tecnologia pode ser um recurso inestimável para a aprendizagem inclusiva. Os tablets, os computadores e outras ferramentas digitais podem ser utilizados para apoiar a aprendizagem de várias formas, tais como fornecer ferramentas visuais, exercícios interativos e materiais audiovisuais. Estas ferramentas podem ajudar a tornar a experiência de aprendizagem mais acessível e cativante para as crianças, bem como proporcionar-lhes oportunidades para desenvolverem competências importantes de literacia digital. Através da combinação de vários materiais e ferramentas tecnológicas, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, dinâmico e cativante para todas as crianças, independentemente das suas necessidades ou capacidades individuais. É importante que os educadores utilizem várias técnicas de ensino e adaptem as suas abordagens pedagógicas e avaliações, às preferências individuais de aprendizagem dos seus alunos. Isto inclui a utilização de diversas estratégias de ensino para garantir que todas as crianças, independentemente do seu estilo de aprendizagem de eleição, sejam capazes de participar igualmente no processo de aprendizagem e, assim, compreender e



reter a informação que está a ser ensinada. Ao fazê-lo, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem que inclua e apoie as crianças, enquanto promovem o seu sucesso académico. Esta abordagem pode contribuir para garantir que todas as crianças possuem a oportunidade de serem bem sucedidas e capazes de atingir o seu potencial.

Um ambiente de aprendizagem seguro e de apoio

É importante criar um ambiente seguro e estimulante nas salas de aula do jardim de infância - tanto no interior como no exterior - de forma a garantir que as crianças se sintam valorizadas, seguras e protegidas. Um ambiente seguro e motivador é aquele em que os interesses das crianças são reconhecidos, valorizados e apoiados através de uma observação cuidadosa e de um planeamento flexível. Este ambiente permite uma abordagem inclusiva que valoriza os pontos fortes de cada criança (Projeto DEHORS, 2021), podendo ser alcançado através da promoção do respeito mútuo, tanto entre as crianças como entre as crianças e os educadores. Como sugere Hookway (2022), para criar e manter este ambiente, e garantir que todas as crianças recebem o apoio e o respeito adequado, os educadores devem seguir as seguintes orientações:

- Ouvir todas as crianças e as suas perspetivas, independentemente das suas origens, limitações ou outros fatores.
- Definir expectativas claras e organizar o ambiente de aprendizagem de uma forma simples e intuitiva. Responder de forma consistente e empática, aos comportamentos relacionados com o stress que as crianças possam ter, lembrando que as suas ações resultam de uma combinação do seu desenvolvimento emocional, das competências e capacidades adquiridas e do apoio contínuo por parte de adultos compreensivos (Carpi, 2024).



- Incluir atividades e debates na sala de aula que reconheçam a diversidade da população estudantil.
- Garantir que todas as crianças possam participar nas atividades da sala de aula. Isto pode incluir a oferta de opções alternativas para as crianças que necessitam de instalações e equipamentos adaptados.
- Construir relações com as crianças baseadas no respeito, na confiança e na compreensão mútua.
- Dar o exemplo às crianças, ao falar e comportar de forma respeitosa e inclusiva.
- Incentivar as crianças a respeitarem-se ativamente umas às outras, independentemente das suas origens e crenças.
- Estar aberto às perspetivas das crianças, e responder de forma respeitosa e construtiva.

Garantir que todas as crianças, independentemente das suas capacidades, possam aprender e crescer num ambiente favorável, não é apenas um conceito, mas sim um compromisso para com um ambiente de aprendizagem acessível, inclusivo e seguro. A criação de ambientes de aprendizagem (dentro e fora de sala de aula) que satisfaçam todas as necessidades, requer a colaboração entre educadores, arquitetos, decisores políticos e comunidades. Ao adotarmos os princípios de flexibilidade, segurança, consciência sensorial, DU e colaboração, podemos construir escolas que permitam a todas as crianças atingir o seu potencial, e contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao fazê-lo, demonstramos a nossa convicção de que a educação é um direito de todos e não um privilégio de alguns.



Conclusões e recomendações

As orientações do Outdoor4mi foram desenvolvidas com base na investigação que teve em conta os principais resultados de uma revisão da literatura de publicações recentes sobre EAL inclusiva, para crianças do pré-escolar, bem como as ideias e temas que emergiram da análise de dados de entrevistas a pais e profissionais de EAPI, que trabalham com crianças de 3-5 anos de idade, incluindo aquelas com MR, nos países parceiros que contribuíram para este projeto. O objetivo é contribuir para as prioridades E+, relacionadas com o ambiente e a inclusão, fornecendo aos educadores de infância orientações sobre como conceber espaços e atividades inclusivas ao ar livre, para crianças dos 3 aos 5 anos, incluindo crianças com limitações motoras. Com este projeto, é expectável aumentar a experiência dos educadores na implementação de atividades de EAL, sugerindo formas de ultrapassar obstáculos e dificuldades, para que todas as crianças possam usufruir dos benefícios desta abordagem. É importante notar que, embora as diretrizes, os princípios orientadores, as ideias-chave e as sugestões práticas apresentadas neste relatório não constituam um currículo absoluto, podem servir como uma ferramenta complementar para motivar e apoiar os educadores de infância a adaptar os ambientes exteriores de uma forma acessível e segura, e a implementar atividades ao ar livre para crianças dos 3 aos 5 anos de idade.

As principais conclusões que emergiram deste projeto são:

- O conceito de EAL é utilizado de diferentes formas, tais como educação para a natureza, educação ambiental, educação fora da sala de aula, aprendizagem experimental, educação para a aventura, aprendizagem baseada no local ou aprendizagem na vida real.



- A educação ao ar livre e os seus conceitos de aprendizagem, ganharam reconhecimento como sendo uma abordagem de aprendizagem ativa e inovadora, que incorpora o ambiente natural, desde o recreio da escola, áreas locais ou até zonas mais longínquas. Inclui a aprendizagem sobre a natureza e o meio ambiente, mas também se estende ao envolvimento com qualquer assunto, competência ou interesse relacionados com o ambiente natural. Exemplos de locais onde a EAL pode ter lugar, incluem visitas ao ambiente natural (por exemplo, florestas, campos, praia, lagos, rios), contextos culturais (por exemplo, museus, teatros, concertos) e outros locais (por exemplo, parques urbanos, ruas da cidade, programas educativos).
- A participação em atividades ao ar livre pode ter diversos benefícios para as crianças, especialmente para as que têm mobilidade reduzida. Ao participarem nestas atividades, as crianças podem adquirir experiências de aprendizagem autênticas que promovem o bem-estar geral e o sucesso académico. As atividades ao ar livre podem ajudar as crianças a desenvolver competências cognitivas e sociais e a melhorar a sua saúde mental.
- Embora em contextos de jardim de infância o ar livre esteja tipicamente associado a brincadeiras livres (o que é muito benéfico para as crianças do pré-escolar), também pode ser um excelente cenário para atividades mais estruturadas que ajudam todas as crianças, incluindo as que sofrem de MR, a aprender e a desenvolver diversas competências em disciplinas como a matemática, a história, a geologia, a arte, a música e a comunicação.
-
-



- A incorporação regular de atividades ao ar livre nos jardins-de-infância não só permite que o currículo seja lecionado, como adicionalmente comprova ser essencial para:
 - Incentivar a aprendizagem independente e ativa
 - Melhorar o desenvolvimento cognitivo
 - Desenvolver competências de comunicação e de relacionamento interpessoal
 - Construir um sentido de identidade individual e cultural
 - Reforçar as capacidades físicas, o bem-estar e a saúde
 - Fomentar a consciência ambiental e a ligação com a natureza.

- O sucesso dos processos educativos ao ar livre está relacionado com a qualidade da preparação e da conceção dos espaços exteriores, que devem garantir a acessibilidade das crianças com MR. Os espaços exteriores devem ser concebidos de forma a proporcionar um ambiente seguro e agradável para brincadeiras ativas e aprendizagem, adaptados às necessidades das crianças com MR.

- A fim de garantir espaços exteriores acessíveis que não segregam ou excluam as crianças com MR, e outras limitações, sugere-se o reconhecimento do conceito de DU:
 - Ir além da acessibilidade mínima, de forma a garantir a importância em maximizar as oportunidades de brincadeira e o apoio à inclusão social



- Criar um espaço onde todas as crianças são bem-vindas
 - Proporcionar as mesmas experiências e atividades, ou equivalentes (estas podem ter de ser realizadas de forma adaptada às competências e habilidades de cada criança)
 - Conceber um espaço com percursos e infra-estruturas acessíveis e inclusivos, e acesso a atividades relevantes quer ao nível do solo, como num plano elevado.
- A ótica metodológica e pedagógica através da qual as atividades de EAL são concebidas, identifica a criança como um agente ativo na aprendizagem, reconhece a aprendizagem através da brincadeira como um conceito-chave na educação pré-escolar, e caracteriza a tecnologia como uma ferramenta indispensável, que cria novas oportunidades revolucionárias e que permite o envolvimento inclusivo e significativo de todas as crianças.
- O planeamento e a reflexão sobre todos os aspetos das atividades ao ar livre são cruciais para o sucesso da implementação da EAL, para todas as crianças, incluindo aquelas com MR. Os educadores têm um papel importante na modelação da experiência de EAL, de forma a torná-la inclusiva, acessível e cativante. O planeamento para a conceção e implementação das atividades de EAL pode incluir, mas não se limita, a:
- Identificar espaços exteriores adequados e organizar o ambiente para garantir a acessibilidade de todas as crianças.
 - Conceber atividades que incentivem a interação entre crianças com e sem limitações.



- Comunicar com os pais para os informar sobre os pormenores da atividade ao ar livre, incluindo o âmbito, o local, a hora, o vestuário e a alimentação adequada.
 - Incentivar a comunicação direta com os pais de crianças com MR, para garantir a compreensão mútua do envolvimento dos seus filhos durante a atividade, e para responder a quaisquer preocupações que possam ter.
 - Discutir com as crianças o contexto da atividade ou experiência ao ar livre e comunicar algumas regras básicas, preferencialmente co-construídas com o grupo.
- A tecnologia oferece excelentes oportunidades para facilitar as atividades ao ar livre e para ligar as experiências do exterior com o interior. Por exemplo, as ferramentas digitais podem ser utilizadas para documentar e partilhar experiências ao ar livre, e desta forma, incentivar as crianças a refletir sobre as suas próprias experiências e a relacioná-las com conceitos aprendidos na sala de aula. Filmes, vídeos ou óculos de RV, são ferramentas valiosas, que podem trazer a natureza para a sala de aula, especialmente nos casos em que situações ou obstáculos como o mau tempo, a falta de transportes ou durante a pandemia de COVID-19, limitam o acesso a espaços exteriores. Além disso, as fotografias ou os vídeos podem estimular a imaginação das crianças e facilitar o debate e a reflexão.
- De forma a proporcionar às crianças uma experiência de aprendizagem mais abrangente e criar ligações entre o interior e o exterior, os educadores devem não só incluir atividades complementares que
- integrem experiências de ambos os ambientes, como também estabelecer um diálogo contínuo entre estes espaços. Este diálogo é essencial para garantir que as crianças tenham acesso a diversas experiências que melhorem a sua



educação e as preparem para o sucesso no mundo real. Por exemplo, as atividades ao ar livre podem proporcionar experiências autênticas que reforçam os conceitos ensinados na sala de aula. Noutros casos, materiais naturais como folhas, pedras e pedaços de madeira, bem como materiais e documentação da exploração ao ar livre (como desenhos, fotografias e gravações de vídeo) podem ser ferramentas eficazes para alcançar resultados de aprendizagem bem sucedidos na sala de aula. Além disso, ao incentivar as crianças a partilharem as suas memórias e experiências pessoais de atividades ao ar livre, os educadores podem estimular a discussão, analisar conceitos em profundidade, debater questões e incentivar a reflexão crítica.

- A criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e seguro para todas as crianças, incluindo aquelas com MR, requer a disponibilização de instalações que sejam facilmente acessíveis a crianças com diferentes necessidades, bem como o desenvolvimento de materiais de aprendizagem e métodos de ensino que possam ser adaptados a diferentes estilos de aprendizagem. O objetivo final de um ambiente deste tipo (exterior ou interior) é assegurar que todos os alunos, independentemente das suas necessidades individuais de aprendizagem, possam aceder à informação num ambiente positivo e de apoio. Este objetivo apenas é alcançado através do reconhecimento e celebração das diferenças que tornam cada criança única, da aplicação de estratégias de ensino que possam ser adaptadas às necessidades de cada criança, do incentivo à participação ativa e da promoção da igualdade de oportunidades para todos.

A criação de espaços de aprendizagem interiores e exteriores acessíveis e inclusivos que atendam a todas as capacidades, apenas é possível através da colaboração entre educadores, decisores políticos, arquitetos e comunidades. Adotar os princípios de flexibilidade, segurança, considerações sensoriais, DU e colaboração, surgem como elementos chave para transformar os espaços escolares em excelentes ambientes de aprendizagem, que permitem que todas as crianças atinjam o seu pleno potencial e



contribuem para uma educação mais inclusiva. Criar ambientes de aprendizagem e conceber atividades interiores e exteriores que promovam uma aprendizagem ativa, autêntica, lúdica e experimental para todas as crianças, é essencial para o desenvolvimento holístico da criança.

Referências:

Barrable, A. & Booth, D. (2020). Nature Connection in Early Childhood: A Quantitative Cross-

Sectional Study. *Sustainability*, 12, 375. <https://doi.org/10.3390/su12010375>

Bento O. J., & H. Sands et E. B. (2020). Affordances for physical activity and well-being in ECEC

outdoor environment. *Journal of Environmental Psychology*, 69. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101430>.

Bortolotti A. (2019). *Outdoor Education. Storia, Ambiti e Metodi*. Guerini Scientifica.

Bortolotti, A., Schenetti, M., & Telese, V. (2020). Outdoor Education as potential inclusive approach.

A research into Kindergatens of Bologna Municipality. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 417-433.

Birkeland, A. (2019). Temporal settings in kindergarten: A lens to trace historical and current cultural

formation ideals? *Journal of European Early Childhood and Care Research*, 27(1), 53-67.

Birkeland, Å., Sørensen, H.V. (2021). Time Regulation as Institutional Condition for Children's



Outdoor Play and Cultural Formation in Kindergarten. In: Grindheim, L.T., Sørensen, H.V., Rekers, A. (Eds.) *Outdoor Learning and Play. International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, 34. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-72595-2_7

Brink, J., Leimonel, T., Lipponen, L., & Kallio-Tavin, M. (2023). Open design pedagogy: Revealing

openness in early childhood education with digital technology. *International Journal of education through art*, 19(2), 223-240.

Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. In N. J. Smelser & P.

B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp.6963–6970). Elsevier.

Carpi, L. (2024). *Educare secondo natura in e outdoor: la risposta psicomotoria ai Bisogni Educativi Naturali*. Centro studi Erickson.

Coppola, R. Tortella, P., Coco, D., & Sgrò, F. (2021). *How can the technology be integrated in Outdoor*

Movement Education for children and the youth with special needs? 10.14198/jhse.2021.16.Proc2.50.

[DEHORS Project \(2021\). "Guide for the development and valorization of outdoor spaces. Intellectual Output 2." DDeveloping innovative learning contexts in pre-sHools' Outdoor Spaces. https://dehors-project.eu/docs/Dehors_Guida_EN.pdf](https://dehors-project.eu/docs/Dehors_Guida_EN.pdf)

EIDD-Design for all Europe, <https://dfaeurope.eu/>

Fischetti, F., Cataldi, S., Di Terlizzi, P., Greco, G. (2020). Multilateral methodology in physical



education improves coping skills, resilience and physical fitness in drug addicts.
Journal of Human Sport and Exercise, 15 (2), 367-379.

Frederiks Dettweiler U. & Mygind E. (2020). Dansk udeskole I et international tog sammenlignende perspektiv. In (Edt.) E. Mygind. Udeskole. TEACHOUT-projektets resultater. Outdoor school. The results of the TEACHOUT project.

Giunti, C., Lotti, P., Mosa, E., Naldini, M., Orlandini, L., Panzavolta, S., Tortoli, L. et al. (a cura di), "Avanguardie educative". Linee guida per l'implementazione dell'Idea "Outdoor education", versione 2.0 [2023], INDIRE, Firenze, 2023.

Gray, T. (2018). Outdoor learning: not new, just newly important. *Curriculum Perspectives*, 38(2),

145-149. <https://doi.org/10.1007/s41297-018-0054-x>

Güdelhöfer, I. (2016). *Outdoor Education and Inclusion of children with special needs – A case study*

from Germany. Linköping University. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:942099/FULLTEXT03.pdf>

Haraga, A. (2023). Promovarea incluziunii sociale în cadrul activităților outdoor, In

Revista Profesorului, ISSN 2602-0068, ISSN-L 2602-0068, retrived from <https://revistaprofesorului.ro/promovarea-incluziunii-sociale-in-cadrul-activitatilor-outdoor/> , on the 8.01.2024

Hedegaard, M. (2020). Children's perspectives and institutional practices as keys

in a whole- ness approach to children's social situations of development.
Learning, Culture and Social Interaction, 26.

<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.04.008>



Hills, D., & Thomas, G. J. (2021). Digital technology in outdoor education. In G. J. Thomas, J. Dymont,

& H. Prince (Eds.), *Outdoor environmental education in higher education :International perspectives* (pp. 147–159). Springer.

Hills, D., van Kraalingen, I., & Thomas, G. J. (2023). The Impact of Technology on Presence in Outdoor

Education. *Journal of Experiential Education*, 0(0).
<https://doi.org/10.1177/10538259231202452>

Hookway, J. (2022). Special Education Classroom: Creating A Safe And Inclusive

Environment. <https://brainwave.watch/special-education-classroom-creating-a-safe-and-inclusive-environment/>

lanes, D., Demo, H., & Dell'Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive

developments, and challenges. *Prospects*, 49(3), 249-263:
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-020-09509-7>

Jerowsky, M. & Borda, A., (2022). Virtual reality can support and enhance outdoor

environmental education, The Conversation.
<https://magazine.alumni.ubc.ca/2022/environment-technology/virtual-reality-can-support-and-enhance-outdoor-environmental-education>

Kiviranta, Leena & Lindfors, Eila & Rönkkö, Marja-Leena & Luukka, Emilia. (2023). Outdoor learning

in early childhood education: exploring benefits and challenges. *Educational Research*. 1-18. 10.1080/00131881.2023.2285762.



Lattarulo M., Vandelli D. (2021). Laboratori con i materiali naturali. Percorsi ed attività in sezione e

all'aperto. *Scuola dell'Infanzia*. Erickson.

Landscapes for Learning. "How to make a playground wheelchair accessible". June 1, 2023. Onlicne: <https://landscapes4learning.com/how-to-make-a-playground-wheelchair-accessible/>

Luini, L. (2023). Sguardi sulle cose fuori. *Bambini*, 39(10), 6-7.

Lynch, H., Moore, A., Edwards, C., & Horgan., L. (2020). Advancing Play Participation for All: The

Challenge of Addressing Play Diversity and Inclusion in Community Parks and Playgrounds. *British Journal of Occupational Therapy*, 83 (2), 107-117. doi:10.1177/0308022619881936.

Malaguti E., & Augenti M.A. (2022). From the person to the learning environment, through an

ecological social human approach. The IEP as a real planning tool to promote inclusive education through multiple pluralistic proposals. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, 14(1).

Mann, J., Gray, T., Truong, S., Brymer, E., Passy, R., Ho, S., Sahlberg, P., Ward, K., Bentsen, P., Curry,

C., & Cowper, R. (2022). Getting Out of the Classroom and Into Nature: A Systematic Review of Nature-Specific Outdoor Learning on School Children's Learning and Development. In *Frontiers in Public Health* (Vol. 10). Frontiers Media S.A. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.877058>

Merçon-Vargas, E.A., Lima, R.F.F., Rosa, E.M. and Tudge, J. (2020), Processing



Proximal Processes: What Bronfenbrenner Meant, What He Didn't Mean, and What He Should Have Meant. *J Fam Theory Rev*, 12, 321-334. <https://doi.org/10.1111/jftr.12373>

Moore, A., Boyle, B. & Lynch, H. (2023). Designing public playgrounds for inclusion: a scoping review of grey literature guidelines for Universal Design. *Children's Geographies*, 21(3), 422-441. DOI: 10.1080/14733285.2022.2073197

Morse, P. (2023). The Impact of Outdoor Recreation Activities on Individuals with Physical Disabilities: A Synthesis Project. Master's thesis, SUNY Brockport, State University of New York, Department of Kinesiology, Sport Studies, and Physical Education.

Murillo, J.F.M., González, P.H., Arjones, A., Peña, J.J.D., Sinoga, J.D.R. (2018). La Educación al Aire

Libre Como Herramienta para Mejorar el Aprendizaje del Alumnado. Available online: <https://hdl.handle.net/10630/16751>

Munge, B., & Thomas, G. (2021). Managing outdoor fieldwork. In G. J. Thomas, J. Dymont, & H.

Prince (Eds.), *Outdoor environmental education in higher education: International perspectives* (pp. 389–398). Springer.

Mussini I., Gilioli C., Rustichelli F., Martini D. & Gariboldi A. (2020). Progetto e/è ricerca.



Approfondimenti ed esperienze nei servizi educativi per l'infanzia, Junior Edizioni p.94 <http://hdl.handle.net/11380/1226880>

Mygind E. (2020). (Ed.). Udeskole. TEACHOUT-projektets resultater. (Outdoor school. The results of

the TEACHOUT project).

National Standards Authority of Ireland (NSAI) Standards. (2021). Accessibility and Usability of the

Built Environment – Functional Requirements.” I.S. EN17210:2021&LC:2021. Dublin: NSAI.

Onida, M. C. (2021). La Terra, tra indoor e outdoor, per un'educazione ecologica. Zeroseiup.

<https://www.zeroseiup.eu/la-terra-tra-indoor-e-outdoor-per-uneducazione-ecologica/>

Özgem, K. & Akçıl, U. (2022). An Investigation of Preschool Level Out-of-Class Education Activities in

Finland, Estonia, Ireland, and Turkey within the Framework of 21st Century Skills. *Sustainability* <https://doi.org/10.3390/su14148736>

Passy, R., Blackwell, I. (2022). Natural Connections: Learning About Outdoor-Based Learning. In:

Jucker, R., von Au, J. (Eds) *High-Quality Outdoor Learning*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04108-2_18).



Pozzo, E., & Alastra, V. (2021). Dare voce ai bambini attraverso la metodica del photovoice: gli ambienti e la vita scolastica ripensati ai tempi del Covid 19. *Journal of Health Care Education in Practice*, 3(Journal of Health Care Education in Practice VOL. 3/1), 115-118.

Reggio, G., Lentini, R., Benatti, D. & Ceresa, F. (2023). Rinnovare gli sguardi. Osservare il fuori per

cambiare (anche) dentro. *Bambini*, 39(8), 36-40.

Rojo-Ramos, J., Manzano- Redondo, F., Barrios-Fernandez, S., García-Gordillo,

M.A., & Adsuar, J.C. (2021). Early Childhood Education Teachers' Perception of Outdoor Learning Activities in the Spanish Region of Extremadura. *Sustainability* 13, 8986. <https://doi.org/10.3390/su13168986>

Schenetti, M., & Pera, C. L. (2021). Riscoprire il gioco all'aperto per innovare i servizi educativi e le competenze professionali degli adulti. *IUL Research*, 2(4), 120-132.

Schenetti, M., & Petrucci, L. (2023). Promoting Inclusive Education Through Participatory Design of

Outdoor Learning Spaces: Insights from Italian Educational Services. *L'integrazione scolastica e sociale*, 4(22), 6-24.

Stavrianos, A., & Pratt-Adams, S. (2022). Representations of the Benefits of Outdoor Education for

Students with Learning Disabilities: A Thematic Analysis of Newspapers. *Open Journal of Social Sciences*, 10, 256-268. <https://doi.org/10.4236/jss.2022.106020>



The Center for Universal Design (1997). The principles of universal design, Version

2.0. Raleigh: North Carolina State University. http://www.design.ncsu.edu/cud/about_ud/udprincipleshtmlformat.html

Thomas, G. J. (2019). Learning to be a group facilitator in outdoor education: Using

self-awareness to overcome fears and be fully present. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 19(4), 287–300. <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1509720>

Thomas, G. J. (2021). Intentionality for outdoor educators. In G. J. Thomas, J. Dymont, & H. Prince

(Eds.), *Outdoor environmental education in higher education: International perspectives* (pp. 135–145). Springer.

Van Dijk-Wesselius J.E, van den Berg A.E., & Maas J and Hovinga, D. (2020). Green Schoolyards as

Outdoor Learning Environments: Barriers and Solutions as Experienced by Primary School Teachers. *Frontiers in Psychology*, 10, 2919. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02919

Villa, F. (2021). Fare ricerca in contesti educativi all'aperto: alcune riflessioni metodologiche sugli strumenti video. In La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive. Atti Junior Congresso Nazionale SIPED (pp. 331-339). Pensa Multimedia.



Vladescu, E. (2022): Învățarea bazată pe competențe din perspectiva educației outdoor,
In: EDICT –

Revista educației (ISSN 1582 – 909X), <https://edict.ro/invatarea-bazata-pe-competente-din-perspectiva-educatiei-outdoor/>, accessed on 16.01.2024

Vygotsky, L. S. (2016). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*,

5(3), 6–18.

UNESCO (2021). *Reimagining our Futures Together: A new social contract for education*. France.

Wattchow, B. (2021). Place-responsiveness in outdoor environmental education. In G. J. Thomas, J.

Dyment, & H. Prince (Eds.), *Outdoor environmental education in higher education: International perspectives* (pp. 101–110). Springer.



Image Source: Freepik

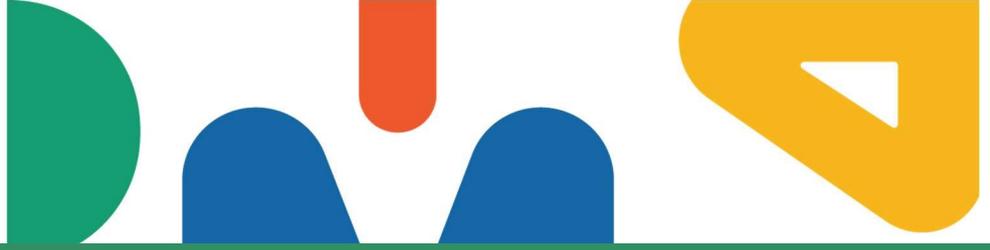
Parceria:



Cofinanciado pela
União Europeia

Financiado pela União Europeia. Os pontos de vista e as opiniões expressas são as do(s) autor(es) e não refletem necessariamente a posição da União Europeia ou da Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura (EACEA). Nem a União Europeia nem a EACEA podem ser tidos como responsáveis por essas opiniões.
Número do Projeto: 2023-1-IT02-KA220-SCH-000165552

OUT
DO
OR
4MI



**Cofinanciado pela
União Europeia**

Financiado pela União Europeia. Os pontos de vista e as opiniões expressas são as do(s) autor(es) e não refletem necessariamente a posição da União Europeia ou da Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura (EACEA). Nem a União Europeia nem a EACEA podem ser tidos como responsáveis por essas opiniões.
Número do Projeto: 2023-1-IT02-KA220-SCH-000165552