

Vol XVI, Núm 1, jul-dez, 2023, pág. 144-161.

O OUTDOOR LEARNING COMO PROPOSTA DE DIVERSIFICAÇÃO DE ESPAÇOS EDUCATIVOS PARA PESSOAS ADULTAS: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Outdoor Learning as a proposal to diversify educational spaces for adults: reflections based on a Portuguese experience in times of pandemic

Maria Jorge Azevedo

Luís Alcoforado

Resumo:

Tendo em conta as consequências da COVID-19, nomeadamente no campo da educação, a diversificação e a flexibilização dos espaços parecem constituir um desafio fundamental para a emergência de práticas educativas mais congruentes com processos transformativos das pessoas e dos seus contextos de vida. A intervenção constante neste documento, baseada no paradigma *Outdoor Learning*, foi realizada junto de um grupo de oito formandos que se encontravam a frequentar a unidade de formação de curta duração "Identificar e promover os direitos e deveres fundamentais dos cidadãos", no âmbito da Educação e Formação de Adultos, num Centro de Formação dos serviços públicos portugueses de Emprego e Formação Profissional. A atividade intitulada "Do Mondego para Coimbra", procurou proporcionar uma oportunidade dialógica de explorar e refletir criticamente sobre o conceito, a importância e a ligação ao "património", através da interação com o meio natural. Como demonstram os resultados recolhidos, a atividade constitui-se como um momento de forte envolvimento das pessoas, tendo sido, igualmente, muito bem avaliada.

Palavras-chave: Outdoor Learning; Educação e Formação de Adultos; Património Natural

Abstract

Taking into account the consequences of COVID-19, namely in the field of education, the diversification and flexibility of spaces seem to be a fundamental challenge for the emergence of educational practices that are more congruent with the transformative processes of people and their life contexts. The intervention contained in this document, based on the Outdoor Learning paradigm, was carried out with a group of eight trainees who were attending the short-term training unit "Identifying and promoting the fundamental rights and duties of citizens", within the scope of Education and Adult Training, in a Training Center of the Portuguese public services for Employment and Vocational Training. The activity entitled "From Mondego to Coimbra", sought to provide a dialogic opportunity to explore and critically reflect on the concept, importance and connection to "heritage", through interaction with the natural environment. As the collected results demonstrate, the activity constituted a moment of strong involvement of the people, having also been very well evaluated.

Keywords: Outdoor Learning; Adult Education and Training; Natural Heritage

1. Introdução

A pandemia da COVID-19 suscitou uma crise sanitária que impactou vários países e regiões do mundo, sendo que contribuiu para o agravamento de um conjunto de "sintomas" que trouxeram desafios acrescidos para várias áreas da sociedade, entre as quais se inclui a educação. A rápida disseminação deste vírus impeliu os diversos governos a adotarem um conjunto de medidas restritivas (e.g. quarentena, confinamento, isolamento, distanciamento social, entre outras) que, inevitavelmente, vieram alterar as dinâmicas relacionais, interpessoais, ecossistémicas e *ekísticas*¹.

Um desses "sintomas" relaciona-se, por um lado, com o tempo que crianças, jovens e adultos têm vindo a passar em ambientes *indoor* e, por outro, com a imersão numa realidade em que as tecnologias digitais e os movimentos *online* têm vindo a ditar, em grande medida, os comportamentos sociais. Neste sentido, o equilíbrio

¹ As relações *ekísticas* relacionam-se com a interação das pessoas com o ambiente que as rodeia, isto é, com o impacto do ser humano, positivo e/ ou negativo, no ambiente local e na natureza ((Priest, 1986).

psicológico, emocional, social e familiar, fundamental para o bem-estar integral e para a manutenção da qualidade de vida da população, é colocado em causa², evidenciando-se um “cansaço alienante” que, ao invés de unir e de conectar, separa e desfragmenta (HAN, 2010).

Outro aspeto a destacar, que se encontra diretamente relacionado com o aumento da vida em contextos *indoor* e com o uso indiscriminado de dispositivos eletrónicos, relaciona-se com o fenómeno da “biofobia”, que tem subjacente um distanciamento dos contextos naturais, assumindo uma tendência para olhar a natureza como um simples recurso, colocado à nossa disposição para consumir (REIS, 2017). Também a cultura do “instante”, do imediatismo e do hiperconsumismo, predominante na sociedade atual, tem vindo a provocar transformações na pessoa e, por conseguinte, nas cidades, denotando-se uma vivência desconectada em que muitas vezes o remoto e o virtual se sobrepõem à realidade das relações sociais e *ekísticas* presenciais.

Face ao exposto, parece evidente que uma mudança estrutural no plano da educação, que atenda aos desafios reforçados pela pandemia, carece de uma ponderação séria e fundamentada sobre a necessidade de se diversificarem e flexibilizarem as metodologias que suportam os processos de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o *Outdoor Learning* pode constituir uma resposta pedagógico-didática adequada para estimular a reconstrução dos referentes educacionais, visando atividades holísticas, com uma orientação transformadora e emancipatória, cuja finalidade deverá estar alinhada com o incremento da autonomia e da responsabilidade das pessoas e dos respetivos grupos de pertença.

2. O *Outdoor Learning* como uma proposta diferenciadora para uma Educação e Formação de Adultos pluridimensional

A orientação justificativa para a organização de processos educativos direcionados ao público adulto com base no paradigma *outdoor learning* parte de uma reflexão que incide, num primeiro momento, na importância de se diversificarem as metodologias e os espaços de aprendizagem e, num segundo momento, na importância de uma educação e formação de adultos (EFA) pluridimensional, que estimule a

² Estudos efetuados no âmbito do incremento das perturbações da ansiedade, depressão, insónia e stress, evidenciaram um aumento significativo destes sintomas desde o início da pandemia (Vieira & Granja, 2020).

reconstrução dos referentes educacionais com base em valores humanistas e uma formação mais holística e integrada. A necessidade de se restaurar a ligação da pessoa ao meio no qual esta se insere, promovendo uma maior aproximação dos cidadãos ao patrimônio natural e cultural das suas cidades (ALCOFORADO; CORDEIRO; FERREIRA, 2015), constitui um aspeto que é inerente a este paradigma e, como tal, perpassa esta reflexão.

A propósito do seminário “Ninguém pode ficar para trás”, promovido, em Portugal, pelo Conselho Nacional de Educação, Alves (2018) defende a importância de se estabelecerem (e cumprirem) um conjunto de políticas públicas estáveis e contínuas que considerem a heterogeneidade intrínseca aos cursos e às condições de vida da população adulta. Assim, para que ninguém fique para trás, torna-se necessário promover um distanciamento do modelo “*one size fits all*” e suscitar a emergência de práticas educativas de filiação emancipatória, que se distingam dos formatos homogeneizantes tradicionais.

O *outdoor learning*, traduzido como aprendizagem ao ar livre, tem-se tornado, cada vez mais, um conceito comum, sendo que as experiências educativas em ambiente exterior têm vindo a multiplicar-se um pouco por todo o mundo. Ainda assim, os países que se situam no Norte da Europa, detendo uma longa tradição de educação ao ar livre, reúnem grande parte da bibliografia e da investigação mais atual acerca deste domínio. Expressões como “cultura nórdica ao ar livre” (REA; WAITE, 2009) ou termos como *friluftsliv* e *udeskole* (REMMEN; IVERSEN, 2022), que se podem traduzir como vida e escola ao ar livre, apontam para a generalização do *outdoor learning* nestes países, que, inclusive, é difundido e incentivado por via da sua inclusão nos currículos escolares nacionais. Ainda assim, países como a Inglaterra, que aprovou a medida educativa “Learning outside the classroom”, a Escócia, em que a aprendizagem ao ar livre integra o sistema educativo e lançou e implementou o “Curriculum for excellence through outdoor learning”, ou a Nova Zelândia, que perspetiva a aprendizagem ao ar livre como educação fora da sala de aula (LYNCH, 2018), constituem exemplos significativos que estas práticas se vão generalizando.

Entre a literatura mais recente sobre *outdoor learning* salienta-se a definição de Passy et al. (2019) que remete para atividades, previstas ou não nos currículos, mas

relacionadas com as aprendizagens que têm lugar em contexto *indoor*, que são desenvolvidas fora dos recintos tradicionalmente acadêmicos/ formativos.

“ (...) practional and experiential learning activities conducted outside in school grounds and other locations such as parks, forests, residential camps/centers or on expeditions; activities can be curricular or noncurricular, focus on different areas of cognitive, social, emotional and moral development, and be related to indoor learning.” (p. 3).

Os mesmos autores realçam que a natureza inclusiva da aprendizagem ao ar livre amplia o leque de atividades formativas, suscita experiências mais prazerosas que carecem do envolvimento dos educandos e, por conseguinte, estimula a sua curiosidade e contribui para a melhoria das suas relações sociais. O *outdoor learning* também fornece um forte contributo na promoção e divulgação de mensagens sobre saúde e bem-estar. Vários estudos demonstram o impacto da natureza e do ambiente exterior no aumento das capacidades prossociais e na motivação. Além disso, a implementação de atividades fora dos ambientes acadêmicos tradicionais surge associada a níveis mais elevados de atividade física. Outro ponto a destacar que se relaciona de forma mais direta com a promoção de atividades ecoeducativas prende-se com o meio ambiente, isto é, o usufruto dos espaços exteriores por parte das diversas gerações, que, para além de desenvolver conexões e de aumentar a consciencialização sobre o ambiente global, inspira-as a dar uma resposta mais cuidada e ponderada sobre as questões que se relacionam com a sustentabilidade.

Também a dimensão da aprendizagem experiencial que, segundo Yildiz (2022) constitui um dos ganhos do modelo *outdoor learning*, assume particular importância no domínio da educação de adultos. Kolb (1984) observou que, em contraponto às teorias behavioristas e cognitivistas, a teoria da aprendizagem experiencial, cujas raízes advêm dos trabalhos desenvolvidos por Dewey, Lewin e Piaget, procura articular experiência, percepção, cognição e comportamento, sendo que pode fornecer uma perspetiva educativa mais holística e integradora (KOLB, 1984). Na medida em que o paradigma *outdoor learning* pressupõe a interligação entre abordagens teóricas, práticas e estéticas, com base nos princípios da inclusão e da igualdade, no âmbito da andragogia, este pode constituir, em determinados momentos formativos, uma resposta eficaz e diferenciadora para a promoção de uma educação de adultos pluridimensional.

O mesmo autor refere ainda que a aprendizagem deve ser encarada em termos de processo e não de resultados, sendo que, por via da experiência, as ideias, crenças, perspectivas ou conceitos podem ser continuamente transformados. Trabalhando sobre os princípios teóricos de Kolb, Argyris e Schön (1978) e Argyris (1993) propõem que o momento da cognição seja acompanhado por uma reflexão crítica que questione, pela base as convicções e valores mais profundos que orientam a nossa ação quotidiana. Neste sentido, o propósito da educação, como propôs Paulo Freire, deve ser o de problematizar as situações de vida, conscientizando as pessoas e os grupos para uma ação transformadora e progressivamente mais humanizada.

Neste sentido, a aprendizagem experiencial, transformadora e emancipatória, remete para a possibilidade de exploração de todos os sentidos o que proporciona uma maior conexão com o meio envolvente e uma maior apreensão em termos cognitivos, fomentando o desenvolvimento do pensamento crítico e de competências que se relacionam com a capacidade de tomada de decisão, a atividade física, a interação social, o autoconhecimento e estimula a criação de uma ética de cuidado e de responsabilidade com os outros e com o planeta (KIMMES, 2017; ALCOFORADO, 2022).

3. Atividade educativa desenvolvida no âmbito do paradigma *Outdoor Learning*.

A atividade educativa “Do Mondego para Coimbra” foi desenvolvida no âmbito do paradigma *outdoor learning*, junto de um grupo de formandos heterogéneo, que se encontrava a frequentar a *Unidade de Competência* “Identificar e promover os direitos e deveres fundamentais dos cidadãos”, que integra a área de competências-chave de cidadania e empregabilidade, dos percursos de Educação e Formação de Adultos, nível básico (2021). Fizeram parte deste grupo oito formandos, sendo que sei eram do sexo feminino e dois do sexo masculino. Em termos de avaliação da atividade recorreu-se a um conjunto de metodologias, de natureza qualitativa, que permitiram conhecer, por um lado, a satisfação dos/as formandos/as e, por outro, aferir as aprendizagens decorrentes da intervenção.

A aprendizagem ao ar livre distingue-se das atividades pontuais que ocorrem fora da sala de aula na medida em que se prevê uma forte articulação com o currículo/

referencial formal, possibilitando a extensão da procura pelo conhecimento para além dos limites físicos dos espaços formativos tradicionais. Assim sendo, no decorrer da fase de planificação constituiu uma prioridade articular devidamente a atividade ao ar livre com os conteúdos programáticos previstos na unidade de competência. Acresce que a revisão bibliográfica e a análise de textos científicos de autores de referência na área de educação de adultos foi fundamental para se delinear uma atividade de “filiação” emancipatória, que tivesse, na sua base, valores humanistas e que se concretizasse a partir de diferentes espaços da cidade.

Tendo em conta a natureza mais instrumental e operatória das restantes áreas de competências-chave³, considerou-se que fazia todo o sentido enquadrar a atividade educativa a ser implementada em ambiente *outdoor* na área Cidadania e Empregabilidade (CE) que, para além de ter subjacente um carácter mais transversal, suporta as restantes quatro áreas. Destaca-se a relevância da educação para a cidadania na preparação de todos/as para a vida (crianças, jovens e adultos), sendo que, de acordo com o memorando sobre aprendizagem ao longo da vida (Comissão das Comunidades Europeias, 2000), o exercício de uma cidadania ativa e responsável carece de competências e de conhecimentos adequados e atualizados.

O cerne da atividade “Do Mondego para Coimbra” centrou-se no rio Mondego e na sua importância para a (re)organização da cidade de Coimbra. Planificou-se desenvolvê-la ao longo de um percurso pedestre no Parque Verde em que o grupo de formandos teria a oportunidade de explorar o conceito de “património”, previsto nos conteúdos programáticos da unidade de competência anteriormente referida, através da interação com o meio natural – *Focus group* em movimento.

No que diz respeito aos seus objetivos visaram: promover a reflexão crítica e o diálogo sobre o património natural e cultural da cidade de Coimbra; estimular a tomada de consciência acerca do carácter educador dos espaços da cidade; fomentar a responsabilidade pessoal e social do público adulto em relação ao meio no qual estes se inserem.

Os modos de trabalho pedagógico (MTP) de Lesne (1977), aliados à teoria da aprendizagem transformativa de Mezirow (1991) e aos fundamentos de Paulo Freire

³ Áreas de Competência-chave do Referencial de competências-chave (nível básico): Cultura, língua e comunicação; Competência digital; Matemática, Ciências e tecnologia; Cidadania e empregabilidade; Competências pessoais, sociais e de aprendizagem.

quanto à forma como (e para que) aprendem os adultos, possibilitaram o “desenho” de um instrumento de análise que, apesar da sua necessidade de aprofundamento e de maturação, se revelou importante na planificação, desenvolvimento e implementação da atividade educativa (Figura 1).

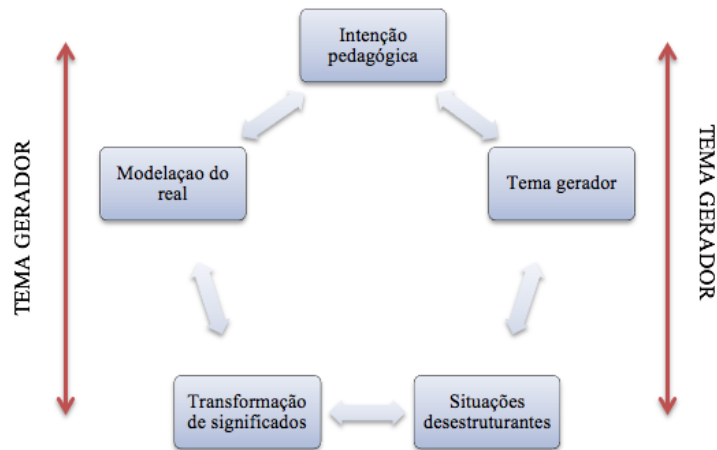


Figura 1. Esquematização de instrumento de análise das práticas de formação.

Nota. Adaptado de MTP (Lesne, 1977) e da teoria da aprendizagem transformativa (Mezirow, 1991).

A primeira etapa remete para a *intenção pedagógica*. Neste sentido, após o acolhimento ao grupo explicitarei aquelas que eram as minhas intenções pedagógicas, enquanto formadora (Tabela 1).

Tabela 1. Explicitação da intenção pedagógica

Ponderação teleológica:	Afirmação dos/as formandos/as na sua especificidade; Promover a autonomia e a liberdade dos/as formandos/as tendo por base processos que suscitem a reflexão crítica, o diálogo e a partilha de experiências.
Ponderação axiológica:	Justiça; Igual valor (descentralização do ato de formação); Responsabilidade; Confiança; Escuta consciente.

A definição da intenção pedagógica deve ter como ponto de partida uma reflexão teleológica e axiológica devidamente fundamentada, no sentido de determinar,

claramente, aquelas que são as intenções profundas da pessoa enquanto formador. No quadro da pedagogia, a prática reflexiva, muita ligada às abordagens crítico-sociais, emancipatórias e construtivistas, tem sido amplamente estudada (ZEICHNER, 1993). Dewey (1910) assinala que a dimensão reflexiva relaciona-se diretamente com a análise da experiência individual, na medida em que a sua interpretação e compreensão, propicia a adoção de estratégias que suscitam a transformação do comportamento individual e coletivo. Acresce que refletir *para, nas e sobre* as ações educativas revela-se fundamental para a concretização de uma prática educativa pautada pela congruência e orientada para a melhoria contínua.

Importa assinalar que a ponderação acerca dos valores éticos tem subjacente um processo flexível que deve suscitar eventuais análises e revisões, tendo em conta os diversos momentos de formação e a especificidade das circunstâncias.

A segunda etapa do esquema incide no *tema gerador*, sendo que os subtemas que advêm da sua definição, devem estar presentes, para serem revisitados, ao longo do processo formativo. Está-se perante um desdobramento, do abstrato ao concreto que, ao possibilitar a descodificação dos quadros de referência previamente instalados, assume particular importância no âmbito da educação de adultos. A explicitação e problematização do tema gerador, de acordo com Freire (1974), suscita uma conscientização das pessoas envolvidas acerca de determinada temática ou situação.

No caso concreto da atividade educativa “Do Mondego para Coimbra”, partindo da temática “Património cultural/ natural” e a sua influência na identidade do território, objeto de estudo da presente atividade educativa, através de um exercício democrático, pretendeu-se agrupar um conjunto de subtemas que, depois de selecionados, foram alvo de reflexão, de pesquisa e de diálogo entre os diversos intervenientes, com vista não só à apropriação cognitiva do real [pelos formandos], mas também ao desenvolvimento da sua capacidade para modelar o real. Na figura 2 é possível observar um exemplo do desdobramento do tema gerador em vários subtemas.

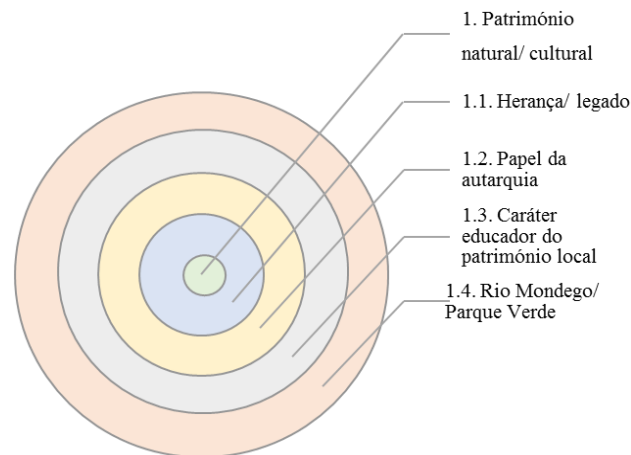


Figura 2. Exemplo de desdobramento do tema gerador

As situações desestruturantes integram a terceira etapa, pelo que a criação intencional e planificada de um grupo de questões que possibilite gerar algum tipo de rutura com os conhecimentos previamente instalados é fundamental para a emergência de novos quadros de referência e de novos esquemas de significado. A criação de situações desestruturantes tem subjacente a ideia de que o desenvolvimento é um processo variável, não uniforme, sendo que a forma como os indivíduos se desenvolvem varia entre si, isto é, as questões biológicas, as experiências individuais, o contexto proximal e distal influencia a forma como estes vêem e perspetivam o mundo. Em ambiente de formação, o confronto de perspetivas, de crenças, a reflexão ponderada e fundamentada pode potenciar a mudança e a transformação, assim como a emergência de formas mais complexas de perceber o meio no qual os indivíduos se inserem. Mezirow (1991) refere que todo o desenvolvimento tem inerente um ciclo de diferenciação e integração, sendo que o processo de diferenciação tem início quando os eventos experienciados pelos indivíduos não se enquadram nos seus quadros de referência, gerando alguma desintegração, o que constitui, por si só, uma oportunidade para se criar um novo tipo de integração.

Nesta fase da atividade, a colocação de questões/ premissas teve como objetivo suscitar a reflexão dos três grupos de trabalho sobre os espaços que os rodeavam, sendo que a partilha e o diálogo em grupo alargado emergiu como um convite à escuta, ao reconhecimento de pontos de vista divergentes e a uma eventual integração do novo conhecimento no conhecimento já existente.

À medida que nos fomos aproximando do final da sessão, a *transformação de significados* e a *modelação do real* com propostas concretas, quarta e quinta etapa do instrumento apresentado na figura 1, foi ganhando destaque, denotando-se algumas alterações de discurso do início para o fim da atividade. Com efeito, expressões como “*Não posso mudar a mente das pessoas, mudo com as minhas maneiras*”, “*(...) muitas vezes não contribuimos para que a sociedade mude.*”, “*(...) há sempre algo de novo para fazer em prol da comunidade.*”, remetem para uma noção de responsabilidade, pessoal e social, que, efetivamente, se foi intensificando ao longo da atividade.

Procurou-se neste momento final da intervenção, que se denominou “Eu [cidadão] como agente social”, reorganizar os quadros de referência das pessoas em formação, sintetizando as ideias principais e as perspectivas que se foram evidenciando ao longo da manhã, num processo comum de trabalho colaborativo. A função instigadora e rememorativa do formador, nesta fase, foi fundamental para recordar, momento a momento, da importância de se exercer uma cidadania ativa e responsável.

Apesar das limitações temporais da atividade, a apresentação de propostas e de sugestões para modelar aspetos que os grupos consideravam que podiam ser melhorados ou implementados foi uma constante ao longo de toda a atividade, sendo que a motivação para a ação foi ganhando visibilidade através dos gestos e das palavras do grupo “*(...) uma maior participação dos cidadãos na limpeza dos espaços envolventes.*”, “*Mais espaços de atividades, exemplo: campos de jogos, etc.*”, “*Na Rainha Santa, o museu militar poderia ser melhorado e mais falado.*”.

Nesta fase final de descrição da atividade educativa “Do Mondego para Coimbra”, fica a expectativa e o desejo de que a estas pessoas que se encontram a frequentar cursos de formação para aumentar as suas qualificações e que se viram, numa fase avançada das suas vidas sem oportunidades de emprego, lhes seja dada a possibilidade de participar e de exercer aquela que é a sua responsabilidade social.

4. Avaliação da atividade educativa “Do Mondego para Coimbra”

A avaliação da atividade educativa implementada junto de um grupo de formandos do Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra tem subjacente o modelo de D. Kirkpatrick que remete para uma abordagem multinível que tem como objetivo avaliar a qualidade das ações educativas, a partir de quatro níveis de análise:

nível um (reação/ satisfação), nível dois (aprendizagem), nível três (comportamento) e nível quatro (resultado) (KIRKPATRICK, 1996).

Ciente da importância de se avaliar o impacto da formação e da nossa responsabilidade enquanto profissionais da área em promover atividades que integrem uma componente avaliativa sólida, que se estenda a médio e a longo prazo, neste caso em concreto, tendo em conta o caráter pontual da intervenção, a avaliação restringiu-se às reações (nível 1) e às aprendizagens (nível 2). Para isso, procedeu-se à transcrição e à análise de conteúdo do documento de avaliação da atividade educativa “Do Mondego para Coimbra”, que deu resposta às questões: “O que mais gostei?”, “O que não vou esquecer?” e “O que mudaria?”.

Quanto à avaliação das reações, a matriz de análise de conteúdo, advém das respostas dos 8 formandos/as às questões anteriormente mencionadas (Tabela 2).

Tabela 2. Resumo da matriz de análise de conteúdo relativa à avaliação das “reações” (Nível 1) dos participantes da atividade educativa “Do Mondego para Coimbra”

Categorias	Subcategorias	N
Sessão em ambiente <i>outdoor</i>	Satisfação com a sessão ao ar livre	4
Papel da facilitadora	Desempenho da facilitadora	5
Momentos de reflexão e de partilha	Satisfação com a oportunidade de refletir em grupo	4
	Satisfação com os temas em análise	1
	Valorização da convergência de ideias/ perspectivas	1
Participação cívica	Responsabilidade pessoal e social	12
Mudanças sugeridas	Com incidência na atividade	2
Outros aspetos	Positivos	5

Verifica-se que, no âmbito da participação cívica, a maiorias dos/as participantes assinalaram aspetos referentes à responsabilidade pessoal e social, seja ao nível da atuação individual e/ ou coletiva “(...) *eu posso fazer alguma coisa para mudar o que não está bem.*” (A4.3), “(...) *temos a responsabilidade de contribuir para o bem da nossa cidade.*” (A2.9), seja ao nível da apresentação de sugestões de melhoria ou resolução de problemas “*Melhorava as condições para o lazer em segurança para as crianças.*” (A3.9), “(...) *intervenção a nível municipal.*” (A3.15), “(...) *apanhar lixo à minha volta.*” (A4.5).

Em seguida realçaram o desempenho da facilitadora como um dos pontos que lhes suscitou mais satisfação, nomeadamente em termos da clareza da comunicação

“Bem explicado (...)” (A3.3), “(...) explicação clara sobre a cidade de Coimbra.” (A2.8), da promoção de um ambiente calmo e autêntico “A forma de estar calma da formadora.” (A1.17) e da forma como se sensibilizou para o tema “Gostei da ação desenvolvida para nos sensibilizar como parte da sociedade.”.

A possibilidade de o grupo poder estar em contexto natural “(...) gostei mais de estar no espaço verde (...)” (A1.1), “De estar em contacto com a natureza.” (A1.16), a debater e a refletir com os colegas também foi alvo de destaque por parte dos/as formandos/as, conforme é possível perceber nas seguintes expressões “Das reflexões que fizemos todos juntos (...)” (A2.3), “(...) o debate sobre o meio envolvente.” (A2.13), “(...) de debater os projetos que gostaria que melhorassem aqui na cidade (...)” (A1.2).

Foi notório, ao longo de toda a intervenção, a vontade do grupo em ser escutado, sendo que o clima de segurança e de descentralização da relação formador/ formando promoveu a sua participação, o trabalho colaborativo e a partilha de experiências. A anotação a particularizações e a situações concretas das suas vidas foi evidente, denotando-se a atribuição de um maior significado quando transpunham alguns dos conteúdos abordados para a sua vida quotidiana.

A avaliação das aprendizagens (Nível 2) seguiu a mesma metodologia e incidiu na questão “O que aprendi de novo?”. Os elementos da matriz de análise de conteúdo relativa à avaliação das aprendizagens do grupo de formandos que participaram na atividade educativa “Do Mondego para Coimbra”, possibilitaram o emergir de um conjunto de categorias e de subcategorias, que se encontram explicitadas na tabela 3.

Tabela 3. Resumo da matriz de análise de conteúdo relativa à avaliação das aprendizagens (Nível 2) dos participantes na atividade educativa “Do Mondego para Coimbra”

Categorias	Subcategorias	N
Ambiente natural como espaço de aprendizagem	Conhecimento do património natural e cultural da cidade	7
Ambiente natural como objeto de aprendizagem	Aprender no local sobre o local	7
Ambiente natural como facilitador da atividade de contemplação	Adoção de uma atitude de contemplação	2

A perspetiva do ambiente natural como espaço de aprendizagem, evidenciou-se através das respostas do grupo, que destacaram o conhecimento de novos espaços da cidade como uma mais valia da atividade “Conhecer sítios novos (...)” (A2.14), “Não

sabia que existiam [esses espaços].” Acresce que a possibilidade de “experimentar” o espaço onde decorreu a intervenção constituiu outro dos pontos relatados pelos/as participantes “De conhecer melhor o espaço onde ocorreu a atividade (...)” (A1.6).

O conhecimento do espaço envolvente através da atividade também foi referido por uma grande parte dos/as formandos/as, sendo que a categoria “Ambiente natural como objeto de aprendizagem” eleva-se a partir das seguintes expressões “Aprendi sobre o rio (...)” (A4.1), “Conhecer mais sobre o rio Mondego.” (A1.18), “Saber o que significa Basófilas.”.

O espaço natural, em particular o cenário do rio Mondego, estimula a adoção de uma atitude de contemplação, sendo que o impacto da observação do meio envolvente foi igualmente notado no decorrer da atividade “É belíssimo observar o rio nas duas margens.”, “(...) da beleza em si [do rio] (...)” (A2.17).

5. Considerações finais

“Eu gostei mais de estar no espaço verde, de debater os projetos que gostaria que melhorassem na cidade que me viu nascer. Gostei da ação desenvolvida para nos sensibilizar como parte da sociedade.” (Cristina)

Centremo-nos nas palavras da Cristina uma vez que espelham duas questões norteadoras, nomeadamente a questão de se estenderem os limites físicos das escolas e dos centros de formação para os espaços da cidade, possibilitando, desta forma, a aprendizagem experiencial e a questão de se dar a oportunidade ao público adulto de exercer a sua responsabilidade individual e coletiva, por via de ações educativas que estimulem e facilitem a sua participação social.

A aparente normalidade com que se tem vindo a encarar a homogeneização dos cursos de educação e formação de adultos não deve intimidar a emergência de práticas inovadoras e diferenciadas que têm subjacente um projeto educativo mais holístico. Sobretudo num contexto de instabilidade, de dúvida e de incerteza como aquele que se vive atualmente!

Importa pensar e desenvolver uma educação que tenha em conta a diversidade do público adulto e que promova a sua participação e o seu sentido de responsabilidade. Que estenda o processo de ensino-aprendizagem para além dos limites físicos dos intramuros formativos, de forma regular e integrada. Que aproveite as potencialidades do(s) espaço(s) público(s) para a promoção de atividades educativas que interliguem a educação formal, não formal e informal, numa abordagem sistémica e dialógica.

Considerando o contexto global contemporâneo, o sentido da educação não deve ignorar os eventos e as consequências sociais, culturais, tecnológicas e pandémicas que ocorrem e que transformam as comunidades e as sociedades. Neste sentido, a multidimensionalidade de efeitos, assinalados na fase introdutória deste documento, especificamente no domínio da educação, e, sobretudo, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, não deve ser ignorada ou relegada para segundo plano. A imutabilidade dos processos de ensino-aprendizagem deve dar lugar a uma abertura holística a novas sugestões num exercício coletivo que convoque o desenvolvimento de respostas mais congruentes com as necessidades manifestadas.

O papel do poder local é fundamental neste ponto. A sua posição [privilegiada] de proximidade com as comunidades favorece não só um conhecimento mais contextualizado da realidade, mas também o desenvolvimento e a implementação de estratégias concertadas que potenciem e transformem o território da cidade em âmbito educador.

Conclui-se este artigo relembando o mote do seminário de educação de adultos, promovido pelo Conselho Nacional de Educação, em 2018 “*Ninguém pode ficar para trás*”. Para que ninguém fique para trás torna-se necessário enveredar por uma mudança de paradigma que encare, efetivamente, a educação e formação de adultos como uma chave para o século XXI e que coloque a aprendizagem ao longo e em todas as situações de vida no cerne das políticas públicas de educação de adultos, aproveitando o potencial educativo dos territórios e das comunidades. Assim, transitar de lógicas centralizadoras e redutoras para lógicas descentralizadoras que, com base em processos indutivos e endógenos, possam atribuir uma resposta de qualidade ao público adulto que procura formação emerge como fundamental.

No contexto atual, nomeadamente quando ainda experienciamos uma situação de crise pandémica, espera-se que o objetivo de aprendermos a viver juntos, um dos

quatro pilares da educação, não encerre em si uma utopia paralisante, mais adquira a centralidade necessária dos processos de desenvolvimento, integrado e sustentado, garantindo que sejam acionadas as forças necessárias para uma vivência mais harmoniosa e equânime em sociedade. Que se comece pelas pequenas comunidades, pela necessária articulação entre famílias/ escolas/ centros de formação/ parceiros sociais/ autarquias locais. A emergência de agentes sociais capazes de (re)transformar o mundo em que vivem, implica promover a sua participação e o seu sentido de responsabilidade, individual e coletivo, ao longo e em todos os espaços da vida.

Referências bibliográficas:

- ALCOFORADO, Luís. Políticas educativas locais para a inclusão e a participação: princípios orientadores e desenvolvimento de (boas) práticas, In BAÍA, Joana. PEREIRA, José Dantas. LOPES, Marcelino (Coords.), **Educação, Inclusão e Diversidade** (pp. 41-48). Chaves: Intervenção, 131-139, 2022.
- ALCOFORADO, Luís. CORDEIRO, António Rochette. FERREIRA, António Gomes. (2014). Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável. In A. M. R. CORDEIRO, António Rochette. ALCOFORADO, Luís. FERREIRA, António (Eds.). **Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável**. Coimbra: Departamento de Geografia, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 7-14, 2014.
- ALVES, Natália. (2018). Ninguém pode ficar para trás, mas o “tamanho único” nem sempre é adequado para todos. In MIGUÉNS, Manuel (Coord.). **Educação de Adultos: ninguém pode ficar para trás**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 147-175, 2018..
- ANQUEP. (2021). **Referencial de Competências-chave de Educação e Formação de Adultos – Nível Básico**. Retirado de https://anqep.gov.pt/np4/?newsId=742&fileName=ANQEP_Referencial_Compетенcias_Chave_Niv.pdf. Acedido em março de 2022.
- ARGYRIS, Chris. **Knowledge for Action**. São Francisco: Jossey-Bass.1993
- ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald. **Organizational Learning: a theory of action perspective**. Reading: Addison-Wesley. 1978

- Comissão das comunidades europeias. *Documento de trabalho dos serviços da comissão. Memorando sobre Aprendizagem ao longo da vida*. 2020. Retirado de <https://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Memorando%20sobre%20Aprendizagem%20Lo%20ngo%20da%20Vida%20pt.pdf>. Acedido em maio de 2022.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Seminário Educação de adultos: ninguém pode ficar para trás**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2018.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D. C. Heath & Co.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, s/d.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1972
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1995
- HAN, Byung-Chul. **A sociedade do cansaço**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2010
- KIMMES, LUKE. The Benefits Of Experiential Learning. In An Outdoor Expedition Setting. **School of education Capstone Projects**. 2017. Retirado de https://digitalcommons.hamline.edu/hse_cp/92. Acedido em Maio de 2022.
- KIRKPATRICK, Donald, Evaluation. In CRAIG, Daniel (Ed). **The ASTD Training and Development Handbook**, Nova Iorque: McGraw-Hill, 1996, 294-312.
- KOLB, David. **Experiential Learning: experience as the source of learning and development**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
- LESNE, Marcel. **Trabalho pedagógico e formação de adultos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977.
- LYNCH, Jonathan. (2018). **Education in Outdoor Settings: The Teacher's Role in More-Than-human Curriculum Making**. Tese de doutoramento, Faculty of Social Sciences – University of Stirling, Division of Education, 2018.
- MEZIROW, Jack. **Transformative Dimensions of Adult Learning**. Nova Jersey: John Wiley & Sons, 1991.
- PASSY, Rowena. BENTSEN, Peter. GRAY, Tonia. HO, Susanna. Integrating Outdoor Learning into the Curriculum: an exploration in four nations. **Curriculum Perspectives**, 39(1), 73-78, 2019
- PRIEST, Simon. Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships. **Journal of Environmental Education**, 17(3), 13-15, 1986.

- REA, Tony. WAITE, Sue. International perspectives on outdoor and experimental learning. **Education**, 37(1), 1–4, 2009.
- REIS, Carlos. Outdoor Learning: a escola e o mundo que a rodeia. **Journal for Educators, Teachers and Tainers**, 8(1), 24-34, 2017.
- REMMEN, Kari Beate. IVERSEN, Elisabeth. A scoping review of research on school-based outdoor education in the Nordic countries. **Journal of Adventure Education and Outdoor Learning**, DOI: 10.1080/14729679.2022.2027796, 2022.
- VIEIRA, José Moura. GRANJA, Patrícia. Covid 19: uma pandemia de saúde mental. **Saúde & Tecnologia**, 24, 5-10, 2020
- YILDIZ, Kadir. Experiencial Learning from the perspective of outdoor education leaders. **Journal of hospitality, leisure, sport & tourism education**, 30, 1-13, 2022.
- ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido: 20/10/2022. Aceito: 2/1/2023. Publicado: 1/7/2023.

Autores:

Maria Jorge Azevedo – Licenciada e Mestre em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

E-mail: mariajorge.ferreira@gmail.com

País: Portugal

Luís Alcoforado – Doutor em Ciências da Educação. Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e Investigador do Grupo de Políticas Educativas e Dinâmicas Educacionais, do Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20), da Universidade de Coimbra.

E-mail: lalcoforado@fpce.uc.pt

País: Portugal