



Outdoor Learning: a escola e o mundo que a rodeia

Outdoor Learning: the school and the world that surrounds it

Carlos Francisco de Sousa Reis,

Universidade Coimbra, Portugal

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 9 de septiembre de 2016

Fecha de revisión: 20 de diciembre de 2016

Fecha de aceptación: 24 de febrero de 2017

Reis, C.F. (2017). Outdoor Learning: a escola e o mundo que a rodeia. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 8(1). 24 – 34.



Outdoor Learning: a escola e o mundo que a rodeia

Outdoor Learning: the school and the world that surrounds it

Carlos Francisco de Sousa Reis, Universidade Coimbra, Portugal
csreis@uc.pt

Resumo

O propósito desta reflexão é articular uma metodologia de ensino e aprendizagem com um valor. O valor escolhido foi a paz e a metodologia, por razões que adiante procuraremos mostrar, o “*Outdoor Learning*”. Num primeiro momento procuramos mostrar a natureza dos valores, enquanto qualidade estrutural. Tentamos, também, mostrar, que, na nossa perspetiva, os valores são intensiva e extensivamente infinitos. Em continuidade, expõe-se o sentido do valor da paz como referindo-se a uma fase de um processo em hélix pelo qual se alcança um certo equilíbrio no campo social. Em particular, entendemos que a paz (fase de cooperação) depende do alinhamento das expectativas com o (equilíbrio do) poder conseguido. Daí que qualquer fissura ente as expectativas e o equilíbrio de poderes contratado venha a constituir motivo de conflito. Isto significa que não pode haver verdadeira paz enquanto não houver justiça. Ora, como a paz não pode abranger apenas os seres humanos, pois existe um “*outro*” que, de há muito, foi negligenciado e, mais do que isso, sujeito a um assalto predatório pelos humanos, referimo-nos à Natureza, há que considera-la na nossa abordagem. É isto que justifica a inclusão da metodologia de “*Outdoor Learning*”, como via formativa indispensável, seja porque assiste a urgente (re)naturalização da infância, seja porque propiciar o contacto com a Natureza pode constituir um dos melhores meios para nos fazer vivenciar o valor da paz.

Abstract

The purpose of this reflection is to articulate a methodology of teaching and learning with a value. The value chosen was peace and the methodology, for reasons that we will try to show later, “*Outdoor Learning*”. We start by trying to show the nature of values as a structural quality. We also essay to show that, in our perspective, values are intensively and extensively infinite. In continuity, the meaning of the value of peace is exposed as referring to a phase of a process in helix by which a certain balance in the social field is reached. In particular, we propose that peace (cooperation phase) depends on the alignment of expectations (balance of) achieved with power. Hence any fissure between the expectations and the balance of powers contracted will be a cause for conflict. This means that there can be no true peace until there is justice. Since peace can not only be related to human beings, for there is a “*other*” that has long been neglected and, more than that, subjected to a predatory assault by humans, we refer to Nature, we must Consider it in our approach. This is what justifies the inclusion of “*Outdoor Learning*” methodology, as an indispensable formative way, either because it assists the urgent (re)naturalization of childhood, or because it could provide contact with Nature, which means it could be one of the best means to make us experience the value of peace.

Palavras-chave

Outdoor Learning; Escola; Valores; Paz

Keywords

Outdoor Learning; School; Values; Peace

Fui para os bosques porque pretendia viver deliberadamente, defrontar-me apenas com os factos essenciais da vida, e ver se podia aprender o que ela tinha a ensinar-me, em vez de descobrir à hora da morte que não tinha vivido. Não desejava viver o que não era vida, sendo a vida tão maravilhosa, nem desejava praticar a resignação, a menos que fosse de todo necessária. Queria viver em profundidade e sugar a medula da vida, viver tão vigorosa e espartanamente a ponto de pôr em debandada tudo o que não fosse vida.

H. D. Thoreau (2014, 108)

1. O “valor” como qualidade estrutural

Segundo Frondizi (1995), o valor é uma qualidade estrutural *sui generis* que consiste numa tensão entre um sujeito, um objecto numa dada situação: O valor é uma qualidade estrutural que emerge da reação de um sujeito perante um objeto, numa dada situação. Se não tivéssemos em conta o elemento tensional poderíamos cair no reducionismo de não considerarmos o sujeito e, assim, cair no objetivismo dos valores; inversamente, se esquecêssemos o objeto poderíamos cair no subjetivismo. Isto quer dizer que nos escaparia, também, a natureza estrutural do valor.

Por outro lado, é preciso ver que, enquanto tomamos o valor como uma qualidade, temos de o distinguir das coisas ditas valiosas: os bens. Os valores são qualidades distintas das constitutivas dos objetos, as que lhes conferem ser, enquanto os valores, propriamente ditos, só conferem às coisas valor. As coisas são, os valores valem. Como tal, torna-se evidente que os valores não podem existir por si mesmos, requerem a incorporação nos bens. A sua existência é pois frágil. O esquema apresentado na figura infra pretende mostrar como a partir de um certo bloco de pedra, com as suas características (espaciais, sensoriais, etc.), se pode dar a incorporação do valor, neste caso estético, por intervenção do artista, que incorporando-o, transforma o bloco num bem, isto é, em algo valioso.

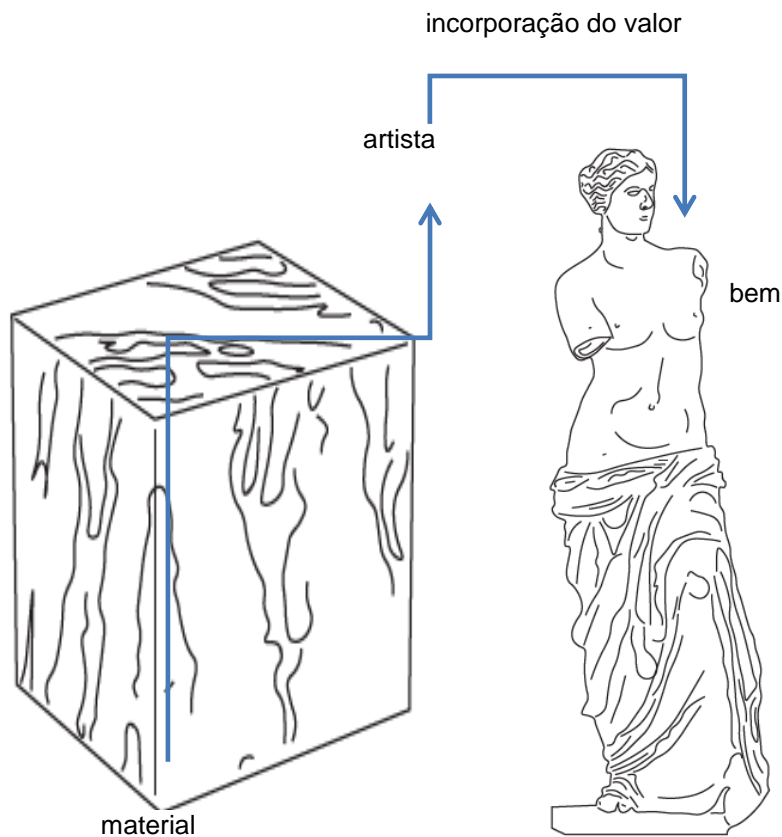


Figura 1. O processo de incorporação de um valor

O foco axiológico da presente reflexão é a paz, que como todos os valores complexos – a liberdade, a felicidade, o amor, etc.– não pode ser completamente exaurido quanto ao seu significado. Isto demonstra-se pelo facto de, por exemplo, a mostraçãõ do sentido¹ do valor da liberdade ter, como todos os outros, evoluído ao longo dos tempos. No decurso da história foram-se introduzindo novas notas e, naturalmente, a complexidade do sentido atribuído aumentou, tal como se incrementou a problematicidade própria a todo o valor. Na nossa perspectiva, os valores são intensiva e extensivamente infinitos. Se não podemos exaurir, completamente, o significado de um valor superior é também verdade que não se pode fixar a lista completa e definitiva dos valores (Cabanas,1989); isso seria mesmo um atentado à criatividade humana, pois limitaria, arbitrariamente, a possibilidade de criação de valores novos.

Na figura 2 apresenta-se o universo dos valores em função do conhecimento que um ser humano pode ter deles: um certo grupo pode ser definido como a constelação de valores pessoais (este corresponde àqueles que poderíamos dizer são conhecidos e um dado sujeito também tem, pessoalmente, conhecimento deles)²; o segundo grupo corresponde aos valores que são conhecidos de certos contextos socioculturais, mas poderão não ser do conhecimento de certos indivíduos que o integram; por fim, o terceiro grupo corresponderia ao subuniverso dos que poderão ainda vir a tomar existência, dependendo da criatividade humana.

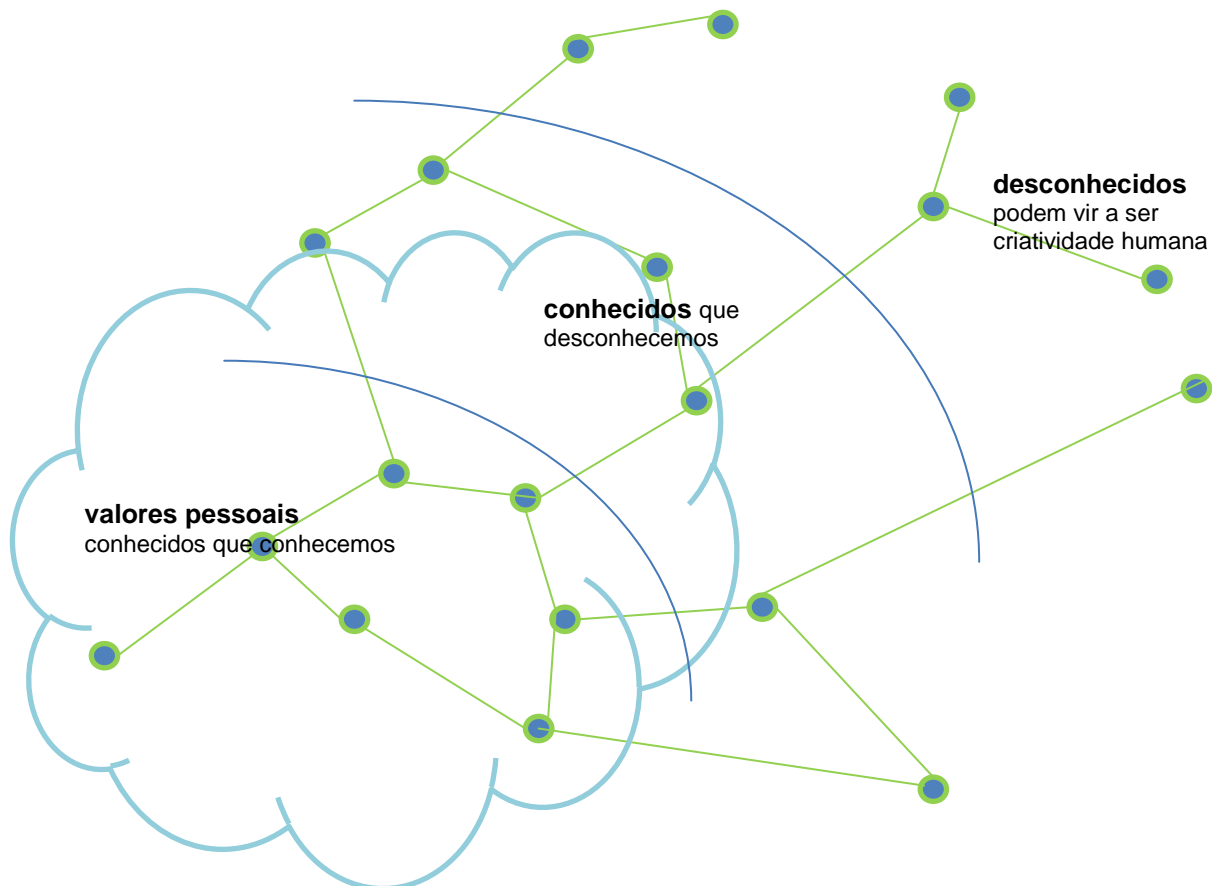


Figura 2. O universo dos valores em função do conhecimento desenvolvido

¹ Segundo Scheler (1960), a única possibilidade que temos de definir um valor é produzir uma mostraçãõ do seu sentido.

² Uma ressalva se deve fazer aqui: os valores pessoais podem incorporar elementos mais ou menos conscientes, isto é, alguns poderão ser subconscientes. Entram na constelação pessoal, que se constituiu por uma espécie de osmose sociocultural, mas o indivíduo não tem uma clara consciência da sua designaçãõ e conteúdo.

Convém ainda acrescentar que tão pouco parece provável que seja possível alcançar a realização absoluta de um valor superior. Quem poderia alcançar a liberdade absoluta ou a felicidade absoluta? O quadro de finitude que é o nosso, não nos autoriza a vivenciar o plano absoluto dos valores. Imagine-se, por exemplo, a vivência absoluta do amor, com o volume de energia que isso comportaria para um ser humano isso haveria de corresponder pura e simplesmente à volatilização. Esta abordagem pode entender-se, *mutatis mutandi*, como um caso homólogo do que se aplica ao génio de Laplace. Na sua ideia, se tal génio acedesse ao conhecimento das completas condições da realidade poderia extrapolar com exactidão tudo o que daí se derivava, quer dizer, todo o futuro, o que possibilitaria a previsão absoluta. Contudo, é preciso ver qual o custo implicado no conhecimento completo das condições da realidade num dado ponto do tempo, que não poderia deixar de ser um custo infinito!

2. A Paz: um valor complexo

Recuperando o valor de que aqui nos ocupamos, um dos mais elevados e, para alguns, sendo mesmo o supremo, importa fornecer uma mostração do seu sentido, o que constitui uma aventura de monta, pois tem também sido um dos valores em que a problematidade mais se tem afirmado. Como pedra de toque desta discussão, deixamos aqui o alerta de Henry David Thoreau: “*As qualidades mais requintadas da nossa natureza, como a pelúcia de certos frutos, só podem ser preservadas pelo manuseio delicado. E contudo, não nos tratamos assim ternamente, nem a nós mesmos, nem aos outros*” (2014, 20).

Segundo Rummel (1981), que procurou superar as abordagens simplificadoras, a paz não pode reduzir-se à simples ausência de dissensão e violência, requer também o reino da concórdia, da harmonia e da justiça, que incluiria, nas sociedades democráticas, um certo equilíbrio de poderes. Em todo caso para darmos um certa definição, que neste âmbito não poderá ser mais que uma mostração, do sentido da paz precisamos de um enquadramento teórico. Para o autor citado, a paz refere-se a uma fase de um processo em hélix, por meio do qual se alcança um certo equilíbrio, sempre provisório, no campo social.

Se tomarmos o conflito como o processo antecedente ao estabelecimento de um equilíbrio entre interesses, capacidades e vontades discrepantes, isto é, aquilo que as pessoas desejam, podem alcançar e estão dispostas a procurar, então, desde a simples querela, passando pela hostilidade, a violência e a guerra não temos mais do que manifestações do processo de conflito.

Por outro lado, para que exista cooperação entre os membros de uma comunidade é necessário que as expectativas dos membros estejam alinhadas com as condições que o poder está disposto a oferecer. Coisa que só se consegue se um conflito prévio tiver conduzido a um equilíbrio de poderes que propiciou o acordo entre partes, representando uma solução para as múltiplas equações do poder, que podem obter a harmonia criando uma certa estrutura de expectativas vs. condições. A estrutura de expectativas plasma-se num certo mapa de direitos e deveres, que representa um dado esquema de previsibilidade dos comportamentos, construído a partir do conflito e só alcançado mediante o estabelecimento de um certo equilíbrio de poderes. Por isso é que se pode dizer que a cooperação (paz) depende do alinhamento das expectativas com o (equilíbrio do) poder conseguido. Daí que qualquer fissura entre as expectativas e o equilíbrio de poderes contratado venha a constituir motivo de conflito. Ou dito de outro modo, qualquer fissura entre as condições estabelecidas e as expectativas possa induzir conflito. O esquema apresentado na Figura 3 procura ilustrar este processo.

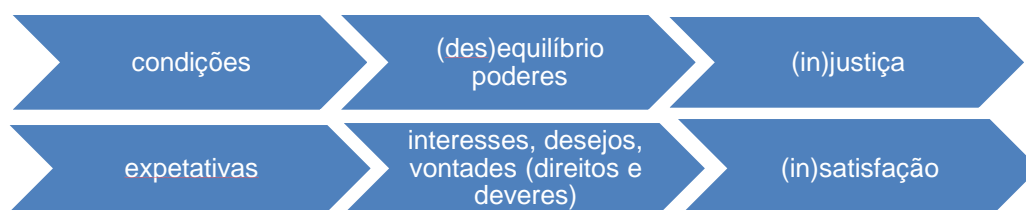


Figura 2. Condições vs. Expetativas

A interação entre os dois planos, que acima se vê de forma linear, deve antes entender-se como o processo em hélix, já referido, e que o esquema apresentado na Figura 4 ilustra.

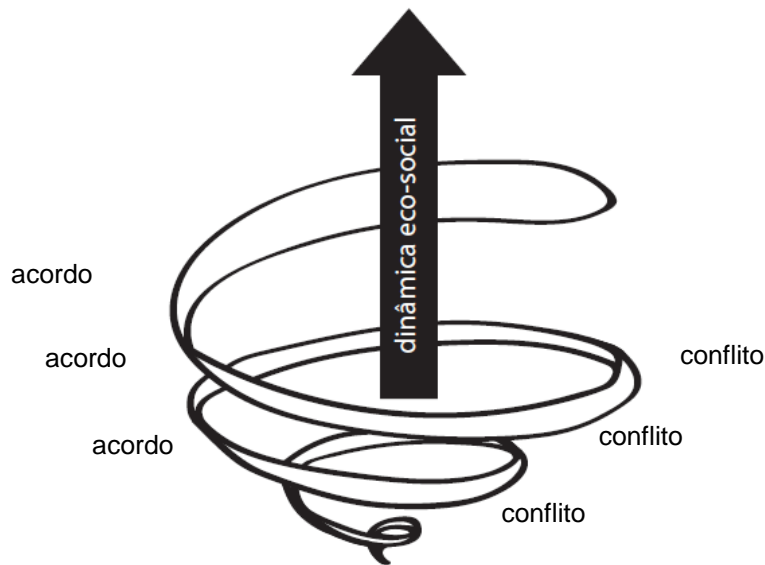


Figura 3. O processo em hélix da dinâmica ecossocial

Daqui decorre que consoante a gravidade das contradições entre as condições e as expectativas assim também os níveis de conflito serão, mais ou menos, graves, assumindo formas diversas (Vd. Figura 5).



Figura 4: níveis de conflito

Um dos problemas cruciais, nos nossos dias, é a paz não abranger apenas os seres humanos. Existe um “outro” que, de há muito, foi negligenciado e, mais do que isso, sujeito a um assalto predatório pelos humanos. Referimo-nos à Natureza, em que nos incluímos e que sem nos perspectivarmos incluídos nela não nos poderemos entender a nós próprios, nem nos poderemos entender entre nós. Dadas as atuais circunstâncias de degradação a que votamos os contextos naturais em que intervimos, torna-se necessário que a paz seja perspectivada a partir de um equilíbrio de poderes que inclua a Natureza, o que equivale a dizer que a paz só pode ser ecossocial; facto que se torna evidente quando vemos que os grandes conflitos, remontando há muitos séculos atrás, foram sempre, apesar dos pretextos, disputas por recursos naturais (Waverly Advisors, 2016; Curvin, 2015). Não é por acaso que muitas mulheres têm de andar várias horas para encontrar água e mais de dois milhões de pessoas morrem por ano devido à sua escassez (United Nations Department of Economic and Social Affairs, 2015). Muitos peritos preveem que as reservas de petróleo vão exaurir-se e que metade das nossas florestas serão destruídas num futuro não muito distante. Segundo Collier (2003), um perito na economia das guerras civis, em 2001 cerca de 50 conflitos armados estavam relacionados com a exploração (lícita ou ilícita) de recursos naturais, desencadeando-os, intensificando-os ou mantendo-os. A pesquisa, também, aponta que as guerras duram hoje mais do dobro de tempo do que em 1980, pois, aparentemente, é mais fácil financiá-los (World bank Group, 2016). Naturalmente, que os recursos se agudizam mais em torno dos recursos que podem produzir lucros chorudos, como a água potável, a madeira, os minerais e o petróleo,

que são uma verdadeira maldição para os aqueles países que possuindo-os, não diversificam a sua economia e são pasto para má gestão e a corrupção. Por outro lado, deve notar-se que é esta base conflitual que, verdadeiramente, exacerba lutas alargadas ao domínio político, económico, cultural e religioso.

Estamos em crer que, como em muitos outros domínios, uma mudança estrutural reclama uma intervenção a montante, isto é, no plano da própria educação. É neste sentido que o desenvolvimento de um educação “*ecojusta*” se mostra necessária e nos faz pensar que uma metodologia adequada é indispensável. Em nossa opinião o Outdoor Learning (OL) constitui uma resposta pedagógico-didática muito relevante para o desafio da paz que almejamos para hoje e para o futuro.

3. O Paradigma de uma educação para a “*ecojustiça*”

A nossa sociedade hipermediática e consumista tem propiciado, por um lado, um consumo excessivo de meios electrónicos (Reis & Formosinho, 2011; Reis, 2008) e, por outro, um afastamento dos contextos naturais, correlativo do aumento da frequência dos contextos humanizados, mas, sobretudo, os urbanos: a casa, a escola, os centros de estudos, os clubes e associações, os *shoppings*... Não admira, portanto que, conforme incisivamente mostraram White e Stoecklin (2011), se tenha desenvolvido uma espécie de “*biofobia*” conducente a uma “*desnaturalização da infância*”, motivada pela falta de oportunidades de as crianças interagirem com os contextos naturais e pela prevalência nas suas vidas dos espaços fechados e do já referido consumo desmesurado de meios electrónicos.

A “*biofobia*” caracteriza-se por uma certa aversão aos contextos naturais, um certo desconforto ou mesmo uma tendência para olhar a natureza como um simples recurso à nossa disposição para consumir, usar e deitar fora, o que é típico de uma atitude predatória, incapaz de captar a interdependência ecossistémica. Daí que precisemos hoje de desenvolver a “*biofilia*” correspondente a uma (re)naturalização da infância que, de forma inata, tende a apreciar o meio natural, mas que precisa das oportunidades de interacção com a natureza para poder desenvolver o apreço por ela, a par de uma abordagem estética, acompanhada por um certo sentido do global e de pertença a uma totalidade ecológica ampla. Os benefícios do desenvolvimento da atitude biofílica foram já demonstrados pela investigação empírica (Lewis, 1996), que aponta para ganhos no desenvolvimento psicofísico, na redução do *stress* e no incremento do bem-estar geral.

Considerando, aliás, o contexto global contemporâneo, cada vez mais se torna urgente e incontornável uma educação “*ecojusta*”, na pertinente expressão de Martusewicz, Edmundson & Lupinacci, (2011). O que significa uma educação que nos salve do atavismo etno-antropocêntrico, tendente a impor uma forma específica de lidar com a vida que a desvaloriza, abafa e estrangula a sua multiplicidade. Temos de superar a abordagem que se foca nos problemas entre os humanos e os hiper-separa da natureza, que esquece o contexto geral da biodiversidade e a sua ligação com a diversidade linguística e cultural, que mantém ou agrava as desigualdades sociais e negligencia a perspectiva da sua ligação intrínseca à destruição ecológica, que não deixa ver que não existem recursos para o supostamente desejável crescimento de todos os países ao ritmo atual das economias e a sua ideologia do crescimento indefinido (Latouche, 2003), que está cego para a relação intrínseca entre a postura predatória, ou instrumentalizadora, dirigida à natureza e a que ataca os nossos semelhantes. Enfim, uma educação que nos faça reflectir sobre: as condições das comunidades sustentáveis que não interferem com a capacidade dos sistemas naturais se regenerarem e são propensas a suportar a vida; os elementos comunais sejam eles naturais (terra, ar, água e biodiversidade), ou culturais (crenças e competências que pertencem a todos). Precisamos de uma educação que alerte para as formas de pensar/agir nocivas, como o pensamento autocentrado e o consumismo. Precisamos de uma educação que forme para a humildade de aprender com as culturas indígenas e as suas crenças, comportamentos e estilos de vida sustentáveis. Precisamos, pois, de uma educação que forme na valorização do património humano e natural, como realidades interdependentes e isto é, mais do que um ideal, uma necessidade premente. Sobretudo quando certos territórios enfrentam hoje a real ameaça de sofrerem o

despovoamento drástico e, assim, verem perigar a perpetuação da sua memória imaterial, patrimonial e natural.

4. O Outdoor Learning como novo paradigma educacional

Em 2010 o Ministro da Educação da Escócia, o Sr. Keith Brown, cujo nome merece ser lembrado, apoiou o lançamento de um programa intitulado “*Curriculum for excellence through outdoor learning*”. O intuito era conseguir que o sistema escolar que tutelava propiciasse não só o sucesso escolar dos alunos, mas também o desenvolvimento de crianças e jovens confiantes, efetivos interventores sociais e cidadãos responsáveis.

O Ministro reconhecia, então, que o ambiente ao ar livre possui enorme potencial de aprendizagem e que, na Escócia, em particular, há muitas razões para estarem felizes com os ricos ambientes urbanos e rurais com riquíssimos contextos para oferecer atividades motivadoras, emocionantes, diferentes, relevantes e de fácil acesso, desde a pré-escola até a faculdade – é caso para perguntar se em Portugal não devemos sentir o mesmo. A seu ver as experiências de aprendizagem ao ar livre são melhor aproveitadas através da sua combinação com as actividades em sala de aula, de modo a desenvolverem-se oportunidades criativas, sustentáveis e progressivas para todas as crianças e jovens. O que quer dizer que o Ministro pensava sob o princípio da inclusão!

O documento referido destacava as seguintes virtualidades do OL:

- marcante e memorável;
- recreativo e deleitoso;
- incentivador da criatividade;
- desafiante e propiciador do sentimento de aventura;
- personalizador;
- propiciador do auto-conhecimento:
 - resiliência;
 - responsabilidade;
 - autonomia, auto-suficiência;
 - espírito crítico;
- integrador de áreas curriculares;
- favorecedor de um estilo de vida saudável: bem-estar físico e emocional;
- potenciador de comunidades mais fortes;
- capacitador do desenvolvimento de habilidades para avaliar e gerir os riscos;
- sensibilizador para a sustentabilidade global;
- activador de habilidades não visíveis em sala de aula;
- sensibilizador para a apreciação do património natural e cultural;
- promotor do sentido de pertença a um todo.

Em termos do papel do OL no *curriculum*, o documento refere que se deve dirigir a todas as crianças, por meio de experiências progressivas e criativas, de modo integrado, regular e integrador, envolvendo a escola, os professores e toda a comunidade educativa. O enquadramento teórico fornecido indica que o OL deve ser planeado para possibilitar experiências pessoais diretas, recorrendo aos recursos disponíveis, como: os *campus* escolares, os espaços verdes urbanos, as zonas rurais e os ambientes naturais. O intuito central é o desenvolvimento de aprendizagens enquadradas e enquadradoras da saúde, confiança, iniciativa, cidadania responsável, reflexão e pensamento crítico. Tudo isto, no âmbito do relacionamento do mundo natural com o património construído, a sociedade e a cultura.

Esta perspetiva implica uma integração das áreas curriculares, organizando temas transversais: empreendedorismo, sustentabilidade, educação global, cidadania... O que quer dizer que se funda em experiências integradas e integradoras, capazes de desenvolver um amplo espectro de competências: a comunicação, a resolução de problemas, o uso de Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC), a cooperação, a literacia (do texto, oral, dos gráficos e mapas), a numeracia (medidas, cálculos...), a saúde e bem-estar (atividade

física, equilíbrio emocional, a saúde mental). Enfim, apela para o aprofundamento e contextualização dos temas, interligando os assuntos.

O manual citado recomenda, de modo muito sensato, experiências progressivas que obedçam a um planeamento criativo, estabelecendo uma certa regularidade integradora e capaz de enquadrar um ciclo integrador de aprendizagem. O processo pode progredir por diferentes vias complementares: a exploração do contexto escolar e os contextos proximais ou mais ou menos distanciados da Escola, mas sempre envolvendo os membros da comunidade como parceiros. A dinâmica do processo deve considerar a alternância do verde/rural com o urbano, o que permitirá a compensação das proveniências dos educandos. Um aspeto prático importante consiste em repetir as visitas de forma a permitir a variação de perspetivas e o seu aprofundamento. Mas sempre ligando as experiências de OL com o que acontece dentro da sala de aula, que de modo nenhum é secundarizada, senão antes vista como a plataforma integradora.

A planificação das actividades de OL requer rigor, abrangência, ter conhecimento das experiências e resultados expectáveis e debater os projectos com os professores, os alunos, os auxiliares de acção educativa, os eventuais peritos e os parceiros da comunidade educativa. Muito importante é conhecer as experiências prévias das crianças; uma condição sem a qual o trabalho docente pode resvalar para o abstracto. Mas a planificação das actividades de OL requer ainda refletir sobre diversos vetores: o impacto educativo; a potencialidade específica das actividades de OL para melhorar e aprofundar certos assuntos; a questão da combinação mais congruente das experiências *indoor* (IL) e *outdoor learning*; bem assim como poderá o IL ser melhor consolidado, desenvolvido ou aprofundado pelo OL; e como propiciar experiências de integração curricular; sem esquecer como melhor explorar as condições atmosféricas previsíveis.

O OL orienta-se segundo os princípios de inclusão e igualdade, daí que a planificação das actividades tenha de considerar a diversidade social e cultural de modo a garantir oportunidades para todos, apontando ao desenvolvimento do máximo potencial de cada um. Para ser bem conseguida, a planificação deve começar pelo diálogo com todas as partes envolvidas e não negligenciar o aconselhamento, senão procurá-lo ativamente. É importante fixar, claramente, as regras de participação e fornecer a orientação sobre o que se irá passar. Em particular, tendo em vista uma inclusão efectiva, deve-se procurar identificar e ajudar a ultrapassar os eventuais obstáculos à participação, sejam eles de natureza comunicativa, relativos a dificuldades físicas, limitações financeiras ou questões socioculturais.

A planificação das actividades de OL deve abranger o antes, o durante e o depois, procurando-se garantir a relevância, bem como a coerência e a abrangência possíveis. Para planificar bem é preciso distribuir funções, mas permitir que cada um experimente tomar conta de si até onde for recomendável. Lembre-se que as actividades de OL são meios fortes para desenvolver a autonomia, a confiança, a resiliência, a aventura, a atividade física e até mesmo a reflexão.

As experiências de OL devem ser pensadas de modo a propiciarem relações experimentais, o aprofundamento dos conhecimentos e o enriquecimento do currículo, sem por isso se esquecer a diversão, o significado e a relevância que se pode obter para o processo de ensino e aprendizagem. A questão do desenvolvimento sustentável deverá estar sempre presente, tal como a saúde e o bem-estar de todos. Mas também não se devem perder as oportunidades de usar as NTIC.

Só se obtêm os melhores resultados, se a planificação for cuidadosamente pensada como um trabalho de parceria, procurando clarificar quando e onde há benefícios reais e claros, considerando quer o *intaking* quer o *outgoing*, explorando os contextos possíveis e a colaboração dos parceiros especialistas. Um aspeto crucial é estabelecer a natureza e o modo de parceria ao mesmo tempo que se clarifica para todos os propósitos de aprendizagem envolvidos. O espectro de parceria é muito amplo, devendo optar-se pelo tipo que for mais conveniente em cada caso (Cf. Figura 6).

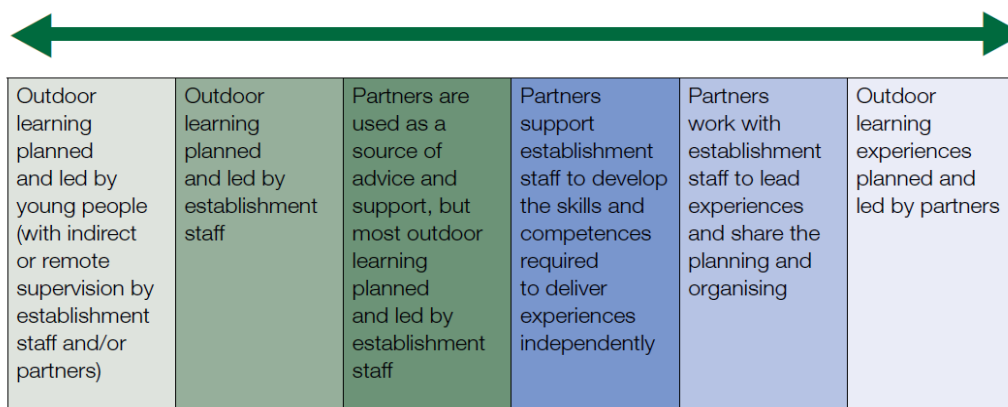


Figura 6. O espectro de partenariado (Learning and Teaching Scotland, 2010, 16)

Um grupo de parceiros chave das actividades de OL são os pais e/ou encarregados de educação das crianças, por isso devem ser muito bem informados quanto ao plano das visitas, aos procedimentos e aos benefícios visados, para perceberem o valor do OL e prepararem as crianças convenientemente. Nunca se deve esquecer que os pais e/ou encarregados de educação podem ser eles mesmos assistentes valiosos e fornecedores de contextos de OL.

Entre os contextos de OL podem contar-se os próprios logradouros das escolas, os parques locais e os nacionais, as aldeias, as cidades, os parques temáticos, mas também locais que requeiram viagens de longo curso. Para se decidir quais são os melhores contextos, há que perguntar, entre outras coisas, quando podem ser visitados, que experiências se podem neles levar a cabo, o que está disponível em cada contexto, que tipos de acessibilidades possuem e quais os tipos de desafios que podem propiciar.

Como é natural –e próprio de toda a actividade educativa–, as actividades de OL devem ser avaliadas. Em particular, importa verificar se os objectivos previstos foram atingidos e se as competências visadas foram alcançadas, sem nos esquecermos de envolver as próprias crianças no processo e, eventualmente, outros participantes.

5. Subsídio para a instalação escolar do Outdoor Learning em Portugal

Que passos teremos de dar para implementar o OL nas escolas portuguesas num Concelho, em particular, num Distrito, ou até mesmo no país, em geral? Em primeiro lugar, requer-se a formação dos docentes. Em segundo lugar, temos necessidade de apostar, claramente, num projeto de integração do OL no meio escolar, o que pode começar por fazer-se mais facilmente nos níveis de monodocência. Pelo que acima se expôs, deve ter ficado bem explícito que se trata de desenvolver um processo sistémico, isto é, integrado e integrador, desenvolvido de modo regular e muito bem planificado. O maior inimigo das pedagogias ditas ativas, como será o caso do OL, é o improvisado.

6. Agradecimentos

O Centro Universitário de Estudos Interdisciplinares do Século 20 de Coimbra - CEIS20

7. Bibliografia

- Cabanas, M. J. P. (1998). *Pedagogía axiológico: La Educación ante ellos valores*. Madrid: Dykinson editorial.
- Collier P. (2003). The Market for Civil War. *Foreign Policy*, 136, 38–45.

- Curvin, D. (2015). How Resource Wealth Fuels War. *The National Interest*, February 6, Obtido the <http://nationalinterest.org/feature/the-role-natural-resource-wealth-armed-conflicts-12195>
- Fronzizi, R. (1977). *Qué son los valores? México*: Fondo de Cultura Económica.
- Latouche, S. (2003). Pour une société de décroissance. Absurdité du productivisme et des gaspillages. *Le Monde Diplomatique*, Novembre, 595, 18-18.
- Learning and Teaching Scotland (2010). *Curriculum for excellence through outdoor learning*. Glasgow: Learning and Teaching Scotland.
- Lewis, C.A. (1996). *Green Nature, Human Nature: The Meaning of Plants in Our Lives*. Chicago: University of Illinois Press.
- Martusewicz, R. A., Edmundson, J. & Lupinacci, J. (2011). *EcoJustice Education: Toward diverse, democratic and sustainable communities*. New York: Routledge.
- Reis, C. & Formosinho, M. (2011). Retos de la cultura mediática en la familia y la escuela. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Año XXIII, 1(2) 553-560.
- Reis, C. F. S. (2008). A educação da "Geração M". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42 (3), 121-138.
- Rummel, R. (1981). *The just peace*. California: Sage Publications.
- Scheler, M. (1960). *Metafísica de la libertad*. Buenos Aires: Editorial Nova.
- Thoreau, H. D. (2914). *Walden; ou a vida nos bosques*. Lisboa: Antígona.
- United Nations Department of Economic and Sovcial Affairs (2015). *Factsheet on water and sanitation*. Obtido de www.un.org/waterforlifedecade/factsheet.html
- Waverly Advisers (2016). *Nine wars that were really about commodities*. Obtido de goo.gl/zVEnjW
- White, r. & Stoecklin, v. (2011). *Children's outdoor play & learning environments: Returning to nature*. Obtido de <http://www.whitehutchinson.com/children/articles/outdoor.shtml>
- World Bank Group (2016). *Glossary, Development Education Program*. Obtido de <http://www.worldbank.org/depweb/english/modules/glossary.html>