

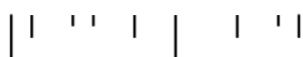


# Como incluir crianças com NE em contexto pré-escolar com a metodologia Forest School?

Ana Filipa Figueirinha da Silva

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresentado à Escola Superior  
de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-  
Escolar

2024-2025



# Como incluir crianças com NE em contexto pré-escolar com a metodologia Forest School?

Ana Filipa Figueirinha da Silva

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresentado à Escola Superior  
de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-  
Escolar

Orientadora: Professora Doutora Marina Fuertes

## **Júri**

Presidente: Nuno Melo

Arguente: Helena Luís

Orientador: Marina Fuertes

2024-2025

| | ' ' | | ' ' |

*“Uma árvore sozinha não faz a floresta.”  
(Tânia Mira)*

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de expressar a minha enorme gratidão a todos os que me ajudaram e me apoiaram ao longo desta caminhada. Este relatório é o reflexo de tudo o que aprendi e das experiências que vivi ao longo dos meus anos de formação. Foi um processo longo, com alguns desafios, mas também muito gratificante. Por isso, quero agradecer a quem foi fundamental nesta caminhada.

Primeiro, aos meus pais, pelo amor e apoio incondicional. Obrigada por acreditarem em mim, mesmo quando eu duvidava, e por me ajudarem a chegar até aqui com tanta paciência, dedicação e carinho. Foram o meu porto seguro em todos os momentos, dando-me forças para seguir em frente. Sem vocês, nada disto seria possível. Obrigada por cada palavra de incentivo, por cada gesto de amor e por serem o maior exemplo de coragem e determinação.

Ao meu filho, Salvador, por compreender todas as ausências e por ser a minha maior força e alegria. És a minha inspiração diária, o meu maior motivo para nunca desistir. Cada sorriso teu enche o meu coração de amor e dá-me ainda mais vontade de seguir em frente. Obrigada por seres tão especial, por me ensinares tanto sobre amor puro e incondicional, e por me fazeres querer ser sempre a minha melhor versão. Tudo o que faço, faço também por ti.

À minha irmã, Soraia, quero agradecer do fundo do coração por todo o apoio e carinho. Obrigada por estares sempre ao meu lado, por me inspirares com a tua força e por fazeres parte deste caminho tão importante. Desde sempre foste um exemplo para mim, uma amiga, confidente e um pilar nos momentos mais difíceis. Obrigada por acreditares em mim, por cada palavra de incentivo e por seres simplesmente incrível.

À minha cunhada, Patrícia, agradeço por todo o apoio e carinho. Obrigada por cada palavra de incentivo, pela paciência e por estares sempre por perto.

Ao Diogo Rodrigues, por nunca deixar que eu desanimasse. Obrigada por acreditares em mim mais do que eu mesma e por me ouvires sempre que precisei. A tua

paciência e carinho foram essenciais para seguir em frente, dando-me forças nos momentos de dúvida e celebrando comigo cada pequena vitória. Ter-te ao meu lado tornou esta caminhada mais leve. Sou imensamente grata por tudo o que me ajudaste a construir.

À ESELx que foi como uma segunda casa. Lá aprendi imenso e conheci pessoas maravilhosas, agradeço a todos os professores e colegas por tudo o que partilharam comigo.

Não posso deixar de agradecer à minha orientadora, Professora Marina Fuertes, por toda a orientação, paciência e apoio durante todo o percurso. A sua sabedoria, conselhos e dedicação foram fundamentais para o meu crescimento académico e profissional. Obrigada por acreditar sempre no meu trabalho, por me desafiar a dar o meu melhor. O seu apoio foi essencial para que eu conseguisse alcançar os meus objetivos e concluir este processo com sucesso.

A todas as crianças com quem tive o privilégio de trabalhar, o meu sincero agradecimento. Obrigada pelo carinho, pelos sorrisos e por me fazerem aprender tanto.

Às equipas educativas com quem trabalhei, um muito obrigado pelo apoio e pelas trocas de experiências. Um agradecimento especial à Susana Sousa e à Lili, que foram sempre tão dedicadas e me ensinaram tanto. Agradeço, também, ao Luís Godinho, por acreditar no meu trabalho e me dar todo o apoio necessário.

À Joana, Catarina e Cristina, as minhas amigas e companheiras e todas as horas. Obrigada por estarem sempre ao meu lado e por tornarem tudo mais leve e divertido.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse até aqui, o meu muito obrigado. Cada um de vocês teve um papel importante neste percurso e sou muito grata por tudo.

## RESUMO

Este relatório apresenta uma investigação sobre a inclusão de crianças com Necessidades Específicas (NE) em contexto Pré-Escolar através da metodologia *Forest School*. O estudo foi realizado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II do Mestrado em Educação Pré-Escolar e teve como objetivo analisar de que forma o contacto com a natureza pode promover a inclusão de crianças com NE.

A metodologia adotada baseou-se num estudo de carácter qualitativo, envolvendo observação direta, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Foram analisadas as estratégias utilizadas para adaptar o ambiente e as atividades às necessidades individuais, bem como o impacto das sessões de *Forest School* no seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

Os resultados indicam que a experiência ao ar livre proporciona um ambiente de aprendizagem inclusivo, estimulando a autonomia, a interação social e o bem-estar das crianças com NE. Além disso, evidenciam a importância da colaboração entre educadores, famílias e *Forest Leaders* para garantir a eficácia da abordagem inclusiva.

O estudo reforça a relevância da metodologia *Forest School* na promoção da inclusão e do desenvolvimento das crianças, destacando a necessidade de formação contínua dos profissionais de educação para uma implementação eficaz deste modelo pedagógico.

**Palavras-chave:** Inclusão, Necessidades Específicas (NE), Educação Pré-escolar, *Forest School*.

## **ABSTRACT**

This report presents an investigation into the inclusion of children with Specific Needs (SN) in Pre-School context using the Forest School methodology. The study was carried out within the scope of Supervised Professional Practice II of the master's degree in early childhood education and aimed to analyze how contact with nature can promote the inclusion of children with SEN.

The methodology adopted was based on a qualitative study, involving direct observation, semi-structured interviews and documentary analysis. The strategies used to adapt the environment and activities to individual needs were analyzed, as well as the impact of the Forest School sessions on their social, emotional and cognitive development.

The results demonstrate that the outdoor experience provides an inclusive learning environment, stimulating autonomy, social interaction and well-being of children with SEN. Furthermore, they highlight the importance of collaboration between educators, families and Forest Leaders to ensure the effectiveness of the inclusive approach.

The study reinforces the relevance of the Forest School methodology in promoting inclusion and development of children, highlighting the need for continuous training of education professionals for the effective implementation of this pedagogical model.

**Keywords:** Inclusion, Specific Needs (NE), Early Childhood Education, Forest School.

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO .....	10
1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO .....	12
1.1. Caracterização do meio.....	13
1.2. Caracterização do contexto socioeducativo .....	14
1.3. Caracterização da equipa educativa.....	16
1.4. Caracterização do ambiente educativo.....	18
1.4.1 Organização do espaço e dos materiais.....	18
1.4.2 Organização do tempo .....	22
1.5. Caracterização do grupo de crianças.....	26
1.6. Caracterização das famílias.....	29
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI .....	32
2.1 Intenções para a ação .....	33
2.2.1 Com as crianças .....	33
2.2.2 Com as famílias.....	34
3. INVESTIGAÇÃO EM JI.....	37
3.1 Identificação e fundamentação da problemática.....	38
3.2 Revisão da literatura sobre a problemática identificada .....	40
3.3 Roteiro Metodológico e Ético.....	44
3.4 Apresentação e discussão dos dados.....	47
3.4.1 Discussão dos resultados.....	74
3.4.2 Limitações ao estudo.....	77
4. PROCESSOS DE AVALIAÇÃO .....	79
4.1. Avaliação da Ação .....	79
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE .....	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89
ANEXOS .....	95
ANEXO A. Portfólio da PPS II .....	96

ANEXO B. Transcrição da Entrevista à educadora cooperante .....	97
ANEXO C. Planta da Sala de Atividades .....	104
ANEXO D. Roteiro Ético .....	106
ANEXO E. Transcrição da Entrevista à educadora cooperante sobre “Como incluir crianças com NE em contexto pré-escolar com a metodologia Forest School” .....	111
ANEXO F. Transcrição da Entrevista à educadora 2 sobre “Como incluir crianças com NE em contexto pré-escolar com a metodologia Forest School”.....	115
ANEXO G. Transcrição da Entrevista aos Forest Leaders sobre “Como incluir crianças com NE em contexto pré-escolar com a metodologia Forest School” .....	118

## **ÍNDICE DE TABELAS**

<b>Tabela 1</b> - Caracterização da equipa educativa.....	16
<b>Tabela 2</b> - Rotina tipo Sala Pré-B .....	22
<b>Tabela 3</b> - Horário das atividades curriculares integradas da sala Pré-B.....	25
<b>Tabela 4</b> - Caracterização do grupo de crianças.....	26
<b>Tabela 5</b> - Caracterização das famílias da sala pré-B .....	29
<b>Tabela 6</b> - Desenho da Investigação.....	39
<b>Tabela 7</b> - Frequência do indicador "Participou nas atividades em grupo" .....	48
<b>Tabela 8</b> - Frequência do indicador: Interagiu verbalmente com os colegas.....	50
<b>Tabela 9</b> - Frequência do indicador: Envolve-se nas atividades ao ar livre.....	51
<b>Tabela 10</b> - Frequência do indicador: Solicitou ajuda dos adultos .....	53
<b>Tabela 11</b> - Frequência do indicador: Explora o ambiente natural de forma autónoma ou com o mínimo apoio .....	54
<b>Tabela 12</b> - Frequência do indicador: Responde a solicitações feitas pelos colegas .....	56
<b>Tabela 13</b> - Frequência do indicador: Demonstra sinais de regulação emocional.....	57
<b>Tabela 14</b> - Frequência do indicador: Demonstra alegria ou interesse .....	58
<b>Tabela 15</b> - Frequência do indicador: Permanece numa determinada tarefa .....	60
<b>Tabela 16</b> - Frequência do indicador: Demonstra empatia pelos pares .....	61
<b>Tabela 17</b> - Frequência do indicador: Mostra autoconfiança em situações desafiadoras .....	63
<b>Tabela 18</b> - Frequência total ao longo das sessões e média da frequência .....	64
<b>Tabela 19</b> - Tabela Categorical - Entrevista aos Forest Leaders .....	67

<b>Tabela 20-</b> Tabela Categorical- Entrevista às Educadoras .....	70
--	----

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Indicador: Participa em atividades de grupo .....	49
Gráfico 2- Indicador: Interage verbalmente com os colegas .....	50
Gráfico 3- Indicador: Envolve-se nas atividades propostas ao ar livre.....	52
Gráfico 4- Indicador: Solicitou ajuda ou atenção dos adultos .....	53
Gráfico 5- indicador: Explora o ambiente natural de forma autónoma ou com o mínimo apoio	54
Gráfico 6- Indicador: Responde a solicitações feitas pelos colegas .....	56
Gráfico 7- Indicador: Demonstra sinais de regulação emocional .....	57
Gráfico 8- Indicador: Demonstra alegria ou interesse .....	59
Gráfico 9- Indicador: Permanece numa determinada tarefa .....	60
Gráfico 10- Indicador: Demonstra empatia pelos pares.....	62
Gráfico 11- Indicador: Mostra confiança em situações desafiadoras .....	63
Gráfico 12- Média da frequência ao longo das sessões .....	65

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

PPS II Prática Profissional Supervisionada II

NE Necessidades Especificas

## INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

A educação Pré-escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, promovendo aprendizagens significativas e experiências enriquecedoras. Dentro deste contexto, a inclusão de crianças com necessidades específicas representa um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para repensar práticas pedagógicas que favoreçam a equidade e a participação ativa de todos.

O Forest School surge como uma abordagem inovadora, que valoriza a aprendizagem ao ar livre e a interação com a natureza como meios para estimular o desenvolvimento físico, social e emocional das crianças. Este modelo pedagógico, amplamente adotado em diversos países, enfatiza a autonomia e a exploração livre em ambientes naturais, proporcionando experiências que podem ser especialmente benéficas para crianças com NE.

Este relatório, elaborado no âmbito da prática Profissional Supervisionada II, tem como objetivo investigar como incluir crianças com NE em contexto pré-escolar com a metodologia Forest School. Para isso, foi conduzido um estudo de caso com base em observação direta, análise documental e entrevistas, de forma a compreender as adaptações pedagógicas necessárias e o impacto desta abordagem no desenvolvimento das crianças.

A estrutura do relatório está organizada em diferentes secções. Primeiramente, é feita uma caracterização do contexto socioeducativo em que a investigação ocorreu, seguida a análise das práticas de intervenção desenvolvidas. Posteriormente, é apresentada a fundamentação teórica que sustenta a investigação, bem como a metodologia utilizada para a recolha e análise dos dados. Por fim, são discutidos os resultados obtidos e refletidas as implicações da metodologia Forest School para a inclusão.

Com este estudo, pretende-se contribuir para um olhar mais aprofundado sobre a importância da educação inclusiva em ambientes naturais, destacando os benefícios e reforçando a necessidade de estratégias que garantam a participação ativa de todas as crianças no processo educativo.

# 1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| ' ' ' | ' ' ' |

Neste primeiro capítulo, pretendendo caracterizar e descrever o contexto socioeducativo no qual estou a estagiar durante a PPSII. Para definir intenções pedagógicas que sejam adequadas e relevantes, é essencial compreender o ambiente em que se desenvolve a prática educativa e considerar as especificidades de cada contexto. Esse entendimento é fundamental, uma vez que, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), o/a educador tem a possibilidade de ajustar a sua prática pedagógica ao perfil das crianças e ao contexto.

Considerando a complexidade de uma organização socioeducativa, que abrange múltiplas dimensões, este capítulo divide-se em seis subcapítulos: caracterização do meio; do contexto socioeducativo; da equipa educativa; do ambiente educativo; do grupo de crianças e das famílias.

Para uma caracterização aprofundada do contexto, recorri a um conjunto diversificado de técnicas de recolha de dados, destacando-se a observação participante, com registos diários e a consulta de documentos relevantes, como o Projeto Curricular de Sala, Projeto educativo e o site da instituição, bem como a realização de uma entrevista à educadora cooperante (Anexo B).

Além disso, através das interações informais, foi possível recolher informações adicionais que complementaram os dados obtidos pelos métodos formais, proporcionando uma visão mais completa e contextualizada da organização socioeducativa.

## **1.1. Caracterização do meio**

A organização socioeducativa situa-se na área metropolitana de Lisboa, no concelho de Sintra, encontrando-se numa urbanização constituída por alguns prédios, mas sobretudo moradias. Perto existe uma zona de escritórios com algum comércio e serviços (como restaurantes, cafés, correios, farmácia, supermercados).

Considera-se uma localidade de acesso condicionado, uma vez que não é abrangida por uma rede de transportes públicos (encontrando-se a cerca de 500 metros), apenas sendo possível o acesso através de transportes privados. Dado que está inserida numa zona residencial com pouco tráfego automóvel, vive-se no dia-a-dia um ambiente tranquilo no que diz respeito ao ambiente sonoro.

Esta organização serve uma população com um nível socioeconómico médio/alto, maioritariamente de nacionalidade portuguesa, destacando-se outras nacionalidades na comunidade, como venezuelana, inglesa, ucraniana, brasileira, entre outras, tal como consegui aferir através de conversas informais com a educadora cooperante.

## **1.2. Caracterização do contexto socioeducativo**

As organizações socioeducativas “são contextos que exercem determinadas funções dispondo para isso de tempos e espaços próprios e em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes” (Silva et al, 2016, p.21).

Esta organização insere-se na rede privada, tratando-se de um estabelecimento particular com fins lucrativos. Sendo importante mencionar o que o Decreto – Lei nº. 152/2013, p. 6341 salienta, “o ensino particular e cooperativo é uma componente essencial do sistema educativo português, constituindo um instrumento para a dinamização da inovação em educação”.

Tal como é referido no site do estabelecimento socioeducativo (2022), a organização iniciou a sua atividade em 2002, surgindo “de uma ideia de uma escola inovadora privilegiando a aprendizagem ativa e o ensino individualizado”, atualmente está inserida num grupo educativo, “mantendo a sua identidade e a sua equipa”, sendo que esta “integração possibilitou (...) melhorar a oferta do ensino da língua inglesa, das ciências e do ambiente”.

A prática pedagógica da organização socioeducativa, enquadra-se em práticas e instrumentos do Movimento da Escola Moderna. Valoriza o trabalho por projetos, que possibilita uma aprendizagem ativa e a aquisição de conhecimentos transversais, a par com o desenvolvimento da autonomia e do trabalho colaborativo.

A organização socioeducativa valoriza a abordagem *Forest School*, em que o seu foco passa pelo desenvolvimento e pelo crescimento holístico das crianças, proporcionando um espaço de experimentação prática e de brincadeira ao ar livre independentemente do clima, pois para ser associado como parte integrante do currículo, tem de ter um programa de sessões regulares durante as quatro estações do ano, para dar oportunidade às crianças de desenvolverem uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor (site da organização socioeducativa).

A instituição está inserida num projeto bilingue, em que é valorizado o contacto com a língua inglesa de forma natural através das interações verbais, canções e jogos. O objetivo é que o primeiro contacto das crianças com a língua inglesa seja de forma natural, por esse motivo todas as valências têm atividades orientadas por um docente especializado na língua.

A organização é constituída pela creche, Jardim de Infância e 1º Ciclo. O Jardim de Infância é composto por três salas: Sala Pré-A, 3 e 4 anos; Sala Pré- B, 4 e 5 anos e Sala Pré-C, 5 e 6 anos.

Torna-se imprescindível realçar os princípios pelos quais se rege o trabalho desenvolvido na organização socioeducativa. Dito isto, a missão da organização é a de “desenvolver crianças autónomas, colaborativas e responsáveis, que cresçam felizes e contribuam para um planeta mais sustentável e uma sociedade mais democrática” e defendem “uma atitude curiosa, consciente e motivada pelas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida” (Site da organização socioeducativa, 2022).

No que diz respeito à relação entre a equipa educativa, através da observação é possível comprovar que trabalham em conjunto para alcançar objetivos comuns. Para além disso, as relações são estabelecidas de um modo formal, através de reuniões tanto com docentes como com não docentes, de modo a serem transmitidas ideias, opiniões e informações sobre o funcionamento e organização.

Relativamente à comunicação com as famílias, existem dois modos de estabelecer esta relação, ou através de conversas informais que as mesmas têm com a equipa educativa na hora da chegada ou ao fim do dia, ou através da aplicação *Educabiz*. A organização socioeducativa, valoriza “o estabelecimento de laços afetivos próximos entre os colaboradores, alunos e famílias”, promovendo uma participação ativa das famílias, por exemplo através da elaboração de projetos.

Assim, no pré-escolar “privilegiamos uma abordagem individualizada a cada aluno, programando vários momentos de aprendizagem e as atividades para que os seus interesses e as suas necessidades sejam respeitadas” (Site da organização socioeducativa, 2022).

Desta forma, o jardim de infância tem um ambiente educativo pautado pela flexibilidade pedagógica e organizacional, ajustando-se às necessidades e ritmos de

aprendizagem das crianças, bem como à gestão dos espaços tempos e recursos. Seguindo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, abordando as áreas de Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo de forma integrada. Estas áreas são completadas por atividades curriculares integradas no projeto educativo, reforçando o desenvolvimento das crianças.

### 1.3. Caracterização da equipa educativa

A instituição tem 32 funcionários: um diretor pedagógico; uma diretora operacional; uma assistente de direção; oito educadoras, das quais uma é coordenadora pedagógica; dez auxiliares de ação educativa; quatro professoras; quatro professores de atividades curriculares integradas; uma psicóloga; uma TSEER; uma cozinheira; uma auxiliar de cozinha e uma auxiliar de limpeza.

**Tabela 1**

*Caracterização da equipa educativa*

Contexto	Função	Número
	Diretor Pedagógico	1
	Diretor Operacional	1
	Assistente de Direção	1
	Educadoras de Infância	3
<b>Creche</b>	Auxiliares de Ação Educativa	5
	Educadoras de Infância	3
<b>Jardim-de-Infância</b>	Auxiliares de Ação Educativa	3
<b>1º Ciclo</b>	Professores	4
	Auxiliares de Ação Educativa	2
	Professores das Atividades Curriculares Integradas	4
<b>EMAEI</b>	Psicóloga	1
	TSEER	1
<b>Cozinha</b>	Cozinheira	1
	Auxiliar de Cozinha	1
<b>Limpeza</b>	Auxiliar de Limpeza	1

O jardim de infância é composto por três salas (sala pré-A, pré-B e pré- C), todas as salas têm uma educadora e uma auxiliar de educação.

No que diz respeito à equipa educativa da sala de atividades, a mesma é constituída por uma educadora e uma auxiliar educativa. Através de conversas informais com a educadora cooperante, posso verificar que a mesma, tem como formação o Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa, desde 2018. Exerce funções como educadora de infância há 6 anos, passando pela creche e pré-escolar e trabalha nesta organização socioeducativa há 6 anos (Anexo B).

De acordo com a minha observação, a relação da equipa da sala caracteriza-se por ser informal, respeitadora, próxima e bastante colaborativa, existindo sempre abertura para alguma alteração do planeado, para mudanças de horários, para diálogos sobre o que há para fazer e qual a melhor forma de o realizar, entre outros assuntos. Verifica-se, ainda que a educadora tem sempre em consideração o que a auxiliar educativa pensa, solicitando-lhe sempre a sua opinião, dividindo sempre as tarefas entre si.

O trabalho colaborativo é um recurso valioso, uma vez que a equipa reúne as suas energias em torno de um objetivo comum, fortalecendo, assim, a sua ação. Todas as pessoas são diferentes, têm experiências, histórias e perspetivas dispare, apresentando, deste modo, pontos de vista diferenciados que levam a maiores inovações, recursos e mudanças do trabalho que querem realizar, existindo “um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem” (Boavida e Ponte, 2002, p.3).

Este tipo de relação estende-se também à minha interação com a educadora cooperante, que mantém um diálogo constante comigo, valorizando a minha opinião e criando um ambiente de partilha e colaboração. A educadora cooperante demonstra uma postura aberta e recetiva, permitindo-me intervir sempre que necessário e mostrando total disponibilidade para esclarecer dúvidas ou questões que eu apresente.

O trabalho em equipa proporciona um bom clima na sala de atividades que, consequentemente, influencia o bem-estar das crianças e de toda a equipa.

A educadora cooperante segue as principais linhas orientadoras do Movimento da Escola Moderna, bem como uma abordagem ao *Forest School*, as suas planificações são semanais tendo sempre em conta os interesses das crianças.

A avaliação das crianças é realizada através de observações informais e registos semanais (individuais). Formalmente, para os pais, existem dois momentos de avaliação (janeiro e junho), “onde são entregues os registos de avaliação às famílias” (Anexo B).

No entanto todos os meses as educadoras fazem uma avaliação de factos que consideram mais relevantes, registando as informações relativas ao nível de desenvolvimento de cada criança, sendo um “elemento regulador da prática, devendo ser formativa, processual, continua e interpretativa, valorizando a criança como um aprendiz ativo” (Carvalho e Portugal, 2017, p.21). Não obstante, são também realizadas reuniões tanto com a direção pedagógica, como com os pais, sempre que necessário.

#### **1.4. Caracterização do ambiente educativo**

A organização do ambiente educativo, enquanto suporte da prática pedagógica deve ser “planeada como um contexto culturalmente rico e estimulante” (Silva et al, 2016, p.17). O ambiente educativo é o maior auxílio da prática pedagógica do educador, pois através da disposição/organização dos materiais que contém e da dimensão, este promove ou não determinadas aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

Desta forma, a organização do ambiente educativo constitui um aspeto fundamental da ação do educador, pois pode facilitar ou inibir o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Ou seja, a organização do ambiente educativo pode promover ou restringir o brincar, as interações, a autonomia e as rotinas, os momentos de aconchego, de conforto e de bem-estar (Portugal, 2012).

Neste sentido, é importante que a organização do ambiente educativo seja algo flexível, em função das necessidades e dos interesses das crianças.

##### **1.4.1 Organização do espaço e dos materiais**

A organização socioeducativa é constituída, na parte do jardim de infância, por três salas. Todas as salas têm cabides à entrada para que os pais possam deixar os pertences de cada criança.

A sala de atividades é organizada e estruturada em várias áreas de interesse, que são planeadas de forma flexível para permitir que as crianças explorem objetos livremente (Projeto Curricular de Sala, 2024). Segundo Hohmann e Weikart (2009), essas áreas devem ser dinâmicas, permitindo que os adultos ajustem o espaço e os materiais ao longo do ano. Essas mudanças são essenciais para “acomodar o desenvolvimento e a evolução dos interesses das crianças” (Hohmann e Weikart, 2009, p.17), incentivando uma adaptação contínua do ambiente às necessidades de aprendizagem das crianças.

A organização que se dá aos espaços e materiais é um elemento importante para o processo de integração e de desenvolvimento da atividade educativa, na medida em que reflete os objetivos pedagógicos definidos e adotados (Projeto Curricular de Sala, 2024).

Deste modo, pode-se afirmar que na sala existem seis áreas de interesse, de acordo com as diferentes explorações que proporcionam às crianças, e que estão equipadas com moveis e materiais adequados à sua idade.

A sala pré-B, tal como se pode observar no Anexo C, é espaçosa e encontra-se dividida pelas seguintes áreas:

- *Área da casa ou jogo simbólico* – é uma área promotora de imaginação que se destina ao jogo simbólico. As crianças têm a oportunidade de representar papéis familiares e acontecimentos que experienciam ou de que ouviram falar e brincam ao mundo da fantasia e do imaginário. Ao proporcionar um espaço de representação de diferentes papéis sociais, a área da casa, permite que as crianças desenvolvam uma imagem do seu mundo, exteriorizando medos, problemas e conflitos (Projeto Curricular de Sala, 2024). Além disso, as crianças ao comunicarem sobre os papéis que representam e ao dialogarem entre si, desenvolvem e aperfeiçoam a sua capacidade de linguagem, comunicação e relação com o outro (Projeto Curricular de Sala, 2024). Nesta área, existe uma caixa com algumas peças de vestuário e adereços que as crianças podem vestir e usar como entenderem, tendo uma panóplia de materiais, como uma cama de bonecas, mesa com duas cadeiras, uma cozinha com pratos, copos, talheres, tachos, frutas e legumes de plástico

- *Área do hospital ou jogo simbólico* - é um espaço onde as crianças podem brincar e representar situações do quotidiano, como ir ao médico, tratar doentes ou ser o paciente (Projeto Curricular de Sala, 2024). Esta área inclui materiais como termómetros,

estetoscópios, seringas, batas, uma maca, um cobertor, almofadas, entre outros. É uma área nova na sala que desperta muito interesse na maioria das crianças. A saúde está muitas vezes associada a receios e a um sentimento de perigo, o brincar surge como uma forma de normalizar estas experiências, permitindo que as crianças explorem e compreendam o mundo da saúde de forma lúdica e segura, promovendo uma abordagem mais confiante e positiva face a estas situações.

- *Área da reunião / acolhimento* – é a área onde as crianças se reúnem com a educadora em grande grupo num clima democrático de participação. É sobretudo feita de momentos em grande grupo, como a reunião em grande grupo, a apresentação e explicação de atividades, o conto e a leitura de histórias, o canto de canções, serve para conversas matinais ou sempre que os adultos queiram falar com as crianças sobre algum tema ou assunto importante, captando melhor a atenção do grupo (Projeto Curricular de Sala, 2024). Nesta área estão expostos instrumentos de pilotagem, como o mapa das presenças e do tempo.

- *Área da garagem / construção*- Nesta área podem ter lugar, quer as brincadeiras individuais quer as que implicam cooperação. Ao brincarem no tapete da garagem, as crianças entram em contacto com os sinais de trânsito, carros estradas. Este espaço permite manusear, construir, desenvolver a capacidade de classificar, agrupar, comparar e ordenar objetos e peças (Projeto Curricular de Sala, 2024).

- *Biblioteca* – Este espaço permite às crianças descobrirem o prazer pela leitura, desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos, emoções, sonhos e fantasias, sendo também um meio de transmissão do saber e da cultura (Projeto Curricular de Sala, 2024). Neste espaço encontram-se livros que as crianças podem manipular, maioritariamente de imagens ou de pequenas histórias. Nos momentos de brincadeira livre, algumas crianças costumam visitar esta área sozinhas ou em pequenos grupos.

- *Área da escrita e da expressão plástica* – na mesa, as crianças desenvolvem, individualmente ou em grupos as suas atividades (desenhos, pintura, plasticina). Nesta área estão disponíveis diferentes materiais de pintura, escrita e desenho, tais como colas, tesouras, folhas, lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro finas e grossas.

- *Área dos jogos* – aqui as crianças realizam jogos de memória, de classificação, de encaixe, dominós, puzzles, que proporcionam à criança atenção, concentração,

coordenação, noções matemáticas (seriação, padrões, contagens), linguagem, assim como o desenvolvimento da motricidade fina (Projeto Curricular de Sala, 2024). Os jogos despertam o interesse e as necessidades do grupo, motivando cada uma das crianças na aquisição de aprendizagens significativas nas diferentes áreas do conhecimento (Projeto Curricular de Sala, 2024).

Ao longo do dia, poderão emergir novas áreas que se revelem fundamentais para atender aos interesses e necessidades do grupo. Neste contexto, destacam-se duas zonas principais dentro da sala: a área do tapete e a área da casinha. No entanto toda a sala foi concebida para proporcionar um espaço amplo e dinâmico, onde as crianças possam brincar livremente, explorar e interagir com o meio envolvente.

É importante referir que todos os materiais estão à disposição das crianças, estando alguns guardados num nível superior ou no armário que as crianças não conseguem abrir. Os restantes materiais da sala foram organizados de modo a promover as aprendizagens e desenvolvimento das crianças, tanto a nível motor, como cognitivo, da linguagem e sensorial. A sala está também equipada com materiais que contribuem para o bem-estar e conforto do grupo, como diversas almofadas que se encontram no tapete.

Ao fundo do corredor, encontra-se a casa-de-banho que conta com a área das sanitas e dos lavatórios.

Quanto ao espaço exterior é composto por três espaços distintos, uma área com relva e cozinha de lama, outra com uma pista com acesso a triciclos e outros brinquedos de menor dimensão e uma terceira composta por duas casinhas. Este espaço é um prolongamento da sala e, como tal é utilizado, não só para momentos de brincadeira livre, como para dinâmicas orientadas. Neste espaço é permitido, ao grupo, explorar todos os equipamentos e a área envolvente, através de uma enorme liberdade de movimentos que leva a criança a testar e a desenvolver a sua motricidade global e a iniciar algumas brincadeiras em pequenos grupos (Projeto Curricular de Sala, 2024).

É de salientar que toda a organização do espaço é flexível, podendo modificar-se para responder melhor às necessidades das crianças.

#### 1.4.2 Organização do tempo

A organização do tempo no pré-escolar refere-se, essencialmente, ao estabelecimento de uma rotina diária. Esta oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia e esta planeada de forma a respeitar as necessidades e apoiar as iniciativas das crianças, proporcionando-lhes tempo para expressar os seus objetivos e intenções, estimular as iniciativas através da consideração das suas opções, da interação com as pessoas e materiais e da resolução de problemas que surjam e para persistir nestes esforços até que esteja satisfeita com os seus resultados (Projeto Curricular de Sala, 2024).

Esta rotina corresponde a momentos diferenciados que se repetem com uma determinada periodicidade, sendo importante para ajudar a criança a clarificar a sequência temporal em que se desenvolvem as atividades do seu dia.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), “o tempo diário inscreve-se num tempo, semanal, mensal e anual, que tem ritmos próprios e cuja organização tem, também, de ser planeada” (p.27), pois permite que a criança “se vá progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compressão do tempo: passado, presente e futuro” (p.27).

A rotina diária consiste, assim, num conjunto de atividades organizadas no tempo e permite regular a dinâmica do grupo, proporcionando variadas experiências às crianças (Projeto Curricular de Sala). Através da sua interiorização, a criança desenvolve, progressivamente, um sentimento de pertença num ambiente onde consegue prever a sucessão de acontecimentos.

A tabela seguinte demonstra a rotina – tipo da Sala Pré B.

**Tabela 2**

*Rotina tipo Sala Pré-B*

<b>Horário</b>	<b>Rotina</b>
<b>8h00 – 8h30</b>	Acolhimento
<b>8h30 – 9h00</b>	Acolhimento na sala
<b>9h00 – 9h20</b>	Conversa de tapete (planificação do dia) / Preenchimento dos instrumentos de regulação(mapas)

<b>9h20 – 9h45</b>	Lanche da manhã
<b>9h45 – 10h15</b>	Higiene
<b>9h45 – 12h00</b>	Atividades de sala (individual; pequeno grupo; grande grupo)
	Desenvolvimento de projetos;
	Atividades curriculares integradas
<b>12h00 – 12h15</b>	Higiene
<b>12h15 – 13h00</b>	Almoço
<b>13h00 – 14h45</b>	Brincadeira livre no recreio ou sala
<b>14h45 – 15h00</b>	Higiene
<b>15h00 – 15h30</b>	Lanche
<b>15h30 – 15h40</b>	Higiene
<b>15h40 – 18h00</b>	Brincadeira livre na sala ou no recreio/ Atividades extracurriculares
<b>18h00 – 19h00</b>	Prolongamento geral

---

A rotina exerce um importante papel na promoção de segurança e conforto, devendo ser flexível e consistente, permitindo que as crianças antecipem acontecimentos que vão surgindo. Assim, a rotina apoia a iniciativa promovendo a autonomia da criança e fomentando a segurança, estabilidade emocional, assim como o bem-estar do grupo. Esta deve incluir diferentes ritmos, o da criança individual, o dos pequenos grupos e o do grupo todo (Projeto Curricular de Sala, 2024).

Uma boa organização da rotina é basilar para os próprios adultos, pois permite-lhes adequar da maneira o ambiente educativo ao grupo de crianças com quem estão a trabalhar (Projeto Curricular de Sala, 2024).

A rotina diária deste grupo de crianças tem em conta as suas idades, as atividades curriculares integradas e extracurriculares, bem como a organização e horários da própria organização socioeducativa.

A sucessão das rotinas ou sessão tem um determinado ritmo, existindo deste modo uma rotina que é educativa e intencionalmente planeada pelo educador, porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações (Projeto Curricular de Sala, 2024).

O acolhimento, é o tempo pensado para o reencontro, a comunicação, o bem-estar, a transição. Acolher é criar um espaço de bem-estar de grande grupo onde se estabelecem

relações e comunicações e que instiga a começar bem o dia (Projeto Curricular de Sala, 2024). É tempo de respeitar, acolher e criar ritmos de escuta individual, a pares e de grupo, que permite a partilha de experiências pessoais significativas. É nesse tempo que cantam a canção do “Bom dia”, marcam as presenças e assinalam o tempo (Projeto Curricular de Sala, 2024). Normalmente, é também, neste momento que se faz o reforço do lanche da manhã.

Num clima democrático inicia-se a planificação das atividades. É um momento intencional por parte do educador, para estimular a criança enquanto ser ativo com iniciativa na atividade refletida, convidando-o a perceber as suas motivações, a definir intenções e mesmo a antecipar alguns aspetos (Projeto Curricular de Sala, 2024). Neste momento, é importante cultivar sempre a responsabilidade na interação, na medida em que o educador deve motivar a criança a participar e ter controlo sobre a sua aprendizagem, ou seja, tornando possível a negociação entre o adulto e a criança (Bertram e Pascal, 2009).

O educador pode propor atividades ou estas podem surgir a partir do interesse das crianças. A criança experimenta o exercício da democracia e cidadania ativa. É neste clima de participação democrática que se vai desenvolver a coesão do grupo, na medida em que as crianças vão ser incentivadas a intervir na escolha do que e como pretendem fazer (Projeto Curricular de Sala, 2024).

A atividade orientada é pelo educador, podendo ser desenvolvida em pequenos grupos, de forma individual ou com todo o grupo. Durante a atividade, são feitas observações diretas e interações de forma a avaliar o conhecimento e desempenho das crianças, bem como os níveis de implicação nas dinâmicas (Projeto Curricular de Sala, 2024).

Durante o tempo de arrumar é fundamental envolver adultos e crianças nesta tarefa. É importante que todas as crianças participem na tarefa de arrumar, desenvolvendo assim o sentido de autonomia, cuidado e responsabilidade sobre a sala e os seus materiais (Projeto Curricular de Sala, 2024). Sendo que arrumar, é também uma das formas de inculcar regras e valores como a ajuda e respeito pelo outro, bem como uma forma de educar as crianças para a cidadania no respeito e preservação do meio e dos materiais que a rodeiam.

Durante a brincadeira livre, as crianças circulam livremente pelas várias áreas da sala. É fundamental que explorem diferentes materiais e ações, estabeleçam interações com os seus pares e adultos e vão desenvolvendo o conhecimento sobre representação movimento, comunicação, objetos, espaço e tempo (Projeto Curricular de Sala, 2024). É importante que o adulto se envolva no imaginário das crianças, brincando com elas, sendo uma forma de fortalecer as relações afetivas e comunicar com o grupo conhecendo os seus interesses, as suas angústias, os seus medos e observar os seus conhecimentos, aprendizagens, interesses e necessidades.

No que respeita ao tempo de higiene e refeição, as crianças são sempre acompanhadas e orientadas pelos adultos da sala. As crianças são incentivadas a fazer a sua higiene e a almoçar sozinhas de forma a desenvolver a sua autonomia e autoestima, levantando e limpando o seu prato, por exemplo. A alimentação é um dos cuidados básicos mais importantes na vida da criança, por isso desde cedo é fundamental educá-las para hábitos de uma alimentação saudável, baseada numa dieta nutricional variada e adequada ao desenvolvimento saudável (Projeto Curricular de Sala, 2024).

Durante as refeições, é respeitado o ritmo de cada criança, sendo que estes momentos não contribuem apenas para a nutrição e crescimento da criança, mas também são uma forma de adaptação social, apreciando as refeições na companhia do grupo.

Para além da rotina diária, a sala Pré B, também dispõe de atividades semanais que ajudam a enriquecer as competências do grupo. Assim seguidamente será apresentada a tabela dessas atividades.

**Tabela 3**

*Horário das atividades curriculares integradas da sala Pré-B*

<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
<b>Acolhimento- 8h30-9h00</b>				
			Música	
			9h15-10h00	
	Inglês	Inglês	Inglês	
	11h00-11h45	11h00-11h45	11h00-11h45	

	Dramática	Inglês
	11h45-12h30	11h45-12h30
<b>Inglês</b>	Educação	Educação
<b>14h00-14h45</b>	Física	Física
	14h00-14h45	14h00-14h45

## 1.5. Caracterização do grupo de crianças

As crianças podem ser encaradas como indivíduos competentes, construtivos e interativos, dotados de um enorme potencial de energia (Malavasi e Zoccatelli, 2013). A criança “domina em pleno os seus sentimentos, é competente nas relações e nas interações, é detentora de valores e está aberta ao que é novo e diferente” (p.8). Assim sendo, importa ter em conta que quando entram na organização socioeducativa já são “portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (p.65), logo devemos respeitar as suas características.

**Tabela 4**

*Caracterização do grupo de crianças*

Nome da Criança	Género	Data de Nascimento	Percurso na Organização Socioeducativa	Entrada na Organização
C.C.	F	03.07.2020	Terceiro ano	Setembro 2021
C.P.	F	23.11.2020	Terceiro ano	Setembro 2021
C.G.	M	23.09.2020	Primeiro ano	Setembro 2024
C.M.	F	25.02.2020	Terceiro ano	Setembro 2021
D.D.	M	28.07.2020	Primeiro ano	Setembro 2021
E.T.	M	17.09.2020	Segundo ano	Setembro 2022
F.R.	M	24.11.2020	Terceiro ano	Setembro 2021
G.G.	M	02.08.2020	Segundo ano	Setembro 2022
G.P.	M		Segundo ano	Setembro 2022
H.O.	M	27.03.2020	Quarto ano	Setembro 2020
I.V.	F	09.03.2020	Segundo ano	Setembro 2022
J.J.	M	06.08.2020	Primeiro ano	Setembro 2024
L.C.	M	04.11.2020	Segundo ano	Setembro 2022

<b>M.L.</b>	F	12.10.2020	Primeiro ano	Setembro 2024
<b>M.A.</b>	F	16.12.2020	Segundo ano	Setembro 2022
<b>O.A.</b>	F	29.11.2020	Segundo ano	Setembro 2022
<b>S.F.</b>	M	13.02.2020	Primeiro ano	Setembro 2024
<b>T.S.</b>	F	09.04.2020	Terceiro ano	Setembro 2021
<b>T.M.</b>	F	30.10.2020	Terceiro ano	Setembro 2021
<b>T.D.</b>	F	18.04.2020	Segundo ano	Setembro 2022
<b>T.H.</b>	M	12.08.2020	Segundo ano	Setembro 2022
<b>T.R.</b>	M	07.09.2020	Terceiro ano	Setembro 2021
<b>V.G.</b>	M	10.01.2020	Segundo ano	Setembro 2022
<b>V.B.</b>	M	09.01.2020	Segundo ano	Setembro 2022
<b>V.R.</b>	M	23.10.2019	Segundo ano	Setembro 2022

A sala Pré B tem 25 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, quinze meninos e dez meninas. Das 25 crianças, vinte já frequentavam a instituição e 5 ingressaram pela primeira vez. É um grupo homogéneo e todas crianças, à exceção de uma, nasceram no ano de 2020.

A observação sustenta toda intencionalidade educativa, assim observei cada criança e o grupo em geral para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades.

É um grupo de crianças ativas, alegres, sociáveis, curiosas, observadoras e interessadas. Revelam entusiasmo por novos desafios e experiências, são participativas e ativas nas propostas da sala. Alguns dos grandes interesses do grupo são as histórias, os desenhos, o jogo simbólico e as construções e explorações no jardim. Nesta fase, algumas crianças ainda têm dificuldade em gerir a frustração ao serem contrariadas, bem como em resolver os conflitos que surgem.

Neste grupo as crianças são muito disponíveis para ajudar o adulto (distribuir a fruta, colocar as mesas do almoço, distribuir material), contudo necessitam de ser mais estimulados no sentido de responsabilidade nas suas tarefas e deveres, como por exemplo arrumar a sala.

As aulas de educação física, música, inglês e dramática são momentos de grande entusiasmo e nos quais as crianças interagem com os respetivos professores.

Desde o início do ano, as crianças novas na organização socioeducativa têm evoluído na apropriação do espaço e na forma como interagem e se relacionam com os

pares e com os adultos de referência, mostrando-se mais disponíveis nas dinâmicas de sala (Projeto Curricular de Sala, 2024).

No que diz respeito à autonomia na hora da refeição, quase todo o grupo, utiliza de forma autónoma o garfo e a faca, levantam e limpam o seu prato.

Nas rotinas de higiene, o grupo tem revelado, de um modo geral, uma maior autonomia na utilização deste espaço. Todo o grupo já utiliza a sanita de forma autónoma.

No que se refere ao acompanhamento diário à organização socioeducativa, a maioria é acompanhada, à entrada e saída, por um dos pais ou avós. Normalmente o grupo é assíduo e pontual. A maioria do grupo chega até as 9h15, embora algumas crianças cheguem com frequência atrasadas. No geral, as crianças começam a sair pelas 16h30.

Ao nível da linguagem e comunicação, a maioria das crianças fazem construções fráscas completas e diálogos percetíveis com os adultos e os pares, sendo que duas crianças do grupo fazem terapia da fala (Projeto Curricular de Sala, 2024).

Na grande maioria, as crianças brincam em paralelo com os pares, embora algumas ainda prefiram brincar sozinhas, no entanto aceitam que os amigos se aproximem. Já existem grupos de amigos formados, demonstrando existirem preferências e ligações de afetividade. São, na maioria, crianças aventureiras, destemidas e dispostas a novos desafios.

Tal como já foi mencionado, o grupo encontra-se, ainda, numa fase onde predominam os conflitos interpessoais, sendo necessária a intervenção do adulto, como mediador na sua resolução.

Em relação à expressão motora, as crianças apresentam, um desenvolvimento motor equilibrado à sua faixa etária.

A nível gráfico, já começam a surgir desenhos com pormenores, embora algumas crianças ainda não segurem o lápis/pincel de forma correta.

Neste momento, algumas crianças do grupo revelam alguma dificuldade em cumprir as regras da sala apresentando comportamentos desafiadores, o que provoca algum desequilíbrio na sala (Projeto Curricular de Sala, 2024).

No geral, as crianças relacionam-se de forma positiva. É um grupo bem-disposto, sorridente, afetuoso, sempre disposto para mais uma brincadeira e para mais uma gargalhada.

## 1.6. Caracterização das famílias

As famílias são a primeira via institucional das crianças e, por isso, os pais são os principais responsáveis pela educação das mesmas. No entanto, a organização socioeducativa assume, também, um papel fulcral no desenvolvimento das crianças. Deste modo, os dois contextos têm como principal objetivo contribuir para o bem-estar e educação das crianças, sendo para isso fundamental existir uma “relação entres estes dois sistemas” (Silva et al., 2016, p.28) e fomentar a “construção da pertença das famílias ao contexto educativo” (Araújo, 2013, p.69).

Esta relação promove o desenvolvimento holístico e integral das crianças. Além disto, ambos os contextos proporcionam às crianças condições, ambientes e estratégias que promovem o seu melhor desenvolvimento a todos os níveis e seu crescimento (Oliveira, 2014).

Dada a sua importância, é necessário compreender, conhecer e, acima de tudo respeitar as crianças e as suas famílias. Assim, para “retratar os traços estruturantes” (Ferreira, 2004, p.66) do contexto familiar das crianças e para conhecer melhor as famílias, recolhi dados relativos à estrutura familiar, nº de irmãos e nacionalidade dos pais. Não existindo informação relativa às profissões, idades e habilitações académicas dos pais.

**Tabela 5**

*Caracterização das famílias da sala pré-B*

	Estrutura Familiar	Nº de Irmãos	Nacionalidade	
			Mãe	Pai
C.C.	6 (pais e irmãos)	3	Portuguesa	Portuguesa
C.P.	4 (pais e irmão)	1	Portuguesa	Portuguesa
C.G.	4 (pais e irmão)	1	Chinesa	Chinesa
C.M.	5 (pais e irmãos)	2	Portuguesa	Portuguesa

<b>D.D.</b>	5 (pais e irmãos)	2	Ucraniana	Ucraniana
<b>E.T.</b>	5 (pais e irmão)	2	Portuguesa	Portuguesa
<b>G.P.</b>	5 (pais e irmãos)	2	Portuguesa	Italiana
<b>G.G.</b>	4 (pais e irmão)	1	Portuguesa	Portuguesa
<b>H.O.</b>	5 (pais e irmãos)	2	Portuguesa	Portuguesa
<b>I.V.</b>	5 (pais e irmãos)	2	Portuguesa	Portuguesa
<b>J.J.</b>	4 (pais e irmão)	1	Portuguesa	Portuguesa
<b>L.C.</b>	4 (pais e irmão)	1	Brasileira	Brasileira
<b>M.L.</b>	4 (pais e irmão)	1	Brasileira	Portuguesa
<b>M.A.</b>	4 (pais e irmã)	1	Portuguesa	Portuguesa
<b>O.A.</b>	4 (pais e irmão)	1	Venezuelana	Dinamarquesa
<b>S.F.</b>	4 (pais e irmão)	1	Portuguesa	Portuguesa
<b>T.S.</b>	4 (pais e irmão)	1		Portuguesa
<b>T.M.</b>	5(pais e irmãos)	2	Portuguesa	Portuguesa
<b>T.D.</b>	5(pais e irmãos)	2	Americana	Sul africana
<b>T.H.</b>	3 (pais)	0	Brasileira	Brasileira
<b>T.R.</b>	3 (pais)	0	Portuguesa	Portuguesa
<b>V.G.</b>	4 (pais e irmão)	1	Portuguesa	Portuguesa
<b>V.B.</b>	3 (pais)	0	Portuguesa	Portuguesa
<b>V.R.</b>	4 (pais e irmão)	1	Portuguesa	Portuguesa

---

Relativamente às nacionalidades das famílias, apenas catorze têm nacionalidade portuguesa, as restantes estão divididas entre brasileira, inglesa, ucraniana, e chinesa, tal como se pode verificar na tabela supramencionada.

Quanto ao agregado familiar, todas as crianças moram com os pais e com os irmãos, à exceção cinco crianças que são filhas únicas, morando apenas com os pais. Dito isto, os agregados familiares são todos do tipo nuclear. Através da tabela, posso verificar que nove das catorze crianças têm irmãos. Treze crianças têm os irmãos a frequentar a mesma organização socioeducativa.

## 2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

No processo de planejar e avaliar, é essencial começar com uma avaliação de diagnóstico inicial para identificar e entender o que as crianças já aprenderam. Sendo importante valorizar e reconhecer as competências e conhecimentos que as crianças já possuem (Fisher, 2004).

## **2.1 Intenções para a ação**

Com base na perspectiva mencionada, apresento as intenções que orientaram a minha prática pedagógica. Considero que cada criança é um ser único e individual, com vivências próprias, ao planejar as minhas ações. O planeamento foi elaborado tendo em conta a caracterização do contexto e dos envolvidos, conforme descrito anteriormente.

### **2.2.1 Com as crianças**

Após observar o grupo, percebi a importância de dar intencionalidade a todas as propostas educativas. Por isso, estabeleci intenções claras que orientaram a minha intervenção, baseadas nas necessidades e características de cada criança, e também na descrição do contexto apresentado anteriormente. Ressalto que as intenções foram de encontro ao que já tinha sido definido pela equipa educativa.

A primeira intenção foi **criar uma relação estável e segura com as crianças, fundamentada pelo afeto, respeito e confiança**. Desde o início, preocupei-me em estabelecer uma conexão com o grupo e com cada uma das crianças, priorizando a afetividade, segurança e bem-estar, atendendo às suas necessidades. Acredito que, ao proporcionar essa estabilidade emocional, a criança desenvolve confiança e aprende que o mundo ao seu redor é previsível e oferece experiências enriquecedoras (Portugal, 2012).

Seguindo a mesma linha de pensamento, a segunda intenção pedagógica foi **tratar cada criança como um sujeito de direitos e participante ativo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento**, ouvindo sempre as suas opiniões, interesses e necessidades, mantendo-as informadas sobre as decisões que envolvem as suas atividades (Tomás, 2011). Dessa forma, as atividades propostas foram explicadas às crianças, deixando, sempre, espaço para que pudessem expressar as suas ideias e sugestões, respeitando-as como protagonistas da sua própria aprendizagem.

A terceira intenção consistiu em **planejar atividades significativas e adaptadas ao grupo, tendo em consideração os seus interesses e necessidades, com o objetivo de apoiar o seu desenvolvimento.** Todas as atividades foram pensadas para responder aos interesses e desafios do grupo, como os objetivos e intenções da educadora cooperante. O envolvimento das crianças nas atividades depende da adequação das propostas, sendo mais eficazes aquelas que são interessantes e oportunas para as crianças. Nesse sentido durante a minha prática, tive sempre em conta as necessidades e interesses das crianças, planeando atividades com elas, para que se tornassem mais significativas.

Dado que brincar é um direito fundamental da criança e umas das formas mais importantes de aprendizagem (Kishimoto, 2010), sempre **valorizei o tempo de brincadeira durante a minha intervenção.** Para mim, o brincar é essencial para o desenvolvimento de diversas competências, como afirma Brazelton (1995), sendo a forma mais poderosa de aprendizagem.

Por fim, embora valorize cada criança como um ser único, acredito que é fundamental ensinar a importância de viver em sociedade e desempenhar o papel de cidadão ativo. Por esse motivo, uma das intenções foi **promover momentos em grande grupo,** pois esses momentos representam oportunidades para as crianças aprenderem e desenvolverem-se emocional e socialmente. Esta intenção reflete a minha preocupação em entender a importância dos momentos em grupo para a aprendizagem social, além de estar alinhada com os objetivos de tornar a minha prática educativa cada vez mais reflexiva e eficaz.

### 2.2.2 Com as famílias

Reconhecendo que as famílias desempenham o papel de “primeiros educadores” das crianças (Marques, 2001, p.12), umas das minhas principais intenções foi **envolvê-las ativamente em toda a prática pedagógica.** Procurei promover a participação das famílias na vida escolar das crianças no JI, acreditando que essa interação é essencial para o processo educativo. Esse envolvimento contribuiu para o enriquecimento das experiências de aprendizagem e desenvolvimento, tanto para as crianças como para os pais e educadores. A participação dos pais é um elemento moderador da qualidade do jardim de infância, envolvendo não apenas a receção de informações e a participação em

atividades escolares, mas também a tomada de decisões e o planejamento autónomo de atividades (Assis e Fuertes, 2014 citando Fuertes, 2011).

Post e Hohmann (2011), destacam a importância de uma parceria entre pais e educadores, baseada na confiança e no respeito mútuo. Para construir essa parceria de forma eficaz, adotei uma postura que privilegia a comunicação aberta, o reconhecimento do impacto da separação para os pais e o foco nas suas potencialidades (Post e Hohmann, 2011). Assim sendo, procurei **estabelecer uma relação de confiança e colaboração** através de conversas informais, partilhando observações e características das crianças durante as atividades e rotinas. Dessa forma, as famílias puderam compreender melhor a minha intervenção, fortalecendo o vínculo de confiança.

Não obstante, tive com intenção **compreender as características das famílias e as vivências das crianças em casa**, o que me **permitiu conhecê-las mais profundamente e adaptar a minha prática pedagógica às suas necessidades**.

Para alcançar estes objetivos, apresentei-me às famílias logo no início da PPSII, para isso elaborei uma carta de apresentação, onde expliquei o motivo da minha presença na sala e a duração do estágio. Essa iniciativa teve como objetivo **integrar as famílias no meu processo de intervenção**, promovendo a colaboração e o envolvimento ao longo do período da prática.

### 2.2.3 Com a equipa educativa

O trabalho colaborativo é a forma mais eficaz de atuar, baseando-se na comunicação, cooperação, cooperação e colaboração entre os envolvidos (Folque, 2014). Isso significa que, quando há comunicação clara e positiva, a partilha de ideias ocorre de forma natural, resultando na construção de conhecimento. Assim, a minha intenção com a equipa educativa foi **criar um ambiente tranquilo, positivo e harmonioso**, que facilitasse a minha predisposição para aprender e interagir, permitindo-me recorrer à equipa em caso de dúvidas, dificuldades ou necessidade de apoio.

O trabalho colaborativo na educação de infância é fundamentado num bom relacionamento dentro da equipa educativa, além da troca e discussão de ideias. Sendo que está diretamente ligado à “melhoria do conhecimento profissional produzido e é a maior eficácia do desempenho docente” (Roldão, 2006, p.27). Outros autores, reforçam

essa visão, destacando que o trabalho colaborativo oferece “um maior potencial para repercussões positivas no desenvolvimento profissional dos professores” (Leite e Pinto, 2016, p.76). Nesse sentido, tenho como intenção **estabelecer uma relação de trabalho colaborativo com a equipa educativa, promovendo a integração dessa equipa na minha prática pedagógica.**

Desde o primeiro dia de estágio, mostrei-me disponível para contribuir em qualquer situação, participando ativamente nas rotinas e atividades. Essa postura permitiu-me **construir uma boa relação com a equipa de sala, mantendo o alinhamento constante entre as minhas intenções pedagógicas, as diretrizes da educadora cooperante e os objetivos do contexto socioeducativo em que estava inserida.**

### 3. INVESTIGAÇÃO EM JI

| ' ' ' | ' ' ' |

### **3.1 Identificação e fundamentação da problemática**

A minha intenção ao longo da prática foi proporcionar o bem-estar e a qualidade de vida ao grupo de crianças da sala, parecendo-me bastante pertinente que a minha investigação se focasse no respeito, inclusão e desenvolvimento.

Como tal, pretendi explorar a inclusão de crianças com Necessidades Especiais (NE), em contexto pré-escolar, que praticam a metodologia Forest School. Sendo um modelo que enfatiza a aprendizagem na natureza, penso que seja pertinente investigar mais sobre como esta metodologia pode contribuir para a inclusão e desenvolvimento integral das crianças com NE.

O contexto natural da metodologia Forest School apresenta potencial para oferecer melhores condições para o desenvolvimento das crianças, favorecendo experiências sensoriais, motoras e cognitivas que podem ser mais desafiadoras do que em ambientes fechados. O espaço ao ar livre, tende a ser mais dinâmico, com vários recursos naturais, que permite adaptações e estratégias flexíveis para a inclusão de crianças com diferentes necessidades.

Este tema surgiu de um interesse pessoal e da perceção, ao longo da prática profissional supervisionada, de que a inclusão de crianças com NE ainda enfrenta desafios significativos em contextos tradicionais. Sendo que os ambientes educativos se moldam à presença das crianças, também as crianças se moldam aos ambientes em que estão inseridas. Assim, pretendi entender como é que o contexto natural da metodologia Forest School pode contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com NE. Mais precisamente, o meu objetivo é refletir e analisar a questão: “Como incluir crianças com NE em contexto pré-escolar com a metodologia Forest School?”.

A partir desta questão, pretendo investigar as atividades pedagógicas desenvolvidas em contexto natural e perceber de que forma estas promovem a inclusão, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com NE.

O principal objetivo desta investigação é compreender de que forma a realização de atividades ao ar livre, típicas da metodologia Forest School, podem favorecer a inclusão e a participação equitativa de crianças com NE. Pretende-se analisar como é que este modelo, ao valorizar a interação com a natureza, a exploração sensorial e a autonomia, contribuiu para o desenvolvimento dessas crianças, garantindo-lhes

oportunidades de aprendizagem significativas e promovendo a sua integração ativa no grupo.

Deste modo, para conseguir dar resposta a este estudo de caso, tracei objetivos gerais e específicos que apresento na tabela em seguida, onde são mencionadas as linhas orientadoras da investigação.

**Tabela 6**

Desenho da Investigação

Desenho da investigação na PPSII					
Problemática	Como incluir crianças com NE em contexto pré-escolar com a metodologia Forest School?				
Natureza da Investigação	Qualitativa				
Método(s)	Estudo de caso				
Objetivo geral	Objetivos específicos	Técnicas e Instrumentos de Recolha	Métodos de Análise	Participantes	Previsão Temporal
- Analisar de que forma a prática de atividades ao ar livre, típicas da metodologia Forest School, pode promover a participação ativa e igualitária de criança com NE.	- Mapear os tipos de NE presentes nas crianças que frequentam as sessões de Forest School;	- Análise documental; - Conversação (educadoras).	- Análise de conteúdo	- Educadoras; - Todas as crianças com NE no pré-escolar; - Estagiária.	-7 Sessões de Forest School.
	- Observar e documentar as adaptações pedagógicas, ambientais e de comunicação realizadas pelos educadores e Forest leaders para garantir a participação ativa dessas crianças.	- Observação direta; - Entrevistas; - Conversação (educadores e Forest leaders).	- Análise de conteúdo.	- Educadoras; - Forest Leaders; - Todas as crianças com NE no pré-escolar; - Estagiária.	
	- Identificar mudanças no nível de autonomia, controlo emocional e relacionamento após a participação regular nas sessões de Forest School.	- Observação direta.	- Análise de conteúdo; - Análise quantitativa.	- Educadoras; - Forest Leaders; - Todas as crianças com NE no pré-escolar; - Estagiária.	
	- Compreender as perceções dos educadores e Forest leaders sobre os desafios e oportunidades de inclusão destas crianças no Forest School.	- Entrevistas; - Notas de campo;	- Análise de conteúdo.	- Educadoras; - Forest Leaders; - Estagiária.	

- Desenvolver recomendações e adaptações baseadas nas observações e resultados da investigação.		- Análise de conteúdo.	- Educadoras; - Forest Leaders; - Todas as crianças com NE no pré-escolar; - Estagiária.
- Analisar as barreiras e os facilitadores na adaptação das atividades e do ambiente natural às diferentes necessidades das crianças com NE.	- Entrevistas;	- Análise de conteúdo; - Análise quantitativa.	- Educadoras; - Forest Leaders; - Todas as crianças com NE no pré-escolar; - Estagiária.

## 3.2 Revisão da literatura sobre a problemática identificada

### 3.2.1. A metodologia Forest School

A educação pré-escolar destina-se a crianças a partir dos 3 anos até ao início da educação primária, sendo oferecida por instituições públicas, privadas ou organizações sem fins lucrativos. A escolha da instituição é responsabilidade da família da criança (OCDE, 2021). Para as crianças, esta fase representa uma ampliação do contexto físico, cognitivo e social, além de um desenvolvimento das competências nessas áreas através de novas interações com os pares e adultos (Papalia & Feldman, 2013).

O pré-escolar procura proporcionar o desenvolvimento global das crianças, contemplando as tanto as competências académicas, como sociais e emocionais. Nesse sentido, surgiram abordagens que colocam o brincar como elemento central para a aprendizagem, reconhecendo que, por meio da brincadeira, as crianças desenvolvem não só competências sociais e de autonomia, mas também competências que são fundamentais para a aprendizagem formal (DeLuca & Hughes, 2014). Nesse contexto, um desafio crescente tem sido a diminuição do tempo de brincadeira ao ar livre, o que gerou a criação de práticas educativas que incentivam a conexão das crianças com a natureza.

Entre as abordagens mais conhecidas de aprendizagem ao ar livre está a Forest School, que surgiu em Inglaterra nos anos 90. Inspirada por uma combinação de influências pedagógicas, como a aprendizagem construtivista e experiencial, o modelo da

Forest School tem como objetivo proporcionar um desenvolvimento integral para as crianças, destacando a importância do brincar e da interação com a natureza (Cree & McCree, 2012; Harris, 2017). A Forest School surge como uma alternativa aos modelos tradicionais de ensino que prevaleceram nas décadas de 70 e 80, nos quais o enfoque estava na transmissão direta de conhecimento (O'Brien, 2009).

A Forest School é aplicada tanto em instituições socioeducativas como em práticas independentes e oferece um modelo educativo focado na criança, com atividades realizadas em espaços naturais, nos quais as crianças têm a oportunidade de explorar e aprender com o risco controlado (Waite et al., 2016). Esta abordagem procura proporcionar aos alunos a autonomia e o desenvolvimento de competências físicas, sociais e emocionais num ambiente seguro e supervisionado por educadores qualificados, conhecidos como Líderes da floresta. Estes líderes são responsáveis por garantir que os princípios da Forest School são seguidos, proporcionando um ambiente que favoreça o desenvolvimento individual de cada criança, respeitando as suas necessidades e interesses (Waite, et al., 2016).

O ambiente da floresta é dinâmico e permite que as crianças explorem o espaço livremente, o que contribui para o desenvolvimento da sua concentração e motivação, uma vez que se tornam protagonistas da sua própria aprendizagem (Blackham et al., 2021; McCree et al., 2018). As atividades realizadas em Forest School não são limitadas a um tempo ou meta específicos, o que favorece o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança das crianças, além de permitir um maior conhecimento das suas próprias capacidades físicas e emocionais (Harris, 2017). Essa liberdade de exploração também favorece o desenvolvimento das competências sociais, uma vez que as crianças lidam com questões como negociação, empatia e resolução de conflitos, enquanto interagem com os pares (Blackham et al., 2016; Harris, 2017).

Segundo estudos realizados com crianças que participaram em sessões de Forest School indicam que estas se sentem mais felizes e ativas, com níveis superiores de atividade física, quando comparadas com crianças que participam em aulas tradicionais de educação física (Trapasso et al., 2018). Além disso, as crianças relataram maior confiança nas suas competências físicas e estão mais dispostas a brincar ao ar livre (Coates & Pimlott-Wilson, 2019). Neste contexto, as crianças têm autonomia para

escolher as suas atividades, enfrentam desafios que ajudam a desenvolver competências e a estabelecer relações positivas com os adultos e os seus pares (Barrable & Arvanitis, 2019).

Portanto, a Forest School oferece um modelo educativo que, ao integrar o brincar, a exploração e a conexão com a natureza, contribui para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo não só a aprendizagem de competências físicas e cognitivas, como também o fortalecimento da autoestima, da autonomia e das competências sociais e emocionais (Harris, 2017; O'Brien, 2009).

### **3.2.2. Inclusão de crianças com NE**

A inclusão de crianças com Necessidades Específicas (NE) no ambiente escolar é um tema amplamente discutido no campo da educação. Esse conceito está ainda relacionado à garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os alunos, independentemente das suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais.

A educação inclusiva está alicerçada em documentos internacionais e nacionais, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Esses documentos defendem que todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade, preferencialmente em escolas regulares, com suporte adequado para as suas necessidades.

A educação inclusiva fundamenta-se em princípios que asseguram a equidade e a participação de todos os alunos, independentemente das suas diferenças. Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar não se limita à presença do aluno na escola, as implica a reformulação das práticas pedagógicas para atender à diversidade.

Um dos pilares essenciais da educação inclusiva é a acessibilidade, que envolve a adequação dos espaços físicos, materiais didáticos e metodologias de ensino, garantindo que todos os alunos tenham condições de aprendizagem adequadas. Além disso, a equidade é um princípio fundamental, pois reconhece as diferenças individuais e promove oportunidades justas para todos.

Outro aspeto central é a participação ativa dos alunos no processo educacional. De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO,1994), a inclusão escolar deve garantir que todas as crianças aprendem juntas, sempre que possível. Independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

Por fim, a formação docente é um fator determinante para a efetivação da educação inclusiva. Sasaki (2006), destaca que a capacitação dos professores é essencial para que eles possam atender às diversas necessidades dos alunos, promovendo práticas pedagógicas que valorizam a diversidade.

Desta forma, a educação inclusiva não se limita à simples inserção de alunos com NE no ambiente escolar, exigindo uma transformação nas práticas educacionais para garantir a aprendizagem de todos numa sociedade mais justa e igualitária. Segundo Nunes e Madureira (2015), a abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode ser uma ferramenta essencial na educação inclusiva, permitindo que os docentes planeiem atividades acessíveis a todos os alunos.

Apesar dos avanços, a inclusão de crianças com NE enfrenta diversos desafios, tais como (i) falta de infraestruturas adequadas nas escolas regulares; (ii) falta de formação continua dos professores para lidar com a diversidade; (iii) resistência de alguns profissionais e comunidades escolares à implementação de práticas inclusivas e (iv) necessidade de recursos pedagógicos e tecnológicos adaptados. Nunes (2021), ressalta a importância da diversidade das práticas pedagógicas, promovendo um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade e favoreça o desenvolvimento de todos os alunos.

A educação inclusiva é um direito fundamental e uma responsabilidade de todos. Para que seja efetiva, é essencial que haja um compromisso político, social e educacional na promoção de um ambiente acessível e acolhedor para todos os alunos. De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), os sistemas educativos devem ser reformulados para garantir que as crianças aprendam juntas, independentemente das duas diferenças individuais. A consolidação desse modelo educativo requer investimentos em infraestruturas, formação docente e sensibilização da sociedade para a importância da diversidade na aprendizagem.

### **3.3 Roteiro Metodológico e Ético**

Neste roteiro descrevi as opções metodológicas utilizadas no estudo que realizei na Prática Profissional Supervisionada II, além de abordar as questões éticas relacionadas com a prática e com o processo investigativo.

A presente investigação seguiu uma abordagem qualitativa e quantitativa, de carácter interpretativo, fundamentada na metodologia de estudo de caso. A opção por este modelo metodológico foi determinada pelos objetivos de estudo, que exigiam uma análise aprofundada de um fenómeno específico no seu contexto real. De acordo com Yin (1994), o estudo de caso pode ser definido como “um inquérito empírico que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e contexto não são claramente evidentes” (p.24).

Stake (1998), reforça essa perspetiva ao afirmar que o estudo de caso permite uma compreensão detalhada e aprofundada de uma situação particular. Neste caso, trata-se de um estudo intrínseco, uma vez que se foca num contexto específico e procura explorar a sua singularidade, sem estabelecer comparações diretas com outras realidades (Meirinhos & Osório, 2010, p.58). Assim, a pesquisa visa fornecer uma interpretação contextualizada para o leitor (Stake citado por André, 2013). Como destaca Stake (2016), “o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização” (p.24).

A abordagem qualitativa adotada pressupõe a recolha, análise, interpretação e compreensão dos dados, assim como a construção do conhecimento durante todo o processo investigativo, com o envolvimento ativo do investigador (Meirinhos & Osório, 2010). Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa caracteriza-se por cinco aspetos essenciais: (i) a principal fonte dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento central; (ii) a pesquisa assume um carácter descritivo, apresentando os dados através de palavras ou imagens com recurso a citações ilustrativas; (iii) o foco está no processo investigativo e não apenas nos seus resultados; (iv) a análise de dados é essencial para a interpretação (p.47-51).

Conforme Stake (citado por Meirinhos & Osório, 2010), a investigação qualitativa exige que o investigador esteja presente em campo, observando, analisando e interpretando os acontecimentos à medida que se desenvolvem, garantindo que a sua capacidade interpretativa se mantém alinhada com a realidade estudada (p.51). Além

disso, a natureza qualitativa da investigação implica que esta seja manipulativa, focando-se na descrição e análise do fenómeno no seu contexto, sem recorrer à quantificação dos resultados. Assim, os investigadores que adotam esta abordagem procuram compreender as complexas inter-relações existentes na realidade estudada (Stake, 2016), formulando questões de investigação direcionadas para a identificação de padrões de relações, sejam elas previstas ou inesperadas (Stake, 2016).

O desenvolvimento desta investigação estruturou-se em três fases: planeamento, recolha de dados e análise de dados. Durante o planeamento, foram definidos, em conjunto com a equipa educativa, os objetivos da pesquisa, os instrumentos a utilizar e obtidas as autorizações necessárias para a recolha de dados, incluindo registos fotográficos. É importante existir uma diversidade de técnicas na investigação qualitativa, realçando que estas devem ser empregues de forma criteriosa para garantir a obtenção de informações relevantes e suficientes. Para Fragoso (citado por Meirinhos & Osório, 2010), a adequação dos métodos utilizados influencia diretamente a profundidade da compreensão obtida.

Na fase de recolha de dados, foram utilizadas várias técnicas e instrumentos, em conformidade com os princípios da metodologia de estudo de caso (Yin, 2003). O processo envolveu observação direta participante, observação sistemática através de grelhas de registo, análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas com a equipa educativa, Forest Leaders e pais.

A observação desempenhou um papel essencial na investigação, sendo realizada de forma contínua e direta no contexto educativo. Correia (2009), destaca que esta técnica requer um contacto frequente e prolongado com a realidade estudada, enquanto Aires (2015) sublinha que permite a recolha sistemática de informação a partir da interação direta com as situações analisadas. Máximo-Esteves (2008) enfatiza ainda que a observação possibilita um conhecimento imediato dos fenómenos no seu contexto específico. Para garantir a fiabilidade dos dados, a informação recolhida foi registada através de notas de campo (Tomás, 2011) e registos fotográficos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo consistem num “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha (...) refletindo sobre os

dados de um estudo qualitativo” (p.150). O registo fotográfico, por sua vez, permite documentar visualmente as ocorrências, facilitando a sua posterior análise (Tomás, 2011).

Para complementar a recolha de dados, foi desenvolvida uma grelha de observação baseada em observações prévias. Esta grelha foi estruturada para sistematizar a informação recolhida e permitir uma análise mais detalhada das competências das crianças com NE em relação às sessões de Forest School, procurando responder a objetivos como: “Identificar mudanças no nível de autonomia, controlo emocional e relacionamento após a participação regular nas sessões de Forest School” e “analisar as barreiras e os facilitadores na adaptação das atividades e do ambiente natural às diferentes necessidades das crianças com NE”.

A análise documental foi outra técnica utilizada, permitindo a consulta de documentos como projeto pedagógico e o projeto de sala. Esta técnica apresenta a vantagem de evitar constrangimentos aos participantes, uma vez que não exige a sua intervenção direta (Lee, 2003 citado por Afonso, 2005).

Por fim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas à educadora cooperante, aos Forest Leaders e aos pais. O objetivo era compreender como os pais ou E.E. compreendem o impacto da Forest School no comportamento, autonomia e socialização dos seus filhos. Segundo Tomás (2011), a realização de entrevistas permite ao investigador refletir sobre a sua problemática e interrogar diretamente os intervenientes sobre questões específicas. Para Estrela (1994), as entrevistas são uma ferramenta essencial para recolher opiniões e aprofundar o conhecimento sobre os processos estudados. As entrevistas semiestruturadas, em particular, garantem flexibilidade na obtenção de dados, permitindo ao entrevistador ajustar as questões conforme necessário para enriquecer a investigação.

Após a recolha de dados, procedeu-se à análise das informações obtidas, utilizando um processo de triangulação. Yin (2003), defende que a triangulação permite reforçar a credibilidade das conclusões, pois baseia-se na convergência de múltiplas fontes de informação. Além disso, Yin (1994), salienta que a análise deve preservar a riqueza dos dados e respeitar a sua forma original. Por fim, Vala (2005) sublinha que a última fase da investigação deve ser cuidadosamente planeada para garantir a coerência das conclusões obtidas. Assim, os dados recolhidos através das notas de campo, grelhas

de observação e entrevistas foram submetidos a uma análise de conteúdo, permitindo uma interpretação mais detalhada e contextualizada da problemática em estudo.

A minha prática profissional e investigação foram conduzidas em conformidade com os princípios estabelecidos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional, da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011), que incluem competência, responsabilidade, integridade e respeito. Além disso, segui os princípios éticos e deontológicos representados por Tomás (2011). Com base nesses princípios elaborei um roteiro ético (Anexo D) que orientou toda a minha atuação profissional.

Os princípios destacados pelos autores foram integralmente respeitados e assegurados ao longo do processo. Em particular, garanti o respeito pelas crianças, pelas suas famílias e pela equipa educativa, assegurando sempre a confidencialidade e privacidade do contexto e dos participantes. Para tal, recorri ao uso de siglas e à ocultação das faces das crianças, protegendo assim a identidade dos envolvidos, Conforme Parente (2012) salienta, “é importante assegurar que o sistema de registo das observações e escuta da criança selecionado respeite a ética e assegure a confidencialidade das crianças e das famílias” (p.16).

### **3.4 Apresentação e discussão dos dados**

Desde o momento em que tomei a decisão sobre a problemática a ser investigada, procurei delinear um processo de observação rigoroso e metucioso, garantindo a recolha de dados pertinentes sobre a **inclusão de crianças com NE em sessões de *Forest School***. Para isso, foquei-me na análise do comportamento de uma criança com NE ao longo de **sete sessões**, adotando uma abordagem sistemática e colaborativa na construção dos instrumentos de recolha de informação.

A primeira etapa deste processo envolveu a conceção de uma grelha de observação (Anexo x), elaborada em parceria com a educadora cooperante e os *Forest Leaders*. Entre a primeira e a segunda sessão, definimos um conjunto de indicadores baseados na interação da criança dentro deste contexto educativo e ao ar livre, tendo sempre como referência os princípios fundamentais da inclusão, do bem-estar e da implicação ativa nas atividades. Esta grelha tornou-se um instrumento essencial para captar, de forma

estruturada e objetiva, a frequência com que determinados comportamentos e interações ocorriam durante as sessões.

Desta forma, esta investigação não só procura compreender o impacto das experiências ao ar livre na inclusão de crianças com NE em idade pré-escolar, como também contribuir para uma reflexão mais ampla sobre as práticas educativas que promovem uma participação ativa e significativa de todas as crianças no contexto do *Forest School*.

Ao longo das sete sessões de *Forest School*, registámos cuidadosamente a ocorrência de cada um dos indicadores definidos, permitindo-nos obter uma visão abrangente sobre os desafios e as oportunidades da inclusão de crianças com NE neste ambiente educativo. Estes registos, apresentados em detalhe no anexo x, constituem a base para análise subsequente. Na qual explorarei cada indicador em profundidade, procurando identificar padrões, tendências e implicações para a prática pedagógica inclusiva.

A tabela apresentada reflete a frequência com que a criança com NE **participou nas atividades em grupo** ao longo das sete sessões de *Forest School*. Este indicador, definido com base nos princípios da inclusão, bem-estar e implicação, permitiu avaliar a sua integração nas dinâmicas coletivas.

## Tabela 7

### *Frequência do indicador "Participou nas atividades em grupo"*

	1 <sup>a</sup> Sessão	2 <sup>a</sup> Sessão	3 <sup>a</sup> Sessão	4 <sup>a</sup> Sessão	5 <sup>a</sup> Sessão	6 <sup>a</sup> Sessão	7 <sup>a</sup> Sessão	Total
Participa nas atividades em grupo.	1	2	2	2	3	2	3	15
Frequência de observação (nº de vezes que o indicador foi observado em cada sessão)								

Para facilitar a interpretação da evolução da participação da criança nas atividades em grupo ao longo das sete sessões de *Forest School*, os dados apresentados na tabela foram representados graficamente através de um gráfico de linhas.



Gráfico 1 - Indicador: Participa em atividades de grupo

Ao analisar a participação da criança com NE nas atividades em grupo ao longo das sete sessões de *Forest School*, é possível identificar uma evolução progressiva, ainda que com algumas oscilações do tempo.

**Na primeira sessão**, a participação foi registrada **apenas uma vez**, o que indicar um início mais reservado, possivelmente relacionado com a adaptação ao novo ambiente, às dinâmicas do grupo e à novidade das atividades ao ar livre.

**Na segunda e terceira sessão**, observou-se um **ligeiro aumento** na participação, passando para duas ocorrências em cada uma. Este progresso, ainda que sutil, sugere um progresso na integração da criança e um início de envolvimento mais consistente.

No entanto, a manutenção deste número na **quarta sessão** pode indicar que a criança ainda enfrenta algumas barreiras para participar de forma mais ativa ou que as atividades propostas não estimularam a sua interação com o grupo.

**A quinta sessão** marcou um ponto de viragem, com o **aumento para três** participações, o que pode estar associado a uma maior confiança da criança.

Contudo, na **sexta sessão**, a frequência de participação voltou a descer para **dois registros**, o que pode estar relacionado com variáveis contextuais, como o tipo de atividade realizada ou o estado emocional da criança naquele dia.

**Na última sessão**, a participação voltou a aumentar para **três registros**, reforçando a ideia de um progresso gradual e consolidado ao longo do tempo.

A análise destes dados permite concluir que, apesar de algumas variações naturais, a criança demonstrou uma tendência crescente de envolvimento nas atividades em grupo, sugerindo que o ambiente do *Forest School* tem um impacto positivo na sua inclusão.

A tabela seguinte apresenta a frequência com que a criança com NE **interagiu verbalmente com os colegas** ao longo das sete sessões. Este indicador permite avaliar o desenvolvimento da comunicação social da criança dentro do grupo e a sua progressiva inclusão no contexto educativo ao ar livre.

**Tabela 8**

*Frequência do indicador: Interagiu verbalmente com os colegas*

	1ª Sessão	2ª Sessão	3ª Sessão	4ª Sessão	5ª Sessão	6ª Sessão	7ª Sessão	Total
Interage verbalmente com os colegas.	0	0	1	1	1	1	3	7

Para uma melhor perceção da evolução da interação verbal da criança com os colegas ao longo das sessões, os dados apresentados na tabela foram representados num gráfico de linhas.

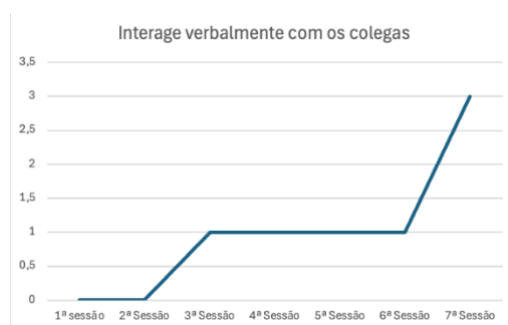


Gráfico 2- Indicador: Interage verbalmente com os colegas

**Na primeira e segunda sessão**, a criança **não foi observada** a interagir verbalmente com os colegas, o que pode refletir uma fase inicial de adaptação ao novo ambiente e às dinâmicas do grupo.

**Na terceira e quarta sessão**, a criança começa a apresentar **algumas interações** verbais, com uma observação registada em cada uma destas sessões. Este pequeno

aumento pode indicar que, à medida que a criança familiariza mais com o grupo e com as atividades, sente-se mais à vontade.

Na quinta e sexta sessão, a criança **manteve a frequência** de uma interação verbal em cada uma destas sessões, sugerindo uma estabilidade no seu comportamento de interação verbal.

Finalmente, na sétima sessão, houve um aumento significativo na interação verbal, com **três observações registradas**. Este aumento pode ser um reflexo do maior conforto da criança com o ambiente e com os colegas.

Em suma, a análise dos dados da tabela sugere um **crescimento e desenvolvimento das interações verbais da criança**, com implicações positivas para a sua inclusão e participação nas dinâmicas sociais do grupo.

A tabela abaixo mencionada, refere-se à frequência com que a criança com NE se envolveu nas atividades propostas ao ar livre durante as sessões. Este indicador permite avaliar o grau de participação da criança nas dinâmicas de aprendizagem e exploração nas sessões.

## Tabela 9

*Frequência do indicador: Envolve-se nas atividades ao ar livre*

	1 <sup>a</sup> Sessão	2 <sup>a</sup> Sessão	3 <sup>a</sup> Sessão	4 <sup>a</sup> Sessão	5 <sup>a</sup> Sessão	6 <sup>a</sup> Sessão	7 <sup>a</sup> Sessão	Total
Envolve-se nas atividades propostas ao ar livre.	1	3	1	3	3	1	4	16

Os dados apresentados na tabela foram transferidos para um gráfico de linhas com o objetivo de facilitar a análise da evolução do envolvimento da criança nas atividades ao ar livre ao longo das sete sessões.



Gráfico 3- Indicador: Envolve-se nas atividades propostas ao ar livre

Na **primeira sessão**, o envolvimento da criança foi **observado uma vez**, o que pode sugerir que a criança estava no início do processo de adaptação ao novo ambiente.

Na **segunda sessão**, houve um aumento significativo no envolvimento, com **três ocorrências registadas**. Esse crescimento pode ser interpretado como um sinal de adaptação progressiva da criança.

Na **terceira e sexta sessão**, o envolvimento diminuiu novamente para **uma ocorrência em cada sessão**, o que pode refletir uma instabilidade na participação da criança.

Na **quarta e quinta sessões**, o envolvimento foi novamente **três vezes em cada uma**, o que sugere uma recuperação e estabilidade no nível de participação da criança.

Finalmente, na **sétima sessão**, o envolvimento voltou a subir, com **quatro ocorrências registadas**. Esse aumento pode ser interpretado como um sinal de consolidação da participação da criança.

Em suma, a tabela revela um **percurso positivo de inclusão**, com algumas flutuações naturais no processo de adaptação.

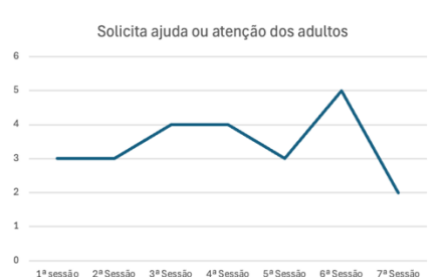
A tabela seguinte refere-se à frequência com que a criança **solicitou ajuda ou atenção dos adultos** durante as sessões. Este indicador permite avaliar a dependência da criança em relação ao suporte oferecido pelos educadores e *Forest Leaders*.

**Tabela 10**

*Frequência do indicador: Solicitou ajuda dos adultos*

	1ª Sessão	2ª Sessão	3ª Sessão	4ª Sessão	5ª Sessão	6ª Sessão	7ª Sessão	Total
Solicita ajuda ou atenção dos adultos.	3	3	4	4	3	5	2	24

Os dados da tabela foram transferidos para um gráfico de linhas de modo a facilitar a análise da frequência com que a criança solicitou ajuda ou atenção dos adultos ao longo das sete sessões.



*Gráfico 4- Indicador: Solicitou ajuda ou atenção dos adultos*

**Na primeira e segunda sessão**, a criança solicitou ajuda ou atenção **três vezes em casa uma**, o que sugere que, no início, a criança ainda necessitava de apoio frequente dos educadores e *Forest Leaders*.

**Na terceira e quarta sessão**, houve um pequeno aumento nas solicitações de ajuda com **quatro ocorrências registradas em cada uma**. Esse aumento pode indicar que, durante esse período, a criança começou a enfrentar atividades ou situações mais desafiadoras.

**Na quinta sessão**, o número de solicitações **voltou a ser três**, mostrando um ligeiro declínio, talvez sugerindo que a criança começou a adaptar-se melhor às atividades e ao ambiente.

**A sexta sessão** mostra um aumento nas solicitações, **com cinco observações**, o que pode ser um reflexo de um momento mais desafiador para a criança, onde sentiu a necessidade de mais apoio.

Finalmente, **na sétima sessão**, as solicitações caem **para duas**, indicando uma melhoria na autonomia da criança. Este declínio pode sugerir que, ao longo das sessões, a criança foi progressivamente tornando-se mais independente.

Por fim, os dados da tabela indicam que **o apoio dos adultos tem um papel crucial** na adaptação e inclusão da criança, mas também que a criança evoluiu na sua capacidade de agir de forma mais independente.

A tabela abaixo, refere-se à frequência com que a criança **explorou o ambiente natural de forma autónoma ou com o mínimo apoio** durante as sete sessões. Este indicador é importante para avaliar o nível de independência da criança na exploração do espaço ao ar livre.

**Tabela 11**

*Frequência do indicador: Explora o ambiente natural de forma autónoma ou com o mínimo apoio*

	1 <sup>a</sup> Sessão	2 <sup>a</sup> Sessão	3 <sup>a</sup> Sessão	4 <sup>a</sup> Sessão	5 <sup>a</sup> Sessão	6 <sup>a</sup> Sessão	7 <sup>a</sup> Sessão	Total
Explora o ambiente natural de forma autónoma ou com o mínimo apoio.	1	2	2	3	3	1	2	14

Os dados da tabela foram colocados num gráfico para facilitar a análise da evolução da exploração autónoma da criança no ambiente natural ao longo das sessões.



*Gráfico 5- indicador: Explora o ambiente natural de forma autónoma ou com o mínimo apoio*

Na **primeira sessão**, a criança explorou de forma autónoma ou com o mínimo apoio **uma vez**, o que pode indicar uma fase inicial em que a criança ainda estava a explorar o ambiente.

Na **segunda sessão**, a frequência de exploração aumentou para **duas vezes**, mostrando um pequeno progresso na capacidade da criança de se aventurar e explorar o ambiente natural com um pouco mais de confiança, mas ainda com algum apoio.

Na **terceira e quarta sessão**, a criança foi observada a explorar o ambiente **duas e três vezes**, respetivamente. Este aumento gradual sugere que ao longo das sessões iniciais a criança foi começando a familiarizar-se mais com o espaço e com as atividades.

Na **quinta e sexta sessão**, a exploração diminuiu ligeiramente para **três e uma vez**, respetivamente. Estes dados podem indicar que, em certas situações, a criança encontrou dificuldades ou momentos de insegurança.

Por fim, na **sétima sessão**, a criança foi observada a explorar o ambiente **duas vezes**, o que demonstra uma ligeira recuperação na frequência de exploração. Este valor sugere que a criança, ao longo das sessões, foi capaz de retomar a confiança e a motivação para se envolver mais no ambiente, embora ainda com a necessidade de algum apoio ou estrutura.

Em suma, a análise dos dados sugere que a criança passou por um **processo gradual de aumento na sua autonomia na exploração do ambiente natural**. Embora o nível de exploração tenha variado ao longo das sessões, há uma clara tendência para um desenvolvimento progressivo, refletindo a adaptação da criança ao ambiente do *Forest School*.

A tabela seguinte, apresenta a frequência com que a criança **respondeu a solicitações feitas pelos colegas** durante as sete sessões. Este indicador oferece uma perceção sobre o nível de interação social da criança com os pares, o que é um aspeto importante para a inclusão.

**Tabela 12**

*Frequência do indicador: Responde a solicitações feitas pelos colegas*

	1ª Sessão	2ª Sessão	3ª Sessão	4ª Sessão	5ª Sessão	6ª Sessão	7ª Sessão	Total
Responde a solicitações dos colegas.	0	0	0	1	1	0	1	3

Os dados da tabela foram representados num gráfico de linhas com o objetivo de proporcionar uma análise clara e intuitiva da evolução da interação da criança com os colegas ao longo das sete sessões.



*Gráfico 6- Indicador: Responde a solicitações feitas pelos colegas*

**Nas primeiras três sessões**, a criança **não respondeu** a nenhuma solicitação dos colegas, o que pode indicar que, no início do processo, a criança, mais uma vez, ainda se estava a adaptar ao ambiente de *Forest School* e aos colegas.

**Na quarta e quinta sessão**, a criança passou a responder a **uma** solicitação de colegas em cada sessão. Esse aumento nas respostas pode sugerir que a criança, ao longo das sessões iniciais, começou a sentir-se mais confortável e confiante no ambiente.

**Na sexta e sétima sessão**, a criança respondeu a **zero e uma solicitação**, respetivamente. Esta leve diminuição no número de respostas pode indicar variações no comportamento da criança ao longo do tempo, possivelmente influenciadas por fatores externos, como o tipo de atividade proposta, o estado emocional da criança ou o contexto das interações.

Em suma, a análise dos dados indica que a criança, ao longo das sessões de *Forest School*, mostrou um **desenvolvimento progressivo na sua capacidade de responder às solicitações dos colegas**, embora com algumas variações ao longo do processo. Embora

a criança tenha começado com uma baixa interação social, houve sinais de progresso nas respostas nas sessões seguintes, sugerindo que o ambiente foi, aos poucos, contribuindo para o seu desenvolvimento social.

A tabela abaixo, apresenta a frequência com que a criança **demonstrou sinais de regulação emocional** ao longo das sessões. A regulação emocional é um fator essencial para a adaptação da criança a novos contextos.

**Tabela 13**

*Frequência do indicador: Demonstra sinais de regulação emocional*

	1ª Sessão	2ª Sessão	3ª Sessão	4ª Sessão	5ª Sessão	6ª Sessão	7ª Sessão	Total
Demonstra sinais de regulação emocional.	0	1	2	2	1	0	2	8

Os dados da tabela foram colocados num gráfico de modo a facilitar a análise da evolução da regulação emocional da criança ao longo das sessões.



*Gráfico 7- Indicador: Demonstra sinais de regulação emocional*

**Na primeira sessão**, a criança **não demonstrou qualquer sinal de regulação emocional**. Esse dado pode indicar que, no início do processo, a criança teve dificuldade em gerir as suas emoções no novo ambiente.

**Na segunda sessão**, a criança **começou a demonstrar um sinal de regulação emocional**, o que pode significar um primeiro passo no desenvolvimento da sua capacidade de gerir emoções no novo ambiente.

Na **terceira e quarta sessão**, houve um aumento para **dois registos** de regulação emocional por sessão. Esse crescimento indica um progresso no sentido de uma maior capacidade de lidar com os desafios emocionais do ambiente de *Forest School*.

Na **quinta sessão**, a frequência de regulação emocional **diminui novamente** para um registo, o que pode indicar alguma oscilação no processo de desenvolvimento emocional da criança.

Na **sexta sessão**, a criança **não apresentou sinais de regulação emocional**, o que pode indicar um retrocesso temporário ou um desafio particular enfrentado naquela sessão.

Na **sétima e última sessão**, a criança voltou a demonstrar **dois sinais de regulação emocional**, o que mostra uma recuperação e reforça a ideia de que a regulação emocional está em desenvolvimento, ainda que com oscilações.

A análise dos dados mostra que a criança começou o percurso no *Forest School* com dificuldades em demonstrar sinais de regulação emocional, mas foi **progressivamente desenvolvendo esta competência ao longo das sessões**. No entanto, a presença de oscilações indica que esta ainda é um aspeto que necessita de acompanhamento e reforço.

A tabela seguinte refere-se à frequência com que a criança **demonstrou alegria ou interesse** ao longo das sete sessões. Este indicador é fundamental para compreender o nível de envolvimento e bem-estar da criança no ambiente natural, pois a alegria e interesse refletem a sua motivação, conforto e participação nas atividades propostas.

#### **Tabela 14**

*Frequência do indicador: Demonstra alegria ou interesse*

	1 <sup>a</sup> Sessão	2 <sup>a</sup> Sessão	3 <sup>a</sup> Sessão	4 <sup>a</sup> Sessão	5 <sup>a</sup> Sessão	6 <sup>a</sup> Sessão	7 <sup>a</sup> Sessão	Total
Demonstra alegria ou interesse.	1	1	3	4	2	0	4	15

Os dados da tabela estão traduzidos num gráfico de linhas para permitir uma análise visual mais clara da evolução da demonstração de alegria ou interesse da criança ao longo das sessões.

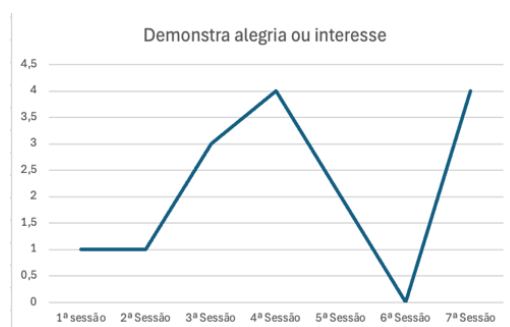


Gráfico 8- Indicador: Demonstra alegria ou interesse

Na primeira e segunda sessão, a criança demonstrou apenas um sinal de alegria ou interesse em cada sessão. Estes valores baixos podem indicar que a criança ainda estava em adaptação ao novo espaço.

Na terceira sessão, houve um aumento significativo para três registros de alegria ou interesse. Este crescimento pode sugerir que a criança começou a sentir-se mais à vontade no ambiente natural e mais envolvida nas atividades propostas.

A quarta sessão apresentou o maior pico de interesse e alegria até aquele momento, com quatro registros. Este aumento pode indicar que a criança encontrou atividades particularmente estimulantes ou começou a sentir-se mais integrada no grupo.

Na quinta sessão, o número de registros caiu para dois, mostrando uma ligeira oscilação no envolvimento emocional da criança. Esta variação pode estar relacionada com o tipo de atividades realizadas.

Na sexta sessão, não foram registrados sinais de alegria ou interesse. Esta ausência pode sugerir um dia de maior desafio para a criança, possivelmente devido a dificuldades emocionais, cansaço ou menor motivação em relação às atividades propostas.

Na sétima sessão, observou-se novamente um aumento expressivo, com quatro registros de alegria ou interesse, igualando o maior valor registrado na quarta sessão.

Os dados analisados indicam que a criança demonstrou um aumento progressivo de alegria e interesse ao longo das sessões, apesar de algumas variações. A queda na sexta sessão destaca a importância de um acompanhamento atento para compreender fatores que podem influenciar a motivação da criança. No entanto, o

regresso de um número elevado de demonstrações de alegria na última sessão indica que, apesar dos desafios, a experiência terminou de forma positiva.

De seguida é apresentada uma tabela que representa a frequência com que a criança **permaneceu numa determinada tarefa** ao longo das sessões. Este indicador é fundamental para compreender o nível de concentração, envolvimento e persistência das crianças nas atividades propostas.

**Tabela 15**

*Frequência do indicador: Permanece numa determinada tarefa*

	1ª Sessão	2ª Sessão	3ª Sessão	4ª Sessão	5ª Sessão	6ª Sessão	7ª Sessão	Total
Permanece numa determinada tarefa.	0	1	3	3	1	1	3	12

Os dados da tabela foram colocados num gráfico de linhas para permitir uma melhor análise da evolução da capacidade da criança em permanecer numa determinada tarefa ao longo das sete sessões.



*Gráfico 9- Indicador: Permanece numa determinada tarefa*

**Na primeira sessão, não foi registada qualquer permanência** numa tarefa específica, o que pode estar associado ao período inicial de adaptação. Na segunda sessão, houve um pequeno progresso, com um registo de permanência numa tarefa. Esse

aumento, embora discreto começou a encontrar momentos de envolvimento mais estável nas atividades propostas.

**Na terceira e quarta sessão**, verificou-se um crescimento significativo, **com três registros** de permanência em cada uma delas. Esse aumento significativo pode sugerir que a criança começou a sentir-se mais confortável e envolvida no ambiente do *Forest School*, conseguindo focar-se em tarefas específicas durante mais tempo.

**Na quinta e sexta sessão**, observa-se uma queda, com apenas **um registro** e, casa sessão. Esta variação pode estar relacionada com diferentes fatores, como o tipo de atividades realizadas, o nível de interesse da criança, fatores emocionais ou ambientais, como as condições climáticas.

**Na sétima sessão**, verificou-se um novo aumento para **três registros**, indicando uma recuperação na capacidade da criança em manter-se focada numa tarefa.

A evolução da capacidade da criança em permanecer numa tarefa ao longo das sessões **demonstra um percurso de adaptação com momentos de progresso e desafios**. A recuperação observada na última sessão sugere que, apesar das dificuldades, a experiência de *Forest School* contribuiu para o desenvolvimento da sua atenção e envolvimento.

A tabela seguinte tem como objetivo registar e analisar a frequência com que a criança **demonstrou empatia com os pares** ao longo das sessões. A empatia é uma competência socio emocional fundamental para o desenvolvimento das relações interpessoais e é essencial para a inclusão das crianças.

## Tabela 16

*Frequência do indicador: Demonstra empatia pelos pares*

	1ª Sessão	2ª Sessão	3ª Sessão	4ª Sessão	5ª Sessão	6ª Sessão	7ª Sessão	Total
Demonstra empatia com os pares.	0	1	1	1	1	0	2	6

Os dados da tabela foram convertidos num gráfico de linhas para facilitar a leitura e análise da evolução da empatia ao longo das sete sessões.

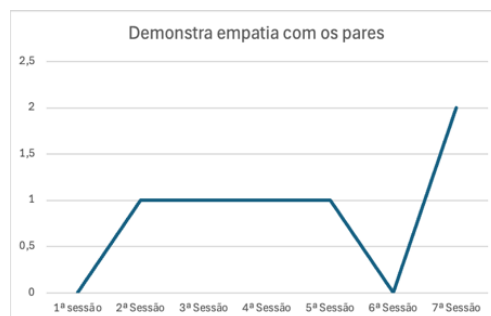


Gráfico 10- Indicador: Demonstra empatia pelos pares

**Na primeira sessão, não foram observados comportamentos de empatia da criança com os colegas.** Já na **segunda sessão**, foi observado um **pequeno aumento**, com a criança a demonstrar empatia uma vez. Esse comportamento pode ser o resultado de um maior conforto com o ambiente e com os pares.

**Durante a terceira e quarta sessão**, a criança manteve uma demonstração de empatia, **de um registro**. A manutenção dessa frequência sugere que, embora a empatia tenha surgido, a criança pode não se ter sentido completamente à vontade.

**Na sexta sessão**, observou-se **uma ausência de demonstração de empatia**. Este dado pode indicar que a criança esteve mais concentrada em si mesma ou nas atividades propostas, talvez devido a fatores como cansaço, interesse em tarefas individuais, ou mudanças nas dinâmicas do grupo que afetaram a interação social.

**A sétima sessão** evidenciou um **aumento significativo**, com a criança a demonstrar empatia em duas ocasiões. Este aumento pode ser um reflexo de um maior ajuste emocional e social da criança, já mais familiarizada com o grupo e o ambiente do *Forest School*.

A análise da demonstração de empatia ao longo das sessões do *Forest School* **revela uma progressão geral**, com oscilações naturais no comportamento da criança. O aumento na empatia nas últimas sessões sugere que, com o tempo, a criança se foi adaptando ao ambiente e ao grupo.

A tabela seguinte visa registrar a frequência com que a criança **mostrou autoconfiança em situações desafiadoras** ao longo das sessões. A autoconfiança é uma competência emocional essencial para o desenvolvimento da criança, permitindo-lhe enfrentar desafios de forma positiva, explorar novos contextos e superar dificuldades com maior resiliência.

**Tabela 17**

*Frequência do indicador: Mostra autoconfiança em situações desafiadoras*

	1ª Sessão	2ª Sessão	3ª Sessão	4ª Sessão	5ª Sessão	6ª Sessão	7ª Sessão	Total
Mostra autoconfiança em situações desafiadoras.	0	1	3	2	3	0	2	11

Os dados da tabela foram convertidos em gráficos de linhas para facilitar a análise das oscilações na demonstração de autoconfiança em situações desafiadoras ao longo das sete sessões.



*Gráfico 11- Indicador: Mostra confiança em situações desafiadoras*

**Na primeira sessão, não foi observada nenhuma demonstração de autoconfiança.** Isto pode ser atribuído ao início do processo de adaptação da criança ao novo ambiente de aprendizagem.

**Na segunda sessão,** foi registado **um momento** de autoconfiança. Este pequeno aumento pode refletir um início de adaptação ao ambiente e uma tentativa da criança se envolver mais ativamente nas atividades propostas.

**Durante a terceira sessão,** foi observada uma **subida significativa** no número de registos de autoconfiança em três momentos distintos. Este aumento sugere que a criança já estava mais familiarizada com o ambiente e as dinâmicas do *Forest School*.

**Na quarta sessão,** o número de registos de autoconfiança **diminuiu ligeiramente,** com dois momentos observados. Esta variação pode indicar que apesar do progresso nas sessões anteriores, a criança enfrentou desafios mais complexos ou situações que exigiram um maior esforço.

Na sexta sessão, não foram observados comportamentos de autoconfiança, o que pode representar um retrocesso ou uma pausa temporária no desenvolvimento da confiança da criança.

A sétima sessão mostrou uma recuperação parcial, com dois momentos de autoconfiança. Embora não tenha atingido os níveis das sessões anteriores, esse aumento sugere que a criança estava mais disposta a enfrentar situações desafiadoras.

A análise dos dados revela que a criança **demonstrou autoconfiança em várias ocasiões durante as sessões** de *Forest School*, com um padrão de desenvolvimento que apresenta algumas oscilações naturais.

A próxima tabela apresenta a **frequência de participação em diferentes indicadores de comportamento ao longo de sete sessões de *Forest School***. Estes indicadores refletem diversos aspetos do envolvimento e interação da criança em atividades em grupo, interação verbal, exploração do ambiente, regulação emocional e autoconfiança. Além do **total de ocorrências registadas** para cada indicador, a tabela inclui a **média de frequência por sessão**, permitindo uma análise mais detalhada do nível de envolvimento da criança em cada dimensão observada.

A média da frequência para cada indicador foi calculada dividindo o **total de ocorrências registadas** ao longo das sessões **pelo número total de sessões (7)**.

Este processo foi aplicado a todos os indicadores, permitindo obter um valor médio que representa a frequência com que cada comportamento ocorreu por sessão. Desta forma, conseguimos uma visão mais equilibrada e comparável dos diferentes aspetos analisados.

## Tabela 18

*Frequência total ao longo das sessões e média da frequência*

Indicadores	Total de frequência ao longo das sete sessões	Média da frequência
I1. Participa em atividades em grupo.	15	2.1
I2. Interage verbalmente com os colegas.	7	1
I3. Envolve-se nas atividades propostas ao ar livre.	16	2.9
I4. Solicita ajuda ou atenção dos adultos.	24	3.4

I5. Explora o ambiente natural de forma autônoma ou com mínimo apoio.	14	2
I6. Responde a solicitações dos colegas.	3	0.4
I7. Demonstra sinais de regulação emocional.	8	1.1
I8. Demonstra alegria ou interesse.	15	2.1
I9. Permanece numa determinada tarefa.	12	1.7
I10. Demonstra empatia com os pares.	6	0.9
I11. Mostra autoconfiança em situações desafiadoras.	11	1.6

Os dados acima mencionados foram transcritos para um gráfico de linhas, de modo a facilitar a análise e interpretação das informações. O gráfico permite identificar padrões e tendências de maneira mais intuitiva.

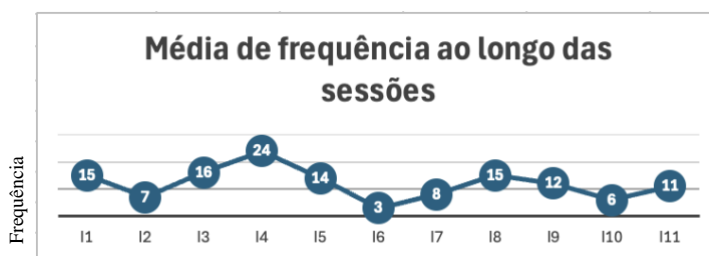


Gráfico 12- Média da frequência ao longo das sessões

O gráfico apresentado ilustra a média de participação da criança em diferentes indicadores comportamentais ao longo das sete sessões. A partir dessa análise, é possível identificar padrões que revelam tanto pontos fortes quanto áreas que podem ser estimuladas para promover um desenvolvimento mais equilibrado.

Um dos aspectos mais evidentes é o alto **envolvimento da criança em atividades ao ar livre**, com uma média de aproximadamente, 2,9 ocorrência por sessão. Este dado sugere um grande interesse pelo ambiente externo, o que pode estar associado à liberdade de movimento, à curiosidade natural ou à motivação por estímulos sensoriais. Além disso, a criança também demonstra uma **participação significativa em atividades em grupo** ( $\approx 2.1$ ), indicando um nível moderado de envolvimento coletivo.

Entretanto, é interessante notar que, apesar dessa participação ativa, há uma baixa frequência na interação verbal com os colegas (1) e uma menor predisposição para

responder às solicitações dos pares (0.4). Estes números sugerem que, mesmo estando presente e envolvida nas atividades, a criança pode demonstrar uma certa reserva na comunicação interpessoal.

Outro dado que se destaca no gráfico é a alta frequência com que a criança solicita ajuda ou atenção dos adultos ( $\approx 3.4$ ). Este comportamento pode ser interpretado de diferentes formas, pode indicar a procura de segurança emocional, a necessidade de validação das próprias ações ou até mesmo uma dificuldade em tomar decisões de forma independente. Em contrapartida, a média de exploração autónoma do ambiente natural (2) sugere que a criança se consegue envolver nas descobertas de forma independente em algumas ocasiões, mas ainda pode depender do suporte de um adulto para explorar com mais confiança.

A demonstração de alegria ou interesse ( $\approx 2,1$ ) é um indicador positivo, pois sugere que a criança encontra prazer e motivação nas atividades propostas. No entanto, a **regulação emocional** aparece com uma média um pouco mais baixa ( $\approx 1.1$ ), o que pode sugerir alguns desafios na gestão das emoções ao longo das sessões. Este dado pode estar relacionado à forma como a criança lida com as frustrações, mudanças no ambiente ou interações sociais.

Outro ponto relevante é a expressão de empatia com os colegas, que apresenta uma média de 0.9 ocorrências por sessão. Este dado pode indicar que a criança ainda está a desenvolver as capacidades socio emocionais, como reconhecer e responder às emoções dos outros.

A média da autoconfiança em situações desafiadoras ( $\approx 1.6$ ) sugere que a criança possui um nível moderado de segurança ao enfrentar novas experiências, mas ainda pode precisar de incentivo e apoio para lidar com os desafios mais complexos. Da mesma forma, a capacidade de permanecer numa tarefa ( $\approx 1.7$ ) indica um envolvimento relativamente consistente, mas que pode ser aprimorado para aumentar a concentração e a persistência diante atividades que exigem maior tempo de dedicação.

A análise do gráfico revela que a criança demonstrou um grande envolvimento nas atividades, especialmente ao ar livre, e encontra satisfação na participação coletiva. No entanto, a menor interação verbal com os pares e a alta solicitação de apoio do adulto

sugerem a necessidade de estratégias pedagógicas que incentivem a comunicação entre colegas, assim como a autonomia.

A tabela categorial a seguir apresentada organiza e sistematiza informações relativas à entrevista realizada a três Forest Leaders, que compartilharam as suas experiências sobre a inclusão de crianças com NE em contextos Forest School. Esta tabela esta estruturada em categorias e subcategorias e permite uma análise detalhada das estratégias pedagógicas, ambientais e comunicacionais adotadas para promover um ambiente inclusivo. Além disso, evidencia os desafios enfrentados nesse processo e os impactos positivos da inclusão no desenvolvimento das crianças.

**Tabela 19**

*Tabela Categorial - Entrevista aos Forest Leaders*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de registo</b>
<b>Adaptações Pedagógicas</b>	Observação	Observação/ Proposta as atividades	“A primeira estratégia é a observação cuidada da criança, para que o FS líder tenha mais informações sobre os padrões de comportamento, interesses, e formas de funcionamento” (FL1) “Testar dinâmicas de grupo, jogos, etc., que nos permitem conhecer melhor o grupo e a forma como cada um participa nos desafios propostos” (FL2)
	Vínculo afetivo	Maior disponibilidade para interações	“A intenção de criar um vínculo afetivo com a criança através da nossa postura e através da brincadeira, para que esta se mostre mais disponível para a presença do FS líder” (FL2) “Ter um ouvido atento” e “manter contacto visual”. (FL3)
	Flexibilidade na participação	Atividades adaptadas	“Planificamos as sessões com diferentes graus de envolvimento e participação para que a criança possa ajustar o seu grau de participação” (FL1) “Poderá ou não realizar a atividade de forma isolada, ou seguimos o interesse da criança”
<b>Adaptações Ambientais</b>	Segurança e organização do espaço	Planos de segurança	“Um plano de risk assessment em cada estação ou caso de intempérie” (FL1)  “Os recursos, materiais, humanos, que são utilizados nas sessões são pensados tendo em conta o grupo de crianças e o perfil de funcionamento da criança com NE” (FL2)
<b>Adaptações Comunicacionais</b>	Comunicação direta	Informação clara e estruturada	“Utilizamos apenas uma comunicação respeitosa, olhos nos olhos, clara e com comandos simples”. (FL1) “Nas sessões de FS utilizamos muitas ferramentas da disciplina positiva e da comunicação não-violenta, nomeadamente a observação direta, e escuta ativa e a empatia”. (FL2) “Dar exemplos e /ou espelhar um determinado comportamento esperado para a atividade ou interação poderá também ajudar nesta comunicação”. (FL3)
<b>Desafios da inclusão</b>	Gestão de risco e segurança	Necessidade de restrições	“Veem uma dificuldade acrescida em avaliar o risco e mais facilmente se expõe a situações de risco de forma inconsciente”. (FL1) “O grupo garantiu a segurança do T. no caminho para a floresta e durante a sessão; “o principal recurso é o grupo” (FL1)

			“Havia algumas pedras muito altas que são motivo de muita brincadeira e diversão”; “mas decidimos interditar a sua passagem para este local”. (FL3)
<b>Facilitadores e recursos</b>	Formação continua	Educadores e Forest Leaders	“Na formação base de formadores Forest School Líder Nível III não há informação nem treino para esta dimensão”. (FL1) “A formação inicial é apenas uma porta de entrada para um mundo complexo e muito extenso”. (FL2) “Uma formação adicional para a compreensão de algumas NE poderia ajudar”. (FL3)
<b>Impactos da inclusão</b>	Competências sociais	Cuidado/ Respeito/ Apoio	“A inclusão promove empatia, respeito e colaboração entre as crianças”. (FL1) “Literacia emocional, a gestão de conflitos e de emoções, entre tantas outras competências”. (FL2) “Diversões que nunca acabam, devido ao seu incrível imaginário”. (FL3)

A tabela apresenta uma categorização de estratégias e desafios relacionados à inclusão de crianças com NE em contextos de Forest School (FS). Esta inclusão requer a implementação de estratégias pedagógicas, ambientais e comunicacionais específicas, além de uma formação continua dos líderes da floresta para enfrentar desafios inerente a esse processo (Henriques, 2012)

No que diz respeito às adaptações pedagógicas, a observação individualizada surge como um elemento essencial para compreender os padrões de comportamento e interesses da criança, permitindo ajustes nas atividades propostas. A experimentação de diferentes dinâmicas e jogos, também é destacada como forma de melhor conhecer o grupo e facilitar a inclusão. O vínculo afetivo é outro fator importante, sendo promovido por meio da brincadeira livre e da adoção de uma postura acolhedora. Estratégias como manter o contacto visual e escuta ativa são utilizadas para fortalecer essa relação. A flexibilidade na participação permite que cada criança ajuste o seu grau de envolvimento nas atividades, podendo optar por participar de forma isolada ou conforme os seus interesses e necessidades (Henriques, 2012).

No que diz respeito às adaptações ambientais, a segurança e a organização do espaço são consideradas fundamentais, sendo implementados planos de *risk assessment* para garantir um ambiente seguro. Os recursos materiais e humanos são planeados com base no perfil da criança com NE, garantindo que as suas necessidades específicas sejam atendidas. O uso estratégico do grupo também é valorizado, uma vez que as crianças que já conhecem o espaço desempenham um papel muito importante na segurança e na inclusão, ajudando a garantir o bem-estar do grupo (Hanscom, 2018).

As adaptações comunicacionais envolvem o uso de uma comunicação direta, respeitosa e clara, com comandos simples para facilitar a compreensão. Estratégias como disciplina positiva, comunicação não-violenta e escuta ativa são utilizadas para favorecer a interação. Além disso, dar exemplos e espelhar comportamentos esperados são técnicas que auxiliam na comunicação e no envolvimento das crianças nas atividades.

Entre os desafios da inclusão, a gestão de risco e de segurança aparece como uma das principais preocupações, pois algumas crianças com NE podem ter maior dificuldade em avaliar os riscos e expõem-se inconscientemente a situações perigosas (Waite et al., 2016). Para minimizar esses riscos, algumas áreas que são consideradas perigosas só estão acessíveis quando está lá algum adulto. No que se refere aos facilitadores e recursos, destaca-se a necessidade de formação contínua para os Forest Leaders, uma vez que a formação inicial não aborda de maneira suficiente a adaptação para crianças com NE. Assim, uma formação complementar poderia melhorar a compreensão e a resposta às necessidades específicas dessas crianças.

Por fim, a inclusão tem impactos positivos no desenvolvimento das competências sociais das crianças, promovendo empatia, respeito, colaboração e uma melhor gestão de emoções e conflitos (Blackham et al., 2016). Além disso, o contacto com a diversidade estimula a criatividade e o imaginário infantil. Apesar dos desafios, a inclusão em sessões de Forest School mostra-se benéfica para todas as crianças envolvidas, criando um ambiente de aprendizagem mais rico e inclusivo.

A seguinte tabela categorial apresenta a sistematização dos dados obtidos a partir das entrevistas realizadas a duas educadoras que atuam na metodologia *Forest School*, focando-se na inclusão de crianças com necessidades educativas (NE). As informações foram organizadas em categorias, subcategorias e unidades de registo. A tabela visa estruturar as principais estratégias pedagógicas, adaptações ambientais e percepções sobre a inclusão, além de destacar barreiras e facilitadores enfrentados no processo.

## Tabela 20

### Tabela Categorical- Entrevista às Educadoras

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de registo
Adaptações Pedagógicas	Estratégias de inclusão	Acompanhamento próximo	“Fazer um acompanhamento mais próximo, dar tempo e espaço para que as crianças conheçam o espaço e explorem de forma mais independente possível”. (E1) “A presença de um adulto mais centralizada na criança”. (E2)
		Utilização de objetos de referência	“Utilizar objetos de referência que, naquele momento, são alvo de interesse pela criança”. (E2)
	Comunicação adaptada	Falar à altura da criança	“Falar com as crianças à sua altura, de forma que nos consigam observar as expressões faciais” (E1)
Adaptações Ambientais	Segurança e exploração	Uso de tradutores orais e registos visuais	“Já foram utilizadas estratégias como tradutores orais, registos fotográficos e objetos/materiais em si”. (E2)
		Atenção às reações das crianças	“Observando o que as deixa mais ou menos confortáveis”. (E2)
Perceção sobre inclusão	Desafios	Exploração consciente e segura	“Promovemos a exploração consciente e segura da floresta entre todas as crianças”. (E1) “Demonstrar a utilização de materiais que podem apresentar maior risco”. (E2)
		Garantia de segurança	“Os principais desafios é garantir a segurança de todas as crianças, enquanto tentamos garantir que todas aproveitem a sessão”. (E1) “Revela-se um desafio quando não temos um adulto que possa estar mais disponível para garantir as condições de segurança”. (E2)
	Oportunidades	Número reduzido de adultos	“Falta de recursos humanos”. (E1) “A segurança e a supervisão dependem do número de adultos e do rácio no grupo”. (E2)
		Desenvolvimento da empatia	“As crianças ficam mais conscientes para as necessidades dos outros, mais empáticas”. (E1) “Questões como respeito pelo outro, o desenvolvimento da empatia, de competências sociais e emocionais, a cooperação e a ajuda”. (E2)
Barreiras e facilitadores	Dificuldades	Valorização da diversidade	“Compreendem que todos somos diferentes, mas ao mesmo tempo iguais”. (E1) “A valorização da diversidade na sociedade”. (E2)
		Falta de recursos humanos	“Falta de recursos humanos”. (E1) “Recursos humanos, integração de profissionais especializados (psicóloga, terapeuta, por exemplo)”. (E2)
	Facilitadores	Excesso de estímulos do ambiente	“O aspeto mais desafiador é exatamente ser no exterior e um ambiente natural com tudo o que lhe é intrínseco, o chão não é plano, há obstáculos no caminho”. (E1) “O facto de ser um ambiente destruído e com muitos estímulos em simultâneo”. (E2)
		Formação especializada	“Mais formação e comunicação entre a escola e os Forest Leaders”. (E1) “A formação é de extrema importância, mas penso que é insuficiente nestas situações” (E2)
		Criação de espaços mais calmos	“Criando espaços mais calmos ou com estímulos reduzidos (lonas/tendas)”. (E2)

A tabela categorial apresentada permite uma visão estruturada e aprofundada sobre os desafios, estratégias e oportunidades relacionadas à inclusão de crianças com **NE** no contexto *Forest School*. A análise dos dados evidencia um equilíbrio entre os

obstáculos enfrentados e as práticas facilitadoras que garantem a participação ativa dessas crianças nas atividades ao ar livre.

As educadoras destacam a importância de um **acompanhamento mais próximo** e da **adaptação das estratégias pedagógicas** para responder às necessidades específicas das crianças. O uso de objetos de referência, a presença de um adulto centralizado no acompanhamento da criança e a valorização do tempo individual de exploração mostrando-se como práticas essenciais para a autonomia e o bem-estar infantil.

A comunicação também aparece como um fator crucial, sendo ajustada de acordo com as necessidades de cada criança. Estratégias como **falar à altura da criança para facilitar a leitura das expressões faciais, uso do toque para o foco e conexão.**

O ambiente natural, é o elemento central do *Forest School*, traz tanto desafios quanto oportunidades. Enquanto não é possível modificar a disposição dos elementos naturais, há um cuidado redobrado com a **supervisão atenta** e a promoção de exploração **segura e consciente.**

Ambas as educadoras enfatizam que o **papel do adulto não é limitar**, mas sim ajudá-la a compreender e superar os desafios do ambiente, seja demonstrando o uso de materiais com potencial rico ou ajustando o ritmo das atividades conforme a necessidade da criança.

Os desafios apontados estão fortemente ligados à necessidade de **garantir a segurança de todas as crianças e ao número reduzido de adultos para apoio individualizado.** A inclusão de crianças com NE exige uma supervisão mais próxima, especialmente para aquelas com um perfil exploratório e ativo, que tendem a escalar obstáculos e testar os seus limites no espaço natural

Por outro lado, as educadoras ressaltam diversas oportunidades geradas pela inclusão, como o desenvolvimento da **empatia e valorização da diversidade** dentro do grupo. Ao conviverem com os colegas que possuem diferentes necessidades, as crianças ampliam a sua consciência social, aprendem a esperar, a ajudar e a respeitar os ritmos e dificuldades dos outros. Este processo fortalece o senso de comunidade e pertença dentro do grupo.

A **falta de recursos humanos** e o **excesso de estímulos no ambiente natural**, aparecem como um dos principais obstáculos à inclusão. O rácio adulto-criança é um

fator determinante na qualidade do acompanhamento e na segurança durante as atividades. Além disso, o ambiente ao ar livre, por ser desestruturado e repelo de estímulos, pode representar desafios sensoriais para algumas crianças.

Como facilitadores, a formação especializada dos educadores e a comunicação eficaz entre a equipa pedagógica e os Forest Leaders são destacadas como pontos fundamentais para melhorar o processo inclusivo. Além disso, a criação de espaços mais calmos e estruturados dentro da floresta, como o uso de tendas ou áreas de menor estímulo, pode auxiliar no conforto e adaptação das crianças com maior sensibilidade sensorial.

A análise da tabela categorial evidencia que a inclusão no Forest School vai para além da simples participação das crianças com NE nas atividades. Ela exige planeamento cuidadoso, adaptação de estratégias, flexibilidade no acompanhamento e um compromisso coletivo com a diversidade. Os desafios, especialmente a segurança e a falta de recursos humanos, são significativas.

A experiência relatada pelas educadoras indica que, quando bem conduzida, a inclusão beneficia não apenas as crianças com NE, mas todo o grupo, promovendo um ambiente mais colaborativo, empático e rico em aprendizagens para todas as crianças envolvidas.

A comparação entre as duas tabelas categoriais – Forest Leaders e Educadoras – evidencia semelhanças e diferenças nas estratégias de inclusão de crianças com NE em contextos de Forest School. Ambas destacam a importância de adaptações pedagógicas, ambientais e comunicacionais para garantir a participação ativa dessas crianças, embora cada grupo enfatize abordagens específicas.

No que diz respeito às adaptações pedagógicas, tanto os Forest Leaders quanto as Educadoras reconhecem a importância da observação cuidadosa como primeiro passo para entender os padrões de comportamento e interesse da criança. Os Forest Leaders destacam a necessidade de planejar atividades com diferentes graus de envolvimento para que cada criança possa ajustar a sua participação conforme as suas necessidades. Além disso, valorizam a criação de um vínculo afetivo por meio da brincadeira e da adoção de uma postura acolhedora, utilizando estratégias como escuta ativa e contacto visual. Já as Educadoras enfatizam o acompanhamento próximo e a valorização do tempo individual

de exploração, garantindo que as crianças tenham espaço para interagir com o ambiente de maneira independente. Além disso, utilizam objetos de referência para facilitar a adaptação das atividades e aplicam estratégias de comunicação mais estruturadas.

No âmbito das adaptações ambientais, os dois grupos concordam que a segurança é um fator essencial para a inclusão no ambiente natural. Os Forest Leaders implementaram planos de avaliação de risco e organizam os recursos materiais e humanos de acordo com o perfil da criança com NE. Não obstante, valorizam a participação do grupo como um facilitador de inclusão, incentivando que as próprias crianças ajudem a garantir a segurança e o bem-estar coletivo. As Educadoras, por outro lado, adotam uma abordagem mais centrada na observação direta das reações das crianças para identificar desconfortos e ajustar o ambiente conforme necessário.

No que se refere às adaptações comunicacionais, ambas as abordagens referem a importância de uma comunicação clara, direta e respeitosa. Os Forest Leaders utilizam estratégias que promovem a disciplina positiva e da comunicação não-violenta, como escuta ativa e empatia, para fortalecer a interação com as crianças. Procuram dar às crianças exemplos e espelhar comportamentos esperados para facilitar a compreensão das regras e das atividades. As educadoras, por sua vez, dão ênfase à comunicação adaptada e às necessidades específicas das crianças, utilizando estratégias como falar à altura da criança para facilitar a leitura de expressões faciais e o uso do toque para direcionar a atenção.

Entre os desafios da inclusão, a segurança e a gestão do risco aparecem como uma preocupação central para ambos os grupos. Os Forest Leaders apontam que algumas crianças com NE têm maior dificuldade em avaliar riscos e, por isso, podem expor-se a situações perigosas de forma inconsciente. Para minimizar esses riscos, algumas áreas mais perigosas só ficam acessíveis com a presença de um adulto. As Educadoras também mencionam a segurança como um dos principais desafios, especialmente devido ao número reduzido de adultos disponíveis para acompanhar as crianças.

Por outro lado, tanto os Forest Leaders como as Educadoras reconhecem diversas oportunidades proporcionadas pela inclusão de crianças com NE no Forest School. A experiência de conviver com diversidade promove o desenvolvimento da empatia, do respeito pelo outro e das competências sociais e emocionais, como a cooperação e a

entreadjudada. As crianças aprendem reconhecer as necessidades dos colegas, esperar, ajudar e a respeitar diferentes ritmos e dificuldades.

No que se refere aos facilitadores do processo inclusivo, os grupos destacam a necessidade de formação contínua para os profissionais envolvidos. Os Forest Leaders mencionam que a formação inicial de nível 3 não aborda suficientemente a inclusão de crianças com neve, tornando essencial a procura por uma aprendizagem adicional para lidar melhor com esses desafios. As educadoras partilham essa visão e reforçam a importância da comunicação eficaz entre a equipa pedagógica e os Forest leaders. Além disso, sugerem a criação de espaços mais calmos dentro floresta, como tendas ou áreas com menor estímulo, para auxiliar a adaptação de crianças com maior sensibilidade sensorial.

De um modo geral, a análise comparativa das duas tabelas evidencia que a inclusão no Forest School exige planeamento cuidadoso, flexibilidade nas estratégias e um compromisso coletivo com a diversidade. Apesar dos desafios, especialmente relacionados à segurança e à falta de recursos humanos, os benefícios da inclusão são amplamente reconhecidos por ambos os grupos. Quando bem conduzido, esse processo não favorece apenas as crianças com NE, mas também contribui para a formação de um ambiente mais empático, colaborativo, e enriquecedor para todas as crianças envolvida

#### 3.4.1 Discussão dos resultados

A inclusão de crianças com necessidades educativas no contexto pré-escolar com a metodologia Forest School revela-se um processo dinâmico e multidimensional, influenciado por fatores pedagógicos, ambientais e comunicacionais. Os resultados obtidos ao longo das sete sessões indicam um progresso gradual da criança observada em diferentes aspetos, tais como participação nas atividades em grupo, a interação verbal, autonomia na exploração do ambiente e regulação emocional.

Os dados revelam que a participação da criança em atividades coletivas aumentou ao longo do tempo passando de uma ocorrência na primeira sessão para três na última. Este de crescimento progressivo corrobora estudos que destacam o impacto positivo da aprendizagem ao ar livre na inclusão social e no bem-estar emocional das crianças (Waite et al., 2016).

A interação verbal com os colegas também evidenciou um crescimento ao longo das sessões, ainda que de forma mais modesta. Os primeiros registros de interação verbal ocorreram apenas a partir da terceira sessão, sugerindo um período inicial de adaptação. Este dado reforça a criação de um ambiente estruturado, mas flexível, para promover a comunicação espontânea entre as crianças com NE e os seus pares (Hanscom, 2018).

Outro aspeto relevante observado foi a exploração autónoma do ambiente natural, que registou um aumento na frequência ao longo das sessões. Esse progresso confirma a literatura sobre o impacto positivo dos contextos naturais no desenvolvimento infantil, especialmente para crianças com dificuldades sensoriais ou motoras (Blackham et al., 2016). Contudo, a necessidade de apoio adulto ainda se manteve elevada, indicando que a criança sentiu necessidade de suporte adicional para se sentir segura no espaço.

A regulação emocional e a demonstração de autoconfiança também apresentaram um crescimento ao longo do tempo, com alguns momentos de regressão. A oscilação desses indicadores sugere que embora a experiência de Forest School tenha sido promotora de um desenvolvimento positivo, desafios internos e externos podem ter influenciado o comportamento da criança. A literatura destaca que a exposição a ambientes naturais pode ajudar na autorregulação emocional, mas que cada criança responde de maneira única a esses estímulos (Henriques, 2012).

As entrevistas aos Forest Leaders e às educadoras mostram um conjunto de ferramentas fundamentais para a inclusão de crianças com NE no Forest School. A observação contínua e individualizada da criança surge como um ponto de destaque, permitindo a adaptação das atividades de acordo com as suas necessidades e interesses. Esta abordagem é consistente com os princípios da educação inclusiva, que valorizam a personalização do ensino como forma de garantir a participação ativa de todas as crianças (Waite et al., 2016).

A comunicação adaptada, incluindo o uso de instruções claras e simplificadas, bem como estratégias visuais e táteis, mostrou-se essencial para facilitar a compreensão e a interação da criança. Esta estratégia alinha-se com as práticas baseadas na comunicação aumentativa e alternativa, amplamente recomendadas para crianças com dificuldades de linguagem e interação social (Hanscom, 2018).

A segurança e a gestão de riscos foram mencionadas como um dos principais desafios pelos profissionais. O ambiente natural do *Forest School*, apesar de estimulante e enriquecedor, apresenta obstáculos que exigem uma supervisão atenta e um planeamento cuidadoso. Como foi apontado pelos *Forest Leaders*, algumas crianças com NE demonstram dificuldades na perceção de riscos, o que requer a implementação de estratégias específicas, como a definição de áreas de acesso controlado e a presença de adultos de suporte em momentos críticos.

Outro desafio identificado foi a necessidade de formação contínua para os profissionais envolvidos. Tanto as educadoras como os *Forest Leaders* destacaram a lacuna na formação inicial no que diz respeito à inclusão de crianças com NE, sugerindo que uma especialização complementar poderia contribuir para melhorar a qualidade da intervenção pedagógica e a eficácia das estratégias adotadas (Henriques, 2012).

A inclusão de crianças com Necessidades Educativas (NE) no contexto pré-escolar com a metodologia *Forest School* requer uma abordagem estruturada e adaptada às necessidades individuais de cada criança. Os dados analisados demonstram que a implementação de estratégias específicas pode promover a participação ativa e o desenvolvimento destas crianças, garantindo um ambiente inclusivo e estimulante.

Um dos aspetos fundamentais para o sucesso da inclusão é a adaptação pedagógica individualizada. A personalização das atividades, respeitando o ritmo, os interesses e as capacidades da criança, facilita a sua participação e envolvimento ao longo das sessões. A oferta de diferentes níveis de envolvimento nas atividades permite que a criança se sinta segura para explorar e aprender de forma natural e progressiva.

Outro fator essencial é a implementação de estratégias de comunicação adequadas. O uso de instruções claras, reforços visuais e interações respeitadas promove uma melhor compreensão das atividades e estimula a comunicação entre a criança e os seus pares. A adoção de práticas como a comunicação não-violenta, a escuta ativa e a utilização de exemplos práticos favorece um ambiente mais acessível e motivador para todas as crianças.

A estruturação do ambiente e a garantia de segurança são igualmente cruciais para a inclusão. O *Forest School* oferece um espaço rico em estímulos, mas que pode apresentar desafios para algumas crianças. Assim, a implementação de medidas de

segurança, como planos de *risk assessment* e a definição de zonas seguras, aliadas a uma supervisão ativa, permitem que as crianças explorem o ambiente natural de forma autónoma, mas protegida.

Além disso, a supervisão e o apoio individualizado desempenham um papel essencial no processo de inclusão. A presença de adultos atentos às necessidades das crianças, oferecem um suporte emocional e logístico quando necessário, contribui para a construção da confiança e do desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Este acompanhamento próximo, mas respeitando a autonomia da criança, permite que ela se sinta encorajada a interagir e a participar nas atividades de forma mais ativa.

Por fim, a formação contínua dos profissionais é um elemento-chave para garantir um ambiente verdadeiramente inclusivo. Os *Forest Leaders* e educadores precisam de estar preparados para adaptar as suas práticas pedagógicas às necessidades das crianças com NE. A capacitação em estratégias de ensino inclusivo, gestão de comportamento e mediação de interações sociais contribui significativamente para a eficácia da metodologia *Forest School* como uma ferramenta de inclusão.

Os dados analisados indicam que, quando bem implementada, a metodologia *Forest School* pode ser um recurso poderoso para a inclusão de crianças com NE. O contacto com a natureza, aliado a práticas pedagógicas flexíveis e inclusivas, promove o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças. Apesar dos desafios identificados, como a gestão de riscos e a necessidade de maior formação especializada, a experiência demonstrou benefícios significativos, não apenas para a criança em questão, mas para todo o grupo. Assim, um ambiente natural estruturado, com as devidas adaptações e estratégias, pode tornar-se um espaço verdadeiramente inclusivo e enriquecedor para todas as crianças.

### 3.4.2 Limitações ao estudo

Apesar das contribuições deste estudo, é essencial reconhecer algumas limitações que podem impactar a generalização e interpretação dos resultados.

Em primeiro lugar, a amostra utilizada foi relativamente pequena, o que reduz o poder estatístico da análise e pode limitar a representatividade dos dados. Com o número

reduzido de participantes ou observações, há um maior risco de que a amostra não represente bem a população, tornando mais difícil aplicar os resultados a um grupo maior.

Além disso, os dados foram tratados exclusivamente por meio de estatística descritiva, sem testes mais avançados. Isso significa que os padrões observados podem ser apenas características da amostra e não refletir tendências gerais. Sem essas análises, não é possível confirmar associações estatísticas ou aplicar os resultados a outros contextos.

Outro ponto importante é que os dados foram recolhidos num período curto, o que pode influenciar os resultados. Isso significa que as mudanças ao longo do tempo não foram consideradas. Estudos com um maior período de recolha poderiam mostrar melhor a estabilidade e a evolução das variáveis analisadas.

Por fim, os resultados deste estudo não podem ser generalizados para diferentes populações, contextos e períodos, uma vez que se baseiam num conjunto específico de dados e condições.

Apesar destas limitações, os dados apresentados fornecem percepções valiosas e podem servir como base para futuras investigações que aprofundem a compreensão do tema.

## 4. PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

| ' ' | | ' ' |

## 4.1. Avaliação da Ação

Na prática pedagógica, o educador de infância deve refletir continuamente sobre as suas ações e intenções educativas. É essencial que questione as suas escolhas e os motivos que o levaram a agir de determinada maneira. E somente compreendendo o “porquê” e o “para quê” das suas ações, será possível aprender e, gradualmente, alcançar uma prática de qualidade. Essa constante reflexão é fundamental para o desenvolvimento e aprimoramento profissional do educador.

Neste subcapítulo. Será realizada uma **avaliação das intenções estabelecidas para a ação pedagógica** mencionadas anteriormente. O objetivo é refletir se essas intenções foram alcançadas ou quase alcançadas, com base em registos diários (notas de campo). Durante a intervenção, por meio de observações participantes e planificações, foram feitas diversas avaliações qualitativas da ação pedagógica, permitindo ajustar e moldar a prática ao ambiente educativo e às características do grupo, tendo como objetivo uma prática pedagógica de qualidade.

Dado que o conceito de “**avaliar**” é muito abrangente, considero importante clarificá-lo para tornar este ponto mais compreensível. Segundo Leite (2001), avaliar é um processo de acompanhamento, observação e interpretação dos resultados da ação pedagógica, permitindo tomar decisões necessárias para a qualidade dessa ação: “o que confere eficácia à avaliação é o facto de ser um processo de reflexão” (p.50). Dessa forma, ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), a avaliação concretizou-se em dois aspetos: mediação e valorização (Zabalza, 1997). A mediação foi feita através da avaliação das intenções delineadas, e a valorização por meio da avaliação qualitativa da prática, realizada com base nas planificações e reflexões. Assim, tendo apresentado o conceito de avaliar, serão avaliadas as intenções delineadas referentes às crianças, às famílias e à equipa educativa.

Desde o início, a minha principal intenção foi estabelecer uma relação de proximidade com as crianças, baseada no afeto, respeito e confiança, garantindo um ambiente seguro e estável. Desde o primeiro dia, mantive-me disponível para brincar, interagir e partilhar ideias com o grupo e procurei sempre responder às suas iniciativas. Acredito que esse foi a maior ponte forte da minha prática pedagógica, pois rapidamente deixei de ser uma figura desconhecida para me tornar parte integrante do grupo.

Com o passar do tempo, as crianças foram aceitando naturalmente a minha presença, incluindo-me no seu dia-a-dia e demonstrando uma crescente confiança em mim. Não me procurando apenas para brincar, mas também para encontrar conforto, partilhar descobertas e relatar vivências. Dessa forma, passei a ser vista como uma referência dentro do grupo, fortalecendo mais os laços ao longo deste percurso.

No que diz respeito à intenção de **reconhecer cada criança como sujeito de direitos e protagonista ativo no seu próprio processo de aprendizagem** e de desenvolvimento, considero que este objetivo foi alcançado. Durante toda a minha prática, procurei criar um ambiente onde cada criança tivesse espaço para decidir, expressar-se e modificar o que desejasse, promovendo a autonomia e a participação. Esse princípio esteve presente tanto nas atividades propostas quanto nas rotinas diárias e nos momentos de iniciativa das próprias crianças, sempre respeitando a individualidade de cada uma. Procurei constantemente proporcionar oportunidades para que pudessem escolher o que queriam realizar e manifestar as suas preferências.

Além disso, mantive um diálogo aberto, explicando e justificando as ações e atividades que desenvolvi, permitindo que as crianças dessem sugestões e contribuíssem ativamente.

No que se refere à intenção de **propor atividades significativas e ajustadas ao grupo**, considerando os seus interesses e necessidades para favorecer um desenvolvimento global, concluo que esse objetivo foi alcançado. Para o planeamento das atividades, priorizei a observação atenta das crianças, refletindo sobre a melhor forma de adaptar as propostas às suas curiosidades, necessidades e desafios.

Segundo Silva et al. (2016), adotei uma abordagem em que a criança é vista como protagonista do seu percurso educativo, desempenhando um papel ativo tanto no planeamento como na avaliação. Esta participação foi essencial para transformar a aprendizagem numa experiência dinâmica e enriquecedora.

Ao avaliar a intenção de valorizar e priorizar o tempo de brincadeira, considero que esse objetivo foi plenamente atingido. Durante a prática, planeei sempre tendo em conta esses momentos, reconhecendo a sua importância no desenvolvimento das crianças.

Os momentos de brincadeira foram sempre valorizados, ao ponto de, em várias ocasiões, ajustar as planificações para permitir que as crianças continuassem imersas nas

atividades lúdicas. Assumi, assim, o papel de observadora e, em algumas situações, também de participante, seja a convite das próprias crianças ou quando percebia que a minha presença poderia ser bem-recebida.

Esses momentos lúdicos estão entre as experiências mais gratificantes que guardo desta prática, reforçando a importância do brincar como parte essencial da aprendizagem e da construção de vínculos.

Focando-me na intenção de proporcionar e valorizar momentos em grande grupo, considero que foi concretizada e alinou-se com a investigação.

Com estas intenções em mente, procurei criar diferentes momentos de interação coletiva, promovendo espaços para a partilha e experiências, o debate de ideias e outras atividades que incentivassem a convivência. Acredito que estas vivências são fundamentais para o desenvolvimento infantil, pois permitem que as crianças aprendam a interagir em grupo, a respeitar a sua vez, a socializar e a conhecer melhor os pares, fortalecendo diversas competências.

As atividades planejadas neste contexto foram realizadas tanto na sala como nos espaços exteriores, garantindo variedade e dinamismo, conforme registrado nas planificações apresentadas posteriormente. Além disso, para assegurar a integração dessas experiências no cotidiano das crianças, considerei sempre as rotinas do grupo e da instituição, tornando esses momentos parte natural do dia-a-dia.

No que diz respeito às intenções traçadas para a relação com as famílias, reconheço que, embora tenham sido em grande parte alcançados, não foram completamente concretizadas. Apesar de considerar essencial a ligação entre a instituição e as famílias, não consegui estabelecer um vínculo próximo com todas elas.

Durante a minha prática pedagógica, procurei envolver ativamente as famílias no processo educativo, pois acredito que elas desempenham um papel essencial na aprendizagem das crianças. Desde o início, apresentei-me às famílias através de uma carta de apresentação, explicando o meu papel na sala e a duração do estágio.

Para fortalecer esta parceria, mantive uma comunicação aberta e próxima, utilizando conversas informais para partilhar observações sobre as crianças. Também procurei, conhecer melhor as rotinas familiares, o que me ajudou a adaptar a minha prática pedagógica às suas necessidades.

Acredito que esse envolvimento foi positivo, pois ajudou a criar um ambiente de confiança e colaboração entre pais, educadores e crianças. No futuro, poderia aprofundar ainda mais essa parceria, incentivando os pais a participarem mais ativamente na tomada de decisões e avaliando o impacto dessas iniciativas no dia-a-dia.

Durante o meu estágio, procurei criar um ambiente tranquilo, positivo e harmonioso, além de estabelecer uma relação de trabalho colaborativo com a equipa educativa. Acredito que consegui alcançar esse objetivo, pois desenvolvi uma excelente relação de amizade com a Educadora cooperante. Mantivemos sempre uma comunicação aberta, partilhando ideias opiniões e até experiências pessoais, o que tornou essa convivência uma das melhores experiências pessoais, o que tornou essa convivência uma das melhores experiências desta etapa.

Essa relação de proximidade foi fundamental para o meu crescimento profissional, pois senti-me à vontade para fazer perguntas e esclarecer dúvidas, recebendo sempre apoio e orientações que me ajudaram a ganhar mais confiança na minha prática pedagógica.

Para aplicar estas estratégias, utilizei principalmente a observação direta e o registo escrito após as atividades, além de reflexões diárias e semanais. Estas ferramentas permitiram-me analisar a dinâmica do grupo e planear atividades que respondessem aos interesses e necessidades das crianças. Além disso, ajudaram-me a ajustar o espaço, seleccionar os materiais adequados e organizar melhor o tempo e o grupo. Através desse processo reflexivo, pude avaliar e aperfeiçoar a minha intervenção pedagógica.

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' ' | ' ' ' |

Ao encerrar esta etapa da Prática Profissional Supervisionada II não é apenas um ponto final, mas um marco de transformação. Olho para trás e vejo um percurso intenso, onde cada desafio foi um espelho que refletiu não só as minhas competências, mas também as minhas fragilidades. Se, por um lado, reconheço os momentos de insegurança e questionamento, por outro, percebo o quanto esses obstáculos foram essenciais para me moldar. Como afirma Silva et al., (2016), um profissional comprometido deve ser, acima de tudo, um eterno aprendiz, disposto a questionar, reformular e evoluir.

Nesta caminhada, descobri que educar não é apenas transmitir conhecimento, mas construir pontes entre a teoria e a prática, entre o eu e o outro. As interações com a equipa e as crianças não foram meros encontros quotidianos, mas experiências que desafiaram as minhas certezas e ampliaram a minha visão sobre o papel do educador. A cada troca, percebi que ensinar é também deixarmo-nos transformar, pois o crescimento profissional está sempre de mãos dadas com o crescimento pessoal.

Se há algo que esta etapa me ensinou, foi que ser educadora não é um estado fixo, mas um movimento constante. A formação não se encerra com um relatório ou uma certificação, ela continua no olhar atento ao que pode ser melhorado, no desejo incansável de fazer mais e melhor. E, talvez, esse seja a maior aprendizagem, compreender que a identidade profissional não é algo que simplesmente se constrói, mas algo que se reconstrói a cada desafio e a cada novo recomeço.

A construção da profissionalidade exige um olhar atento e crítico sobre a experiência vivida, as relações interpessoais estabelecidas e o impacto da prática educativa no desenvolvimento das crianças. A reflexão tornou-se, assim, um instrumento essencial na minha trajetória, permitindo-me analisar os desafios que emergiram ao longo do estágio e encontrar estratégias para aperfeiçoar a minha intervenção. Como afirmam Oliveira & Serrazina (2002), é através da reflexão sobre a ação que se torna possível tomar consciência das práticas e reformular pensamentos, promovendo uma educação mais intencional e significativa.

Dentro desse processo reflexivo, a autoavaliação e o questionamento desempenham um papel central. Interroguei-me constantemente sobre as decisões pedagógicas adotadas, analisando os meus impactos e identificando oportunidades de melhoria. Esse exercício contínuo de análise permitiu-me desenvolver uma postura

investigativa, essencial para um educador que pretende transformar a sua prática e adaptá-la às necessidades e especificidades de cada criança e contexto educativo. Como sublinha Freire (1991), ninguém nasce educador, mas torna-se educador no exercício da prática e na reflexão constante sobre essa mesma prática.

A profissionalidade docente constrói-se também na interação com os outros. O diálogo com colegas, orientadora e famílias foi um fator determinante no meu crescimento, pois possibilitou a troca de experiências, o confronto de perspectivas e a aprendizagem colaborativa. A escuta ativa e o trabalho cooperativo revelaram-se fundamentais para fortalecer a qualidade da minha intervenção e consolidar a minha identidade profissional. Roldão (2007) e Leite & Pinto (2016), destacam a importância do trabalho colaborativo como elemento estruturante na construção de ambientes educativos mais ricos, onde o conhecimento se constrói de forma partilhada.

Outro aspeto crucial nesta caminhada foi a compreensão da dimensão afetiva da educação. A relação com as crianças não pode ser dissociada do vínculo emocional, pois é através do afeto e da confiança que se estabelece um ambiente seguro e propício à aprendizagem. Como salienta Nörnberg (2009), educar implica cuidar, respeitar a individualidade e reconhecer o outro na sua totalidade. O tempo dedicado à escuta, à valorização do que as crianças dizem e à construção de relações de proximidade revelou-se essencial para promover um desenvolvimento integral e harmonioso. As crianças devem ser reconhecidas como protagonistas no seu próprio processo de aprendizagem, respeitando-se o seu ritmo, os seus interesses e as suas necessidades (Silva et al., 2016; Tomás, 2007).

O desenvolvimento da autonomia das crianças emergiu como um princípio estruturante da minha prática. Desde a PPSI, pude observar a capacidade das crianças para agir, experimentar, errar e aprender com as suas próprias vivências. No jardim de infância, essa convicção consolidou-se, levando-me a promover espaços e oportunidades para que as crianças tomassem decisões, participassem ativamente na construção do seu conhecimento e que se tornassem autónomos. Compreendi que a autonomia não é apenas um objetivo a atingir, mas um processo que se constrói diariamente, através de um ambiente que favorece a exploração, a experimentação e a participação ativa.

Um dos desafios mais significativos que enfrentei foi garantir a equidade no meu relacionamento com as crianças. A presença de uma criança com NE, cujo desenvolvimento era bastante atípico e desafiador, levou-me a determinados momentos, a concentrar grande parte da minha atenção nela. Isso fez com que, por vezes, me sentisse mais distante do restante grupo. No entanto, após uma conversa informal com a Psicóloga da organização socioeducativa, compreendi que, embora a minha proximidade pudesse estar a ter um impacto positivo no desenvolvimento da criança, a sua dependência excessiva da minha presença poderia ser prejudicial a longo prazo. Com essa percepção, procurei equilibrar a minha atenção, assegurando que todas as crianças recebessem um acompanhamento adequado e que a minha presença na rotina do grupo fosse mais equitativa.

Além disso, esta experiência reforçou a minha consciência sobre o papel do educador na promoção da cidadania e do respeito pela diversidade. Viver em sociedade implica compreender e valorizar as diferenças, promovendo um ambiente de inclusão e equidade. Nesse sentido, os momentos em grande grupo tornaram-se oportunidades privilegiadas para fomentar o respeito mútuo, a cooperação e o sentimento de pertença.

A educação infantil tem um papel determinante na formação de cidadãos conscientes, críticos e empáticos, e cabe ao educador criar contextos que favoreçam esses valores.

Outra aprendizagem essencial desta etapa foi a compreensão do brincar como eixo central do desenvolvimento infantil. A observação da rotina diária na creche e no jardim de infância permitiu-me aprofundar a percepção sobre a importância do brincar como forma de exploração do mundo, construção de conhecimento e desenvolvimento de múltiplas competências. Como destaca Kishimoto (2010), o brincar é uma linguagem natural da infância e um direito fundamental da criança, devendo ser promovido como uma atividade essencial para a sua aprendizagem e bem-estar.

Por fim, esta caminhada foi determinante na consolidação da visão da educadora que quero ser. A valorização da escuta ativa, da reflexão contínua, da relação afetiva e do trabalho colaborativo constituem os pilares que sustentam a minha identidade profissional. Esta experiência não só reforçou a minha certeza em relação à escolha da educação como caminho, mas também proporcionou um crescimento pessoal e

profissional inestimável. Encerro esta etapa mais consciente, confiante e motivada para os desafios futuros, levando comigo a convicção de que a educação é um processo dinâmico, exigente e transformador, que requer um compromisso constante com a aprendizagem e a melhoria contínua.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| | " | | | "

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores, S.A.
- André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 22 (40), 95-103.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancoradas em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Eds.), *Educação em creche: Participação e diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Assis, M., & Fuertes, M. (2014). Estudo exploratório sobre as representações dos pais relativamente à educação em creche. *Interações*, 30, 138-158.
- Brazelton, T. (1995). *O grande livro da criança: O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Blackham, L., Cocks, A., & Bunce, L. T. (2021). Our Forest School isn't just the trees. Forest Schools: Micro-communities for social and emotional development. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-12. Consultado em: <https://doi.org/10.1080/14729679.2021.1984964>
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: CRECHendo com Qualidade* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Coates, J. K., & Pimlott-Wilson, H. (2019). Learning while playing: Children's Forest School experiences in the UK. *British Educational Research Journal*, 45 (1), 21-40. Consultado em: <https://doi.org/10.1002/berj.3491>
- Correia, M. C. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar enfermagem*, 13 (2), 30-36.

- Cree, J., & McCree, M. (2012). A Brief History of the roots of Forest School in the UK. *Horizons – Professional Development and Updates for Outdoor Practitioners*, 60, 32-34.
- DeLuca, C., & Hughes, S. (2014). Assessment in Early Primary Education: An Empirical Study of Five School Contexts. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(4), 441-460. Consultado em: <https://doi.org/10.1080/02568543.2014.944722>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!* Porto: Edições Afrontamento.
- Fisher, M. (2004). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Texto Editora.
- Folque, M. (2014). *O Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. Cortez.
- Hanscom, A. J. (2018). *Descalços e Felizes: O impacto da falta de movimento e das brincadeiras ao ar livre no desenvolvimento das crianças*. Livros Horizonte.
- Henriques, J. (2012). A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no 1º Ciclo do Ensino Básico: Perspetivas dos professores titulares de Turma. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Consultado em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2598/1/JuliettaHenriques.pdf>
- Harris, F. (2017). *The nature of learning at forest school: Practitioners perspectives*. *Education*, 3-13, 45 (2), 272-291. Consultado em: <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1078833>

- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeira na Educação Infantil. *I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspetivas atuais*. Belo Horizonte.
- Leite, C., & Pinto, C. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: Condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 48, 69-91.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos* (1ªed.). Lisboa: APEI.
- Marque, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- McCree, M., Cutting, R., & Sherwin, D. (2018). The Hare and the Tortoise go to Forest School: Taking the scenic route to academic attainment via emotional wellbeing outdoors. *Early Child Development and Care*, 188 (7), 980-996. Consultado em: <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1446430>
- Nörnberg, M. (2009). A ética do cuidado numa instituição de educação de crianças e jovens do meio popular. *Textura*, 19-20, 14-31.
- Nunes, C., & Madureira, M. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Revista Investigação e Práticas em Educação*. 1 (1), 84-97.
- O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: The Forest School approach. *Education*, 3-13, 37 (45-60). Consultado em: <https://doi.org/10.1080/03004270802291798>
- Oliveira, L., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira, M. (2014). *Envolvimento parental em creche*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga]. Repositório da Universidade do Minho. Consultado em: <http://hdl.handle.net/1822/35911>

- Parente, C. (2012). Portfólio: Uma estratégia de avaliação para a educação de infância. *Avaliação em educação de infância* (pp.305-319). Viseu: Psicosoma.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano* (12ª ed.). Editora Artmed.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.
- Sasaki, R. K. (2006). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos* (5ª ed.).
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral da Educação.
- Stake, R. E. (1998). Case Studies. *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 86-109). Thousand Oaks: Sage.
- Stake, R. (2016). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomás, C. (2007). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. *Média & Jornalismo*, 11, 119-134.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Waite, S., Bolling, M., & Bentsen, P. (2016). Comparing apples and pears?: A conceptual framework for understanding forms of outdoor learning through comparison of English Forest Schools and Danish udeskole. *Environmental Education Research*, 22 (6), 868-892. Consultado em: <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1075193>

Yin, R. (1994). *Pesquisa estudo de caso – desenho e métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Yin, R. K. (2003). *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Zabalza, M. (1997). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

## **ANEXO A. Portfólio da PPS II**

O documento referente ao Portfólio da Prática Profissional Supervisionada II, encontra-se num documento PDF à parte intitulado de “Anexo A\_ Portfólio\_PPSII\_AnaFilipaSilva\_2ºMEPEB”

## **ANEXO B. Transcrição da Entrevista à educadora cooperante**

**Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico caracterização reflexiva do contexto socioeducativo para o relatório da PPS II.**

**1. Qual a sua formação nesta área profissional?**

Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico.

**2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?**

Iniciei as funções de Educadora de Infância em setembro de 2018, pelo que há 6 anos.

**3. Quando terminou o curso quais as principais dificuldades sentidas? Atualmente quais são?**

Nos primeiros dias após iniciar a prática profissional, senti alguma dificuldade na interação com as famílias, nomeadamente nos períodos de acolhimento, pela manhã (por exemplo, fazer a leitura para compreender como e quando me poderia aproximar das crianças e das famílias, para as acolher na entrada na sala). Depressa conseguimos estabelecer relações de confiança e a dinâmica nestes períodos acabou por fluir muito bem (com o passar dos meses e anos fui aplicando diferentes estratégias, consoante as necessidades das crianças e das famílias, de forma a facilitar este momento tão importante). Atualmente, sinto que esta dificuldade está “ultrapassada”, embora surjam sempre novos desafios neste sentido e continue a procurar as melhores estratégias para cada situação. Em contrapartida, sinto que o tempo de preparação de materiais pedagógicos é insuficiente para a prática que eu gostaria de aplicar e para os diferentes materiais e dinâmicas que gostaria de aplicar em sala.

**4. Fale-me do seu percurso profissional.**

Após terminar o mestrado, em julho de 2018, integrei a equipa em agosto de 2018 e, por me identificar com a metodologia praticada, os valores transmitidos e a boa relação com a equipa, fui construindo um caminho mais sólido nesta instituição, mantendo-me nesta equipa até à data. No início da minha prática fiz, também alguns voluntariados em colégios e, no ano de 2019, fiz um voluntariado internacional na Guiné-Bissau, onde contactei com diferentes realidades na nossa e em outras áreas.

**5. Fale-me do seu percurso nesta organização.**

Os meus primeiros anos foram passados na valência de creche, onde tive oportunidade de fazer aprendizagens incríveis neste sentido. Estive em salas de dois anos que, não sendo completamente homogêneas a níveis de faixa etária, me permitiram aprofundar conhecimentos e especificidades destas faixas etárias, a nível prático. Foram anos em que recebi muito amor, aprendi ainda mais e vivenciei sobre a importância do afeto e do desenvolvimento das competências socio-afetivas (não só nestes anos, claro), na primeira infância e no quanto isso influencia a autoestima, segurança e independência das crianças em fases futuras. O brincar foi sempre o nosso ponto de partida e consegui vivenciar a riqueza que ele nos traz. Recentemente, no ano letivo anterior, tive a minha primeira experiência em contexto de pré-escolar, numa sala de três anos. Foi um grande desafio, com uma dinâmica muito diferente à dos anos anteriores, embora os princípios se mantivessem os mesmos. Atualmente, numa sala de quatro anos, tenho o privilégio de acompanhar o percurso das crianças que fazem este caminho comigo, desde o ano passado (e com a riqueza de novos meninos se irem juntando a nós, também).

**6. Frequentou alguns cursos/ações de formação?**

Tendo plena consciência de que quem trabalha na área da Educação necessita de constantes atualizações sobre os mais diversos temas, metodologias e práticas que aplicamos no nosso quotidiano com as crianças, tentei manter-me atualizada em diferentes vertentes, e frequentei algumas ações de formação e cursos ao longo dos anos, como: - Curso de primeiros socorros pediátricos; Curso de suporte básico de vida pediátrico - Formações em Movimento de Escola Moderna; - Formações em Metodologia de Trabalho de Projeto; - Formações sobre a importância do brincar; - Formações sobre literatura infantil (e a sua importância na primeira infância); - Ações de Enriquecimento da Língua Inglesa; - Ações Enriquecimento Excel; - Ações Comunicação Escola – Família; - Palestra Loose Parts.

**7. Considera pertinente receber estagiárias? Porquê?**

Na minha opinião, considero ser de extrema importância o acolhimento de estagiários em contexto de prática. Além de ser uma oportunidade para observarem, intervirem e experimentarem, são inúmeras as vantagens que trazem para quem também já está em sala, através de novas ideias, partilhas e atualizações de como a componente teórica também se tem alterado e valorizado outros conteúdos.

## **8. O que significa ser educadora de infância?**

Para mim, é o concretizar de um sonho. É poder acompanhar e fazer parte do crescimento das crianças, fornecendo-lhes ferramentas para apoiar o seu desenvolvimento global e aprendizagens, tendo sempre presente que também eu aprendo muito com cada uma delas e as suas famílias.

## **9. Como são as relações e interações entre agentes educativos?**

As relações e interações entre agentes educativos são, na minha opinião, uma mais-valia para todos os intervenientes. É através da partilha de conhecimentos e experiências, da interajuda com os pontos “fortes” de cada interveniente que nos ajudam a enriquecer os nossos pontos mais “frágeis” e vice-versa. Permite-nos ter diferentes olhares e pontos de vista sobre uma mesma situação e, muitas vezes, estes ajudam-nos a encontrar novas estratégias e dinâmicas na resolução de situações com as quais possamos estar a ter mais dificuldades.

## **10. Na sua opinião, como caracteriza a equipa que trabalha no jardim-de-infância?**

É uma equipa proativa, que tem vontade de fazer mais e inovar. Sinto entreajuda entre as colegas e que existem partilhas genuínas de ideias e de dinâmicas que são realizadas por cada uma, na tentativa de nos apoiarmos e enriquecermos as nossas práticas.

## **11. Pode falar sobre o que pensa do trabalho em equipa na educação de infância?**

Independentemente das diferentes visões e opiniões que cada uma possa ter, penso ser uma mais valia existirem momentos em que seja possível estarmos juntos para partilhar ideias, sugestões, pedir ajuda com situações específicas, etc. Acredito que cada um de nós tem uma visão própria, uma maneira de estar com as crianças e uma forma de desenvolver o seu trabalho em sala e, quando partilhado com outros, pode acrescentar ambas as partes, valorizando a prática de cada um e dando oportunidade a novos “olhares” sobre as situações.

## **12. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Que mecanismos e estratégias existem na organização? As suas?**

Na nossa instituição, as famílias são parte ativa nos processos de aprendizagem. É um tema que abordo nas reuniões de início de ano letivo, explicando que todos caminhamos no mesmo sentido

e com o mesmo propósito: apoiar o desenvolvimento das nossas crianças, fornecendo-lhes experiências enriquecedoras, estimulantes e com o intuito de terem um desenvolvimento global feliz. Não somos detentores de todos os temas/ assuntos e também nós temos muito a aprender com as famílias e o que estas têm para nos contar. Não há ninguém que conheça melhor as nossas crianças do que o seu seio familiar e, com estes trabalhamos colaborativos, estamos a enriquecer as experiências que damos às crianças, o nosso, o dos próprios pais (que são convidados a conhecer a nossa realidade em escola, também). Convites para fazerem apresentações com os filhos, ao grupo, convites para integrarem atividades, liberdade para proporem dinâmicas, são alguns dos exemplos do que aplico na nossa sala.

**13. Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa? As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças no jardim-de-infância?**

Além da reunião de pais, em formato mais “geral”, de início de ano, são realizadas reuniões com as famílias sempre que estas, ou a equipa docente, sintam necessidade de o fazer. Os objetivos são variados. Podem ocorrer reuniões após observarmos alguma mudança de comportamento nas crianças, para fazermos um acompanhamento do percurso escolar até à data (sem que nenhuma questão de “alerta” se tenha levantado), para partilhas de estratégias, em momentos de avaliação, etc. Sim, as famílias têm liberdade para solicitar reuniões sempre que achem pertinente (vida das crianças no jardim de infância, dificuldade com alguma questão relacionada com a criança, etc.). Nestas reuniões, podem estar apenas presentes a educadora e a família; a equipa pedagógica educadora, direção e a família; a família e a direção; a família, educadora e equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva. A dinâmica difere consoante o objetivo da reunião.

**16. Potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão?**

Ao longo dos anos fui adquirindo uma maior confiança nestes momentos de reunião com as famílias, sentindo um maior à vontade para os fazer. Tenho valorizado cada vez mais estes “pequenos encontros”, que também ajudar a fortalecer a relação escola-família. No que diz respeito às reuniões “gerais” de pais, pretendo continuar a procurar novas dinâmicas que as enriqueçam, pois são momentos em que maioritariamente partilho informações, tento demonstrar como decorre o nosso dia a dia em sala e tento promover a interação com os pais.

**17. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?**

Ao longo dos anos fui baseando a minha prática em alguns valores e fui descobrindo outros que valorizo muito na nossa profissão. O afeto, o respeito pelo ritmo e individualidade de cada criança, a inclusão, o respeito pelo outro, a transversalidade nas aprendizagens, a cooperação, a valorização

dos saberes e a consideração de que a criança é um agente ativo na sua aprendizagem, são alguns dos princípios e valores que fundamentam a minha prática.

**18. Como organiza o ambiente educativo para que seja vantajoso para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças?**

Num primeiro momento do ano letivo, o ambiente educativo é organizado antes da entrada das crianças em escola (período de encerramento do colégio/ interrupção letiva). Este é pensado com o objetivo de ser promovido um ambiente acolhedor e desafiante, com diferentes áreas de exploração. Caso haja uma continuidade do grupo, gosto de manter algumas das áreas e especificidades que observei, no ano anterior, serem dos seus interesses. Ao longo do ano, este ambiente vai sendo alterado consoante as necessidades e interesses que as crianças vão trazendo para a sala, o que faz com que esteja sempre disponível para mudanças. Há áreas e materiais que, muitas vezes disponibilizamos e depois não são tão exploradas como prevíamos, ou o contrário. É através destas observações que vamos adequando o ambiente de aprendizagem, com o objetivo de promover bons níveis de implicação e bem-estar ao grupo.

**19. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo? Como as define?**

A organização do tempo educativo é variável e flexível, ainda que com alguns momentos que se repetem de forma consistente. Privilegiamos um momento de reunião da manhã, em grande grupo, no qual as crianças demonstram gosto em fazer partilhas com os pares, ouvimos histórias, cantamos músicas e planeamos o nosso dia, em conjunto. Estes momentos, embora aconteçam todos os dias, são sempre diferentes. À semelhança destes, mantemos a regularidade nos momentos de atividades integradas no currículo, que também servem de orientação para os restantes momentos do dia.

A par destes, privilegiamos tempos de escolha livre, dinâmicas em pequenos e grandes grupos e momentos de dinâmicas individuais, consoante os objetivos estabelecidos.

Um dos grandes objetivos que tenho e pretendo melhorar no futuro é que, também eu, consiga estar envolvida nas brincadeiras das crianças, nos seus momentos de escolha livre, de forma mais assídua.

**20. Como organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? Porquê?**

Embora haja momentos em que a dinâmica se mantém praticamente inalterável ao longo do ano, se assim nos fizer sentido (como as conversas no tapete pela manhã, por exemplo), há outros que vão ocorrendo mais ou menos vezes consoante as necessidades sentidas no grupo (mais dinâmicas em pequenos grupos se sentimos que há necessidade de fomentar as dinâmicas colaborativas, mais momentos de trabalho individual, se sentimos que queremos chegar mais a determinada criança, por exemplo).

**21. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.)?**

Tendo por base a Metodologia de Trabalho de Projeto, as aprendizagens vão sendo conduzidas pelos interesses que as crianças nos fazem chegar à sala (o que não implica que não haja pesquisas e preparações prévias). Assim, semanalmente são enviadas agendas às famílias, nas quais são dados a conhecer os conteúdos e atividades que pretendemos dinamizar na semana que se segue. Embora estas informações sejam fornecidas às famílias semanalmente, a preparação pedagógica é feita com maior antecedência, de acordo com as questões e descobertas pretendidas que as crianças colocam (pelo que, nem sempre o que planeamos antecipadamente é concretizado, seguindo diferentes caminhos que culminam em diferentes tipos de aprendizagens).

**22. Como é feita a avaliação das crianças e a avaliação do ambiente educativo?**

Estas avaliações são feitas através de observações diretas, tentativa de registos diários, notas de “campo”, reuniões mensais de balanço do grupo e de casos específicos com o nosso diretor, que acompanha, também, o desenvolvimento das crianças das diferentes salas.

**23. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente?**

É um grupo de crianças muito curioso, feliz, divertido e que demonstra muito entusiasmo por experienciar dinâmicas com novos materiais. São crianças criativas e que já apresentam relações de proximidade com os pares, criando ligações mais fortes. As brincadeiras são mais diferenciadas, as produções começam a ser mais minuciosas e são meninos muito orgulhosos das suas conquistas!

#### **24. Como caracteriza a sua relação com o grupo?**

Sinto que é uma relação de afetividade positiva e forte. São meninos que gostam, cada um à sua maneira, de receber e dar afeto, o que tem fortalecido muito as relações criadas. Sinto que é uma relação de confiança e à vontade, na qual se sentem seguros para partilhar as suas alegrias, medos e curiosidades. Vivemos as conquistas uns dos outros de forma entusiasmante e somos pontes de segurança uns dos outros, quando cada um de nós necessita. É uma relação equilibrada, de momentos de brincadeiras, de momentos de reflexão mais sérios, afetos, entajuda e incentivo.

#### **25. Quais considera serem as principais potencialidades e fragilidades do mesmo?**

De forma geral, são crianças muito curiosas pelo mundo que as rodeia, colocam questões pertinentes e são um grupo muito divertidos. Demonstam-se disponíveis e recetivos a novos desafios, mesmo quando algumas das crianças se sentem mais confortáveis a observar, numa primeira instância, antes de avançarem. É um grupo de crianças empáticas e são grandes ajudantes quando algum amigo novo se junta ao grupo.

Ainda apresentam alguma dificuldade com a partilha de brinquedos, em aguardar pelas suas vezes para intervir e respeitar a intervenção do outro e na gestão de alguns conflitos com os pares.

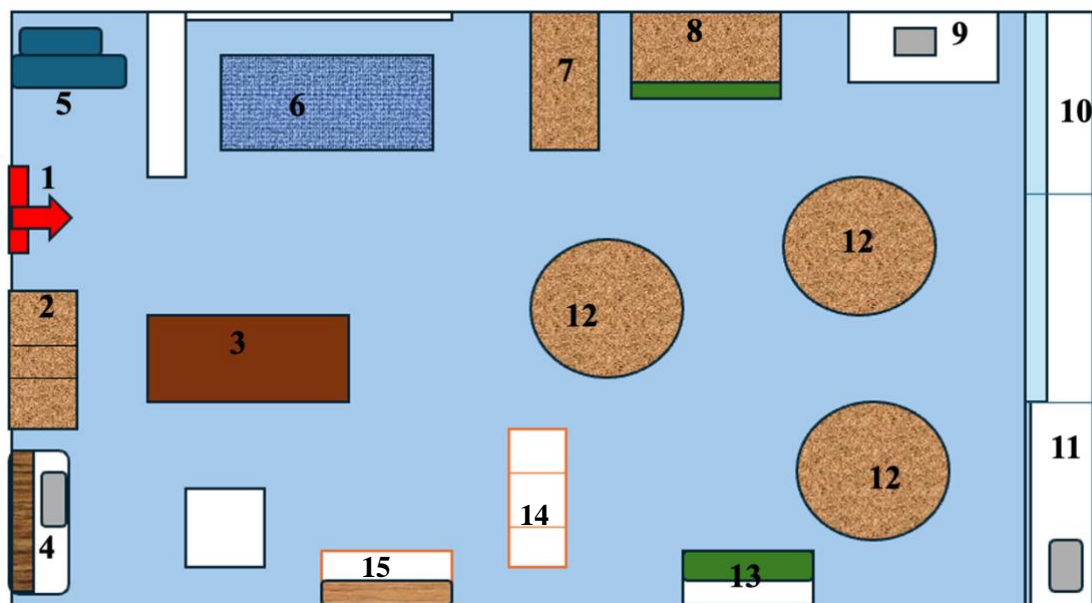
#### **26. Quais são os seus maiores interesses?**

Há data desta entrevista, a descoberta das letras e sua escrita e, mais recentemente, dos números. Há um elevado número de crianças com muito interesse pela área das expressões e escrita, onde gostam de fazer desenhos cada vez mais elaborados e criativos, aos quais atribuem significados e através dos quais exploram diferentes materiais de escrita, de forma autónoma.

As brincadeiras de faz de conta continuam a estar muito presentes no nosso dia a dia, demonstrando-se mais estruturadas e criativas ao longo dos meses.

**Obrigada pela sua disponibilidade**

## ANEXO C. Planta da Sala de Atividades



Legenda:

- 1- Porta de entrada da sala;
- 2- Área dos Jogos;
- 3- Mesa dos Jogos;
- 4- Área da Casinha;
- 5- Cantinho da Calma;
- 6- Área do tapete;
- 7- Área da Garagem;
- 8- Armário para Dossiês;
- 9- Mesa do computador;
- 10- Armários;

11- Bancada e lavatório;

12- Mesas;

13- Móvel das artes (canetas, lápis de cor, tesouras, folhas);

14- Móvel de minimercado;

15- Toucador.

## ANEXO D. Roteiro Ético

<b>Ética na Investigação (Tomás, 2011)</b>	<b>Princípios Éticos e Deontológicos na PPS I</b>
<b>1. Objetivos do Trabalho</b>	<p>Os objetivos e a problemática da investigação foram partilhados com a educadora cooperante assim que foram estabelecidos, durante uma conversa informal. Nesse diálogo, expus a relevância e pertinência do tema, justificando a minha escolha e descrevendo os aspetos que me motivaram a seleccioná-lo. Felizmente a educadora cooperante demonstrou apoio às minhas decisões, oferecendo-se para auxiliar sempre que necessário.</p> <p>Essa colaboração e apoio são essenciais para o sucesso da investigação, e estou grata pelo apoio ao longo de todo este processo tanto de prática como de investigação.</p> <p>Relativamente às famílias, esclareci os objetivos da minha presença na instituição por meio de carta de apresentação afixada à porta da sala, proporcionando assim uma visão geral do trabalho que iria desenvolver.</p> <p>Além disso, fiz questão de me apresentar a cada família, quando recebia as crianças, de manhã, garantindo, assim, um contacto mais pessoal e direto.</p> <p>Mostrei-me disponível para responder a todas as perguntas e dúvidas que pudessem surgir, assegurando que todas as famílias estavam informadas e confortáveis com a minha presença.</p>
<b>2. Custos e Benefícios</b>	<p>Durante a prática tentei ter uma abordagem cuidadosa, especialmente de forma a garantir que as minhas observações para a investigação não interferiam nas atividades das crianças. Ao preservar o interesse, bem-estar</p>

	<p>e privacidade do grupo, honrei o compromisso ético que estava previsto. Compreendi como o ambiente educativo influencia o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e é crucial para promover práticas educacionais eficazes e centradas nas necessidades das crianças.</p> <p>Essa abordagem respeitosa e sensível é fundamental para garantir que a investigação contribui de maneira positiva para a comunidade educativa.</p> <p>Neste sentido, considero que a minha investigação não apresentou custos para o grupo.</p> <p>Ao proporcionar às crianças a oportunidade de interagir com uma variedade de materiais e atividades diversas em vários contextos, ampliou significativamente o seu leque de experiências, enriquecendo o seu desenvolvimento e aprendizagem. A presença continua na sala de atividades não só permitiu tornar-me uma figura de referência para as crianças, mas também garantiu o seu bem-estar e desenvolvimento.</p> <p>Esses benefícios demonstram o impacto positivo que a minha investigação e a prática tiveram na vida das crianças e na dinâmica da equipa educativa.</p>
<p><b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</b></p>	<p>A questão da privacidade e da confidencialidade, como destaca Tomás (2011), deve ser gerida com cuidado e consideração. Por esse motivo, este princípio foi um dos pilares do meu estágio, uma vez que assumi o compromisso de respeitar o sigilo profissional e de proteger a privacidade dos dados alheios.</p> <p>Para garantir esse anonimato, optei por não mencionar o nome da organização socioeducativa no relatório. Sempre que foi necessário referi uma sigla de modo a impedir a sua identificação. Além disso, ao mencionar as crianças e profissionais, recorri a iniciais ou designações genéricas, como “educadora cooperante”.</p> <p>Relativamente às fotografias tiradas no contexto educativo, procurei evitar captar o rosto das crianças. Nos casos em que foi inevitável, apliquei um efeito de desfocagem para garantir o anonimato das mesmas.</p>

	<p>Antes de realizar as entrevistas com a educadora cooperante, pais e Forest leaders, informei-as de que o seu conteúdo seria tratado com total confidencialidade e que todos os dados recolhidos seriam apresentados de forma anónima.</p> <p>Com estas medidas, assegurei que nenhuma informação fornecida poderia levar à identificação da organização ou dos envolvidos. Os dados recolhidos foram partilhados apenas com a minha educadora cooperante, que solicitava os registos semanais, e com a supervisora da PPSII. Assim, posso afirmar que a privacidade das crianças, família, da equipa educativa e da organização foi integralmente protegida, tanto do ponto de vista ético como pessoal.</p>
<b>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</b>	<p>Devido ao método e a natureza da investigação, achei essencial envolver apenas as crianças com NE.</p>
<b>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</b>	<p>Durante a investigação, discuti e ajustei os objetivos com a educadora cooperante, através de conversas informais. Informe-i sobre a natureza da investigação, os métodos a utilizar, a sua duração e os resultados preliminares observados até então, embora ainda não estejam completamente finalizados.</p>
<b>6. Consentimento informado</b>	<p>Para assegurar o respeito à privacidade, solicitei às famílias de cada criança um consentimento informado, onde detalhei os objetivos da minha ação e solicitei a autorização para captar imagens. Esclareci que as fotografias e vídeos seriam utilizados exclusivamente para fins académicos, garantindo que os rostos das crianças não fossem revelados e que imagens não seriam partilhadas em nenhum repositório. Essa medida visa proteger a privacidade das crianças e garantir a transparência e ética na condução da investigação.</p> <p>No que diz respeito às crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e participantes ativos da minha investigação, solicitei o seu assentimento (Ferreira, 2010) sempre que era necessário captar imagens ou realizar vídeos.</p>

	<p>Este procedimento foi realizado para respeitar a privacidade e opinião das crianças, assegurando que as imagens só seriam obtidas das crianças com a sua autorização. Isto é, se a criança manifestasse desconforto ao ser observada, fotografada ou filmada, eu interrompia imediatamente, priorizando o seu bem-estar e consentimento.</p>
<p><b>7. Uso e relato das Conclusões</b></p> <p><b>9. Informação às crianças e adultos envolvidos</b></p>	<p>Durante toda a PPS II, elaborei um relatório académico baseado nas conclusões obtidas através da investigação. Ao longo desse processo, a educadora cooperante acompanhou o desenvolvimento do relatório, tendo acesso a todas as etapas. No que diz respeito às crianças, tiveram oportunidade de expressar os seus sentimentos e opiniões sobre a pesquisa.</p>
<p><b>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa.</b></p>	<p>Durante a implementação do plano de ação, o meu foco principal foi atender aos interesses, necessidades e curiosidades das crianças, permitindo-lhes experimentar uma variedade de situações estimulantes. Tentei proporcionar as condições mais favoráveis para o seu desenvolvimento, tanto no contexto da investigação como na minha intervenção direta. Priorizei uma relação de proximidade, contruída na base da confiança e do afeto, assumindo o papel de figura de referência para as crianças.</p> <p>Estabeleci um clima de apoio e amizade, mantendo um contacto individualizado com cada uma delas. Essa abordagem visavam promover um ambiente seguro e acolhedor, onde as crianças se sentissem incentivadas a explorar, aprender e crescer.</p>
<p><b>9. Informação às crianças e adultos envolvidos</b></p>	<p>Após a conclusão da prática e o final do relatório, considero crucial partilhar os resultados obtidos com todos os envolvidos. Pois, reconheço que sem a colaboração e apoio dos intervenientes essa pesquisa não teria sido possível. É importante fornecer feedback e apresentar as descobertas alcançadas, demonstrando</p>

	<p>agradecimento pela contribuição de cada um. Essa prática não valoriza apenas o trabalho em equipa, mas também promove a transparência e fortalece os laços de colaboração dentro da organização socioeducativa.</p>
<b>10. Tratamento dos dados</b>	<p>O tratamento dos dados envolve lidar com informações pessoais de maneira responsável. Isso significa pedir permissão antes de recolher os dados, explicar como serão usados e proteger essa informação de acessos não autorizados. Sendo importante mencionar, que os dados foram guardados de forma segura, no meu computador pessoal protegido por uma senha, dentro de uma pasta que não está visível, ajudando desta forma a garantir que apenas pessoas autorizadas tenham acesso aos dados, reforçando a segurança e privacidade das informações.</p>

## **ANEXO E. Transcrição da Entrevista à educadora cooperante sobre “Como incluir crianças com NE em contexto pré-escolar com a metodologia Forest School”**

Esta entrevista está inserida no âmbito da PPSII, para o relatório com o tema “Como incluir crianças com NE no contexto pré-escolar com a metodologia Forest School” e tem como objetivo compreender como são realizadas as adaptações pedagógicas, ambientais e de comunicação para garantir a participação ativa de crianças com NE nas sessões de Forest School.

### **1. Adaptações pedagógicas ambientais e de comunicação**

#### **1.1. Quais as estratégias pedagógicas que utiliza para garantir a participação ativa de crianças com NE no Forest School?**

No caso específico da realidade vivida no nosso contexto de grupo, algumas das estratégias utilizadas são: utilizar objetos de referência que, naquele momento são alvo de interesse pela criança; a presença de um adulto mais centralizada na criança e o envolvimento de algumas crianças do restante grupo.

#### **1.2. Como é que o ambiente natural é adaptado para garantir a segurança e a inclusão dessas crianças?**

Permitindo que estas explorem o contexto livremente, observando o que as deixa mais ou menos confortáveis. Demonstrarmos presentes para as situações que causam frustração, demonstrar a utilização de materiais que podem ser objetos/ situações que apresentem maior risco.

#### **1.3. Quais os principais recursos e ferramentas utilizados para facilitar comunicação com essas crianças?**

Neste caso específico, é uma criança cuja língua materna não é o português. Já compreende algumas palavras e pedidos nesta língua, mas, ainda assim, a questão da linguagem é, também, uma barreira na comunicação. Assim, já foram utilizadas estratégias como tradutores orais, registos fotográficos e objetos/ materiais em si. Algumas das suas vocalizações, das quais já conseguimos compreender os seus significados e em que momentos surgem, também nos permitem comunicar com a criança e antever situações de frustração e desregulação.

1.4. Consegue partilhar um exemplo de adaptação bem-sucedida que tenha acontecido recentemente?

Sim. Recentemente ocorreu uma situação em que a criança demonstrou muito interesse em explorar uma poça encontrada no caminho, que quis ficar a explorar, juntamente com o restante grupo. Assim ficámos durante algum tempo e, no momento de continuarmos o caminho, a criança não se demonstrou disponível para seguir com o resto do grupo, manifestando comportamentos que nos demonstraram que queria permanecer na poça. Devido à quantidade de adultos que acompanhavam o grupo, foi-nos possível que um dos adultos permanecesse com a criança, permitindo que continuasse a sua exploração por mais alguns momentos, enquanto lhe era explicado o que aconteceria a seguir. A par disto, fomos fornecendo alguns elementos da natureza, do interesse da criança, que a incentivaram a levar as suas explorações para o restante caminho, à medida que nos fomos juntando aos amigos.

**2. Perceção sobre inclusão no Forest School?**

2.1. Quais os principais desafios que enfrenta ao incluir crianças com NE nas atividades ao ar livre?

Por ter um perfil mais explorador e aventureiro, em gostar de subir a muros e trepar redes, por exemplo, revela-se um desafio quando não temos um adulto que possa estar mais disponível a garantir as condições de segurança nestes momentos.

2.2. Quais são as oportunidades que a inclusão dessas crianças oferece ao grupo?

Questões como o respeito pelo outro, o desenvolvimento da empatia, de competências sociais e emocionais, a cooperação e ajuda, a valorização da diversidade na sociedade, a paciência, diferentes formas de comunicação, o fortalecimento do sentimento de grupo/ comunidade, são algumas das (muitas) oportunidades enriquecedoras de incluir crianças com NE.

2.3. Como é que avalia a receptividade das outras crianças em relação à inclusão?

Através da observação das suas interações diárias, dos comportamentos manifestados pelas crianças (com a criança e entre elas), pelas conversas em sala, através do feedback das famílias e dos restantes elementos da equipa pedagógica (como os professores das atividades integradas e extracurriculares) e pelos níveis de bem-estar observados, por exemplo.

2.4. Acredita que a formação dos educadores e Forest Leaders é suficiente para lidar com as questões da inclusão? O que poderia ser melhorado?

Acredito que o trabalho em parceria entre equipa pedagógica e Forest leaders é essencial para lidar com questões de inclusão. Seria vantajoso se houvesse oportunidades de reunir com os adultos intervenientes nestas sessões, para estabelecer objetivos, estratégias, partilhas sugestões de recursos e ferramentas. A formação é de extrema importância, mas penso que insuficiente nestas situações.

### **3. Barreiras e facilitadores na adaptação de atividades no Forest School**

#### **3.1. Quais as maiores dificuldades encontradas ao adaptar as atividades do Forest School às crianças com NE?**

De uma forma geral, acho que podem ser diversas as dificuldades em adaptar as atividades às crianças com NE, consoante cada caso (por exemplo, questões de acesso de caminho, dificuldades de interação em contextos desestruturados, excesso de estímulos, etc.). No nosso caso específico, por vezes sentimos alguma dificuldade em dinâmicas mais sensoriais, pelas diferentes reações face aos estímulos e texturas que encontramos neste ambiente, a segurança e supervisão (consoante o número de adultos e o rácio no grupo) e o tempo de adaptação às dinâmicas, como no exemplo descrito na pergunta 1.4.

#### **3.2 Que recursos ou suportes adicionais poderiam ajudar a superar dificuldades?**

Recursos humanos, integração de profissionais especializados (psicóloga, terapeuta, por exemplo), continuar a encontrar estratégias de comunicação (como sinais, sons, palavras, por exemplo), adaptar as atividades e os materiais de acordo com os interesses já descobertos da criança, numa primeira instância, manter os reforços positivos.

#### **3.3 Qual o aspeto do ambiente natural considera mais desafiadores para essas crianças? E de que forma esses desafios são superados?**

O facto de ser um ambiente desestruturado e com muitos estímulos em simultâneo. No nosso caso, este tipo de desafio tem sido superado com o recurso a elementos do meio que são do interesse da criança, como por exemplo, ir procurando e recolhendo bolotas ou folhas pelo caminho.

#### **3.4 O que é que na sua opinião melhora a inclusão de crianças com NE nas sessões de Forest School?**

Mais recursos humanos, a inclusão de profissionais como terapeuta/ psicóloga, adaptação das atividades e do espaço, criando espaços mais calmos ou com estímulos reduzidos (tendas/ lonas) e formações

especializadas nestes contextos podem ser estratégias facilitadoras de inclusão de crianças com NE.

Obrigada pela disponibilidade!

## **ANEXO F. Transcrição da Entrevista à educadora 2 sobre “Como incluir crianças com NE em contexto pré-escolar com a metodologia Forest School”**

Esta entrevista está inserida no âmbito da PPSII, para o relatório com o tema “Como incluir crianças com NE no contexto pré-escolar com a metodologia Forest School” e tem como objetivo compreender como são realizadas as adaptações pedagógicas, ambientais e de comunicação para garantir a participação ativa de crianças com NE nas sessões de Forest School.

### **1. Adaptações pedagógicas ambientais e de comunicação**

1.1. Quais as estratégias pedagógicas que utiliza para garantir a participação ativa de crianças com NE no Forest School?

As estratégias com o meu grupo passam por fazer um acompanhamento mais próximo, dar tempo e espaço para as crianças conhecerem o espaço e explorarem de forma mais independente possível, conversar sobre o que está a acontecer e exercer reforços positivos durante e após as conquistas.

1.2. Como é que o ambiente natural é adaptado para garantir a segurança e a inclusão dessas crianças?

O ambiente natural não pode ser modificado (não podemos mudar árvores/arbustos e rochas de lugar), a nossa atitude e atenção são alteradas e modificadas de acordo com o que sentimos necessário em cada situação, conversamos sempre sobre regras de segurança e promovemos a exploração consciente e segura da floresta entre todas as crianças.

1.3. Quais os principais recursos e ferramentas utilizados para facilitar comunicação com essas crianças?

A forma preferencial de comunicação é falar com as crianças à sua altura, de forma que nos consigam observar as expressões faciais, passa também pelo toque (nas mãos ou cara) para que consigam focar-se.

1.4. Consegue partilhar um exemplo de adaptação bem-sucedida que tenha acontecido recentemente?

Uma criança com comprometimentos motores e cognitivos não conhecia o espaço da floresta, quando percebeu que outras crianças subiam e desciam num sítio mais íngreme tentou subir também, com tempo, espaço e incentivos/reforço positivo passou a manhã a

tentar. No final da sessão esta criança conseguia subir e descer sem medos e com aperfeiçoamento motor.

## **2. Perceção sobre inclusão no Forest School?**

2.1. Quais os principais desafios que enfrenta ao incluir crianças com NE nas atividades ao ar livre?

Os principais desafios é garantir a segurança de todas as crianças, enquanto tentamos garantir que todas as crianças aproveitam a sessão.

2.2. Quais são as oportunidades que a inclusão dessas crianças oferece ao grupo?

Ao incluirmos crianças com NE estamos a promover e inculcar valores junto das crianças que não necessitam destas NE, as crianças ficam mais conscientes para as necessidades dos outros, mais empáticas, aprendem a esperar e compreendem que todos somos diferentes, mas ao mesmo tempo iguais.

2.3. Como é que avalia a receptividade das outras crianças em relação à inclusão?

O grupo de crianças sempre demonstrou muita receptividade e espírito de entreatajuda.

2.4. Acredita que a formação dos educadores e Forest Leaders é suficiente para lidar com as questões da inclusão? O que poderia ser melhorado?

Sim a formação é essencial, para compreendermos o que podemos fazer para garantir o sucesso das sessões junto de todas as crianças. Às vezes existem falhas de comunicação que podem ser melhoradas, mais formação.

## **3. Barreiras e facilitadores na adaptação de atividades no Forest School**

3.1. Quais as maiores dificuldades encontradas ao adaptar as atividades do Forest School às crianças com NE?

Falta de recursos humanos

3.2. Que recursos ou suportes adicionais poderiam ajudar a superar dificuldades?

Mais recursos humanos e formação

3.3. Quais o aspeto do ambiente natural considera mais desafiadores para essas crianças? E de que forma esses desafios são superados?

O aspeto mais desafiador é exatamente ser no exterior e um ambiente natural com tudo o que lhe é intrínseco, o chão não é plano, há obstáculos no caminho...

3.4. O que é que na sua opinião melhora a inclusão de crianças com NE nas sessões de Forest School?

Mais formação e comunicação entre a escola e os Forest leaders

Obrigada pela disponibilidade!

## **ANEXO G. Transcrição da Entrevista aos Forest Leaders sobre “Como incluir crianças com NE em contexto pré-escolar com a metodologia Forest School”**

Esta entrevista está inserida no âmbito da PPSII, para o relatório com o tema “Como incluir crianças com NE no contexto pré-escolar com a metodologia Forest School” e tem como objetivo compreender como são realizadas as adaptações pedagógicas, ambientais e de comunicação para garantir a participação ativa de crianças com NE nas sessões de Forest School.

### **Forest leader 1**

#### **1. Adaptações pedagógicas ambientais e de comunicação**

##### **1.1 Quais as estratégias pedagógicas que utiliza para garantir a participação ativa de crianças com NE no Forest School?**

Na escola floresta a nossa abordagem varia de criança para criança e consoante as suas capacidades. Quando falamos em crianças com NE, não existe nenhum tipo de estratégia específica que eu, pessoalmente, aplique para incluir a sua participação nas atividades. Sinto que ter um ouvido atento e uma atenção plena em certos momentos as ajuda a se irem incluindo nas diversas atividades que propomos.

##### **1.2. Como é que o ambiente natural é adaptado para garantir a segurança e a inclusão dessas crianças?**

Até ao momento não tivemos nenhuma criança com dificuldades motoras e/ou físicas que as impedissem ou dificultassem de brincar e aprender na floresta. Deste modo, até ao presente momento, não houve nada que tenha sido adaptado no ambiente natural. Poderemos eventualmente ter uma atenção mais cuidada com esta criança em determinadas partes de uma clareira, que possam pôr em risco a sua segurança ou, dependendo de cada situação, até restringir parte da clareira que possam pôr em risco a segurança da mesma.

##### **1.3. Quais os principais recursos e ferramentas utilizados para facilitar comunicação com essas crianças?**

Penso que a comunicação direta e mantendo contato visual poderão, por vezes, ser o suficiente para transmitir a informação que se pretende. Noutros casos, dar exemplos

e/ou espelhar um determinado comportamento esperado para uma atividade ou interação poderá também ajudar nesta comunicação (exemplo: a criança arrancou imensas azedas porque as queria comer. Nesse caso, informamos o que seria esperado, damos o nosso exemplo apanhando apenas 2/3 azedas, comemos e se quisermos mais apanhamos mais).

#### **1.4. Consegue partilhar um exemplo de adaptação bem-sucedida que tenha acontecido recentemente?**

Tivemos uma criança com NE que tem alguma dificuldade na sua própria gestão de risco. No local onde estávamos havia algumas pedras muito altas que são motivo de muita brincadeira e diversão. Porém, uma vez que esta criança possui dificuldade na questão de segurança e seria difícil acompanhar a sua brincadeira no topo, sem pôr em risco a sua segurança e a nossa, decidimos interditar a sua passagem para este local.

## **2. Perceção sobre inclusão no Forest School**

### **2.1. Quais os principais desafios que enfrenta ao incluir crianças com NE nas atividades ao ar livre?**

Por vezes, algumas crianças criam resistência a um tipo de atividade ou indicação, o que seria normal de se esperar em qualquer criança, quer seja porque não gostam do que lhes é proposto ou porque estão interessados noutra coisa. Porém, o que por vezes dificulta é quando essa direção vai ao encontro de medidas de segurança que precisam de ser feitas, o mais rápido possível, e nem sempre se consegue ter tempo para falar sobre o assunto com leveza.

### **2.2. Quais são as oportunidades que a inclusão dessas crianças oferece ao grupo?**

A sua inclusão é de extrema importância na aprendizagem do grupo como um todo, permitindo-lhes trabalhar diversas competências sociais como a empatia, a generosidade, um olhar cuidado pelos colegas e companheirismo. Para além destas competências, não podemos deixar de falar também nas diversões que nunca acabam, devido ao seu incrível imaginário.

### **2.3. Como é que avalia a receptividade das outras crianças em relação à inclusão?**

Dos grupos que eu trabalho e que possuem crianças com NE, todos eles recebem com carinho e muita ternura estas crianças. Sempre muito brincalhões com eles e interativos, cuidadores quando necessário e generosos quando podem.

#### **2.4. Acredita que a formação dos educadores e Forest Leaders é suficiente para lidar com as questões da inclusão? O que poderia ser melhorado?**

Acredito que a formação de Forest Leader permite ganhar certas competências no que toca a trabalho na floresta, questões de segurança, utilização de ferramentas, criação de dinâmicas de grupo e individuais. Porém, penso que para efeitos de uma melhor inclusão destas crianças, uma formação adicional para a compreensão de algumas NE poderia ajudar. Algo que nos pudesse oferecer mais ferramentas e metodologias que possam nos ajudar e consequentemente ajudá-los também a se incluírem nas atividades e ambiente natural.

### 3. Barreiras e facilitadores na adaptação de atividades no Forest School

#### **3.1. Quais as maiores dificuldades encontradas ao adaptar as atividades do Forest School às crianças com NE?**

O tempo que se leva a transmitir determinada informação sobre uma atividade para que está possa ser realizada. Por vezes, é necessário tomar mais atenção, repetir informação, fazer orientações durante toda a atividade, o que acaba por retirar algum tempo da sessão.

#### **3.2. Que recursos ou suportes adicionais poderiam ajudar a superar dificuldades?**

Ter alguém que tenha alguma formação ou especialidade na interação com estas crianças. Ainda que muitas delas sejam perfeitamente capazes de realizar muitas das atividades, ter uma ajuda extra poderia facilitar a sua inclusão.

#### **3.3. Quais o aspeto do ambiente natural considera mais desafiadores para essas crianças? E de que forma esses desafios são superados?**

Numa floresta encontram-se diversos perigos, desde pedras pontudas e paus afiados a cogumelos e bagas potencialmente venenosas. Contudo, são nestes perigos que pode haver diversos momentos de observação e aprendizados. A maior dificuldade é a transmissão desse mesmo conhecimento sem pôr em risco a sua segurança ou de outras crianças. Deste modo, a melhor abordagem que poderemos ter é uma atenção mais cuidada a esta criança que por vezes poderá ter dificuldade na gestão de riscos.

### **3.4. O que é que na sua opinião melhora a inclusão de crianças com NE nas sessões de Forest School?**

Como referi anteriormente, por vezes uma formação sobre determinadas NE ou a ajuda de alguém externo com especialidade em trabalho com NE poderia otimizar a aprendizagem e tempo de cada sessão.

**Esta entrevista está inserida no âmbito da PPSII, para o relatório com o tema “Como incluir crianças com NE no contexto pré-escolar com a metodologia Forest School” e tem como objetivo compreender como são realizadas as adaptações pedagógicas, ambientais e de comunicação para garantir a participação ativa de crianças com NE nas sessões de Forest School.**

#### **Forest leader 2**

##### **1. Adaptações pedagógicas ambientais e de comunicação**

1.1. Quais as estratégias pedagógicas que utiliza para garantir a participação ativa de crianças com NE no Forest School?

Nas sessões de Forest School com criança, temos encontrado crianças com deficiência ao nível do TEA (Transtorno do Espectro do autismo) e intelectual/cognitivo como a síndrome de down e TDAH (transtorno de atenção ou hiperatividade). Tivemos também casos de baixa visão, em que as estratégias passam também pela planificação e comunicação. Usamos o termo criança/pessoa com deficiência.

Em qualquer um destes casos, consideramos que haja muitos benefícios pela participação na floresta sobretudo ao nível do estímulo sensorial. A natureza estimula de forma mais suave e subtil, Não inunda as crianças com informação excessiva, estimula na medida certa.

A irregularidade do terreno, ora duro, ora macio, ora húmido, ora seco, ora sobe, ora desce, desafia as crianças com deficiência com dificuldades de equilíbrio e, conseqüentemente, promove o desenvolvimento do sistema sensorial a ajustar-se e

adaptar-se. Oferece-nos experiências sensoriais que dificilmente acontecem no interior, desde andar descalço, ouvir os pássaros, sentir o vento e o calor do sol ou o molhado da chuva. Mantém-nos alerta, orienta-nos no espaço e, na relação com os outros, consciencializa-nos do que nos rodeia e, ao mesmo tempo, relaxa-nos e acalma-nos.

Na Forest School usamos uma lógica de benefício vs. risco, procurando correr riscos em segurança e sempre que os benefícios ultrapassem largamente os riscos.

Na preparação das sessões há um pensamento sobre o modo como as crianças poderão participar na proposta, inclusivamente o direito a não participar. Durante as primeiras sessões vamos experimentando e testando dinâmicas de grupos, jogos, etc., que nos permitem conhecer melhor o grupo e a forma como cada um participa nos desafios propostos. Há também uma auscultação dos adultos que já conhecem a criança (professores, técnicos, etc.) para aprender sobre aquela criança e conhecer a perceção daqueles adultos para depois complementarmos com a nossa.

Durante as sessões há sempre um bloco dedicado à brincadeira livre e exploração iniciada pela criança. Nestes blocos de tempo, o adulto observador encontra o melhor meio para conhecer a criança, desenvolver uma relação com ela e intervir de uma forma potenciadora das suas aprendizagens.

Na dinamização da sessão, as maiores adaptações encontram-se ao nível da comunicação e das rotinas. Regras e rotinas dirigidas ao grande grupo podem trazer constrangimentos a estas crianças. Em algumas crianças com TEA vemos uma dificuldade acrescida em avaliar o risco e mais facilmente se expõe a situações de risco de forma inconsciente, requerendo por isso mais atenção.

Ao mesmo tempo que têm hipersensibilidade sensorial e que por vezes temos de inibir, também têm Hipo sensibilidade para elementos à sua volta requerendo que o adulto vá convidando à observação dos elementos que o rodeiam e cativando o seu interesse e atenção por outras coisas.

Algumas estratégias utilizadas:

1. Planificar as sessões com diferentes graus de envolvimento e participação para que a criança possa ajustar o seu grau de participação
2. Acompanhamento muito próximo/individualizado para observação e estimulação
3. Utilização de proteção de ouvidos (auriculares, fones) para reduzir o estímulo auditivo.
4. Antecipar as mudanças, avisar o que vai acontecer para que ela integre a instrução quando esta for dada
5. Utilizar palavras simples, um comando de cada vez
6. Não tocar sem pedir autorização
7. Usar contacto visual para fortalecer comunicação
8. “dar colo” se assim se vir necessário para acompanhar a criança naquele esforço
9. Usar a palavra não de forma consciente porque pode ter um efeito perturbador, usar o ‘não’ associado a um ‘sim’. Levar uma solução para facilitar a desassociação do elemento proibitivo. (ex. vamos parar de brincar dentro de 10 minutos, sim! É para irmos almoçar! Daqui a 10 minutos vamos almoçar, vamos preparar para terminar a brincadeira).
10. Ser flexível e paciente sem ser permissivo. A permissividade acaba por fomentar uma maior desconexão.
11. No caso das crianças com baixa visão, fazemos reconhecimento espacial com a criança,

## **2. Adaptações pedagógicas ambientais e de comunicação**

- 2.1. Quais as estratégias pedagógicas que utiliza para garantir a participação ativa de crianças com NE no Forest School?

Já respondi acima

- 2.2. Como é que o ambiente natural é adaptado para garantir a segurança e a inclusão dessas crianças?

Não fazemos adaptações ao ambiente, criamos condições para que a criança possa explorar em segurança o ambiente natural.

Podemos usar estratégias simples como acordar regras (ex. limites da clareira, zonas onde têm de chamar um adulto para ir com eles, etc.) ou regras mais de organização através da colocação dos adultos estrategicamente pelo espaço (ex. toca da raposa), ou numa tarefa específica (ex. ferramentas) ou com uma criança (s) em particular.

As verificações ao espaço, através de um plano de risk assessment é feito em cada estação ou em caso de intempérie. É utilizado para todas as crianças e não apenas para uma situação em particular.

### **2.3. Quais os principais recursos e ferramentas utilizados para facilitar comunicação com essas crianças?**

Usamos apenas uma comunicação respeitosa, olhos nos olhos, clara e com comandos simples. Não tiramos as coisas das mãos e incentivamos a troca.

Nos casos mais severos há um convite à exploração sensorial. Nos restantes procuramos “entrar” na dinâmica da criança para compreender melhor como colaborar com ela e ajudar. Em alguns casos a repetição das mesmas palavras/pedidos e comandos é benéfica.

O principal recurso é o grupo, usar a dinâmica do grupo e a relação entre pares como um ativador de curiosidade, interesses e diálogo. Também temos uma ‘sombra’ que não apenas acompanha a criança como também nos ensina muito sobre a experiência daquela criança. A sombra tem também um papel importante nas questões de segurança, alimentação e gestão das regras devido ao conhecimento que tem da criança.

### **2.4. Conseguir partilhar um exemplo de adaptação bem-sucedida que tenha acontecido recentemente?**

Creio que há vários e tem havido enormes conquistas ao longo dos anos. Posso relatar o exemplo do T. menino da turma do 4º ano que tem TEA de grau severo.

No início havia grande preocupação com a falta de noção de risco e receio que se pudesse colocar em risco. Apesar de acompanhado com a ‘sombra’ já fizemos sessões sem sombra e o grupo garantiu a segurança do T. no caminho para a floresta e durante a sessão.

Gosta muito de saltar e agitar-se, nas últimas sessões montámos um baloiço numa árvore para que pudesse experimentar. Ele adorou e aproveitou quase toda a sessão no baloiço.

Não é uma adaptação, é apenas o processo natural de conhecer a criança e ir ao encontro das suas necessidades. O mesmo que fazemos com todas as crianças.

Isto não significa que em algumas atividades ou propostas que fazemos algumas crianças não se interessem, não queiram fazer ou participar. Na floresta todas as atividades são um convite e podem escolher não participar. Por vezes é menos óbvio nas crianças com deficiência, porque pode não ser uma escolha. Aí é importante ajustar as atividades para que não exista barreiras à participação.

No exemplo da mesma criança. Quando fazemos atividades com fogo, ele participa em algumas etapas, mas não mexe no fogo porque tem bastante receio. É uma conquista lenta a dessa confiança.

### **3. Perceção sobre inclusão no Forest School?**

#### **3.1. Quais os principais desafios que enfrenta ao incluir crianças com NE nas atividades ao ar livre?**

Os casos de maior desafio são os de deficiência motora, crianças com cadeiras de rodas ou cegas implicam um pensamento e planeamento prévio sobre o espaço e as propostas que se fazem. Nós não temos essa experiência, mas há casos interessantes.

As crianças com maior dificuldade na visão ou locomoção (só tivemos casos muito ligeiros) beneficiam de irmos regularmente para o mesmo local e de conseguir a pouco e pouco sentindo familiaridade com o espaço e ganhando confiança para o fazer.

#### **3.2. Quais são as oportunidades que a inclusão dessas crianças oferece ao grupo?**

A inclusão promove empatia, respeito e colaboração entre as crianças. O grupo aprende a valorizar a diversidade e desenvolve competências sociais ao interagir com colegas com diferentes formas de comunicar e explorar o mundo. Cria-se um ambiente de apoio mútuo, onde todos aprendem uns com os outros. Apesar disso, defendemos que as crianças com deficiência não devem ser olhadas como ‘casos inspiradores’ ou de exceção, são apenas crianças a fazerem o que todas as outras fazem, crescer.

Também temos consciência que por vezes as crianças com deficiência são “incluídas”, mas isso coloca-as numa situação de isolamento em que elas são ‘diferentes’ em relação a todos os outros, o que pode ser muito isolador e confuso. É fundamental que a criança com deficiência esteja rodeada também de crianças iguais a si e de adultos iguais a si que sirvam de modelo e referência identitária.

### **3.3. Como é que avalia a receptividade das outras crianças em relação à inclusão?**

Geralmente, as crianças demonstram curiosidade e abertura. Com orientação adequada, tornam-se mais compreensivas e solidárias. Alguma informação, conversar bastante sobre o tema e algumas atividades cooperativas e jogos em equipa ajudam a fortalecer estas relações e promovem a inclusão de forma natural.

### **3.4. Acredita que a formação dos educadores e Forest Leaders é suficiente para lidar com as questões da inclusão? O que poderia ser melhorado?**

Não. Na formação base de formadores Forest School líder Nível III não há informação nem treino para esta dimensão. Apesar da abordagem da Forest School ser centrada na criança de forma holística e ser mais fácil o olhar sobre a diferença é um aspeto em falta na formação base.

Não conheço o currículo aprofundado para educadores e professores, mas suspeito que será um tema pouco aprofundado.

Na equipa Patas Tenras fizemos uma formação de 4 dias sobre a criança com deficiência em contexto outdoor e foi muito importante para todos. Neste momento a equipa foi renovada e teremos de renovar a formação.

A formação é essencial, mas também há alguns recursos que são interessantes partilhar. Creio que muitos esperamos ter de lidar com a situação para ir aprender sobre ela, quando na verdade isto deveria ser uma formação de base.

#### **4. Barreiras e facilitadores na adaptação de atividades no Forest School**

##### **4.1. Quais as maiores dificuldades encontradas ao adotar as atividades do Forest School às crianças com NE?**

Não creio que sejam dificuldades. Todas as crianças exploram e vivem a floresta de formas diferenciadas. As crianças com deficiência também têm a sua forma de vivenciar aquela experiência.

Por vezes é desafiante equilibrar a necessidade de segurança com o espírito livre e exploratório do Forest School. Outras vezes é difícil conciliar a possibilidade de prosseguir interesses e curiosidades pessoais e ao mesmo tempo criar espaço de grupo e de escuta coletiva ou colaboração.

##### **4.2. Que recursos ou suportes adicionais poderiam ajudar a superar dificuldades?**

O mais importante é que a equipa de adultos esteja alinhada entre si, seja por consenso ou acordo, que haja uma visão partilhada do que deve acontecer numa sessão de Forest School com as crianças (em relação ao risco, à experiência, à relação adulto-criança; à comunicação, etc.).

Também é fundamental ter um número confortável de adultos por sessão, para que cada adulto possa ter uma presença de qualidade.

Creio que formação para a equipa de adultos é muito importante e ouvir os adultos que melhor conhecem a criança também.

Para a deficiência motora há alguns objetos de adaptação que podem ser utilizados em alguns casos. Ou procurar zonas de floresta com acessibilidade (exemplo dos percursos do Vilar, os primeiros percursos pedestres com acessibilidade).

#### **4.3. Quais o aspeto do ambiente natural considera mais desafiadores para essas crianças? E de que forma esses desafios são superados?**

Para as crianças com TEA há uma hipersensibilidade à luz e ao ruído que podem ser minimizadas com proteções de ouvidos e óculos.

Para as irregularidades do terreno por vezes utilizamos cordas de apoio e estabelecemos regras de utilização para todos.

Bom equipamento é também fundamental, mesmo para crianças cuja sensibilidade é difícil de compatibilizar com o equipamento.

Sabemos também que é preciso ser flexível, algumas crianças não gostam de utilizar as roupas, é comum termos crianças que recusam calças por exemplo e usam calções com galocha no inverno, ou sandálias em Dezembro! Desde que não os prejudique ou coloque-me risco devemos ser flexíveis e procurar que as crianças estejam confortáveis.

#### **4.4. O que é que na sua opinião melhora a inclusão de crianças com NE nas sessões de Forest School?**

Além da formação que já referia antes, haver mais crianças com deficiência! E haver adultos mais sensibilizados para que esta prática seja cada vez mais natural. Haver adultos com deficiência nas equipas de adultos.

Obrigada pela disponibilidade!

**Esta entrevista está inserida no âmbito da PPSII, para o relatório com o tema “Como incluir crianças com NE no contexto pré-escolar com a metodologia Forest School” e tem como objetivo compreender como são realizadas as adaptações pedagógicas, ambientais e de comunicação para garantir a participação ativa de crianças com NE nas sessões de Forest School.**

### **Forest leader 3**

#### **1. Adaptações pedagógicas ambientais e de comunicação**

1.1. Quais as estratégias pedagógicas que utiliza para garantir a participação ativa de crianças com NE no Forest School?

A primeira estratégia é a observação cuidada da criança, para que o FS líder tenha mais informações sobre os padrões de comportamento, interesses, e formas de funcionamento. A segunda estratégia tem a ver com a intenção de criar um vínculo afetivo com a criança através da nossa postura e através da brincadeira, para que esta se mostre mais disponível para a presença do FS líder e aceite as suas propostas. Por fim, focamos na integração sensorial da experiência proposta, que pode se traduzir em: a) organizar o grupo de forma estratégica para que a criança possa ter um acompanhamento mais individualizado, b) ter acomodações pensadas para a criança em particular, que poderá ou não realizar a atividade de forma isolada, ou c) seguimos o interesse da criança.

1.2. Como é que o ambiente natural é adaptado para garantir a segurança e a inclusão dessas crianças?

Não existe propriamente uma adaptação do meio natural. Contudo, os recursos, materiais e humanos, que são utilizados nas sessões são pensados tendo em conta o grupo de criança e o perfil de funcionamento da criança com NE.

1.3. Quais os principais recursos e ferramentas utilizados para facilitar comunicação com essas crianças?

Não temos propriamente recursos e/ou ferramentas específicas para facilitar a comunicação com crianças neurais divergentes. Nas sessões de FS utilizamos muitas

ferramentas da Disciplina Positiva e da Comunicação Não-Violenta, nomeadamente a Observação direta, a Escuta Ativa e a Empatia e, como referido no ponto 1.1.1., focamos em criar um vínculo com a criança, o que acaba por ser facilitador da comunicação.

#### 1.4. Consegue partilhar um exemplo de adaptação bem-sucedida que tenha acontecido recentemente?

Num grupo de crianças do 3º ano temos uma criança com Trissomia 21 que era nova na escola e na floresta, e que tinha um comportamento de risco, pois fugia e saía do campo de visão dos adultos. A equipa de FS líderes e a equipa da escola trabalharam em conjunto para criar condições de segurança para aquela criança, gerindo os recursos humanos de forma que a criança tivesse acompanhamento individual durante as sessões. Envolvemos o grupo de crianças, que já tinha o hábito de ir à floresta e conhecia bem o espaço, de forma que todos estivessem atentos à criança em questão e sinalizassem caso a criança começasse a afastar-se. Fizemos também um trabalho muito focado em criar relação com a criança através da brincadeira para conhecer os seus interesses e, de forma gradual, apoiar a sua segurança emocional durante as sessões e a sua disponibilidade para brincar na floresta.

## **2. Perceção sobre inclusão no Forest School?**

### 2.1. Quais os principais desafios que enfrenta ao incluir crianças com NE nas atividades ao ar livre?

O principal desafio surge quando há uma expectativa de que a criança faça o que todos os outros fazem. Quando a individualidade da criança, o seu perfil de funcionamento e os seus interesses são respeitados e valorizados, os desafios diminuem. Outro desafio grande está relacionado com a integração sensorial - crianças neuras divergentes podem ter mais dificuldades em regular-se quando se sentem “sujas” ou molhadas, podem ter dificuldades de explorar o meio natural devido às diversas texturas/sons/etc., podem também ter menor noção proprioceptiva, o que levá-la a se magoar mais vezes.

### 2.2. Quais são as oportunidades que a inclusão dessas crianças oferece ao grupo?

A integração dessas crianças nas sessões oferece oportunidades de desenvolvimento a vários níveis - desde a gestão de risco, a noção de empatia, a literacia emocional, a gestão de conflitos e de emoções, entre tantas outras competências que as crianças aprendem na relação entre si.

### 2.3. Como é que avalia a receptividade das outras crianças em relação à inclusão?

De um modo global avalio de forma positiva-as experiências que tenho tido até ao momento foram experiências de muito inclusão, o que acho que também possa estar relacionado com o próprio entorno/ambiente natural e com a (baixa) demanda (dos adulto) nas sessões, o que faz com que as crianças se tornem mais agentes e, naturalmente, desenvolvam competências sociais e de resolução de problemas de forma mais significativa.

### 2.4. Acredita que a formação dos educadores e Forest Leaders é suficiente para lidar com as questões da inclusão? O que poderia ser melhorado?

Acho que a formação inicial é apenas uma porta de entrada para um mundo complexo e muito extenso que, seguramente, precisa continuar a ser alimentado mais tarde por meio de leituras, participação em conferências, formações adicionais, etc.

## **3. Barreiras e facilitadores na adaptação de atividades no Forest School**

### 3.1. Quais as maiores dificuldades encontradas ao adaptar as atividades do Forest School às crianças com NE?

Por vezes a falta de conhecimento sobre a especificidade de cada diagnóstico e das necessidades específicas da criança.

### 3.2. Que recursos ou suportes adicionais poderiam ajudar a superar dificuldades?

Haver formações específicas sobre FS e Neuro divergências.

3.3. Quais os aspetos do ambiente natural que considera mais desafiadores para essas crianças? E de que forma esses desafios são superados?

A própria natureza do ambiente, com todas as suas sensorialidades - o terreno irregular, o clima, os materiais que se encontram na natureza, etc. Esses desafios são superados com muito respeito pelo perfil de cada criança e pelo seu tempo, com muita empatia e muita escuta ativa.

3.4. O que é que na sua opinião melhoraria a inclusão de crianças com NE nas sessões de Forest School?

Haver adultos mais empáticos e disponíveis para observar verdadeiramente e apoiar a segurança emocional da criança.

Obrigada pela disponibilidade!