

Instituto Politécnico de Portalegre  
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Dissertação de Mestrado em Educação Especial – Especialização em Intervenção Precoce  
na Infância

**Promover a inclusão em educação pré-escolar: o caso de  
um contexto educativo inspirado na pedagogia “*Forest  
School*”**

Mestranda: Joana Guerriapa

Portalegre, maio de 2025

Instituto Politécnico de Portalegre  
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

**Promover a inclusão em educação pré-escolar: o caso de um contexto educativo inspirado na pedagogia “*Forest School*”**

Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial, especialização no domínio da Intervenção Precoce na Infância, sob orientação da Professora Doutora Amélia Marchão, professora coordenadora da mesma instituição.

## **Composição do Júri**

Presidente: Professora Doutora Maria Elisabete da Silva Tomé Mendes

Arguente: Professora Doutora Mafalda Sofia Areias Candeias

Orientadora: Professora Doutora Amélia de Jesus Gandum Marchão

## **Agradecimentos**

Ao alcançar mais um objetivo da minha vida, não poderia deixar de expressar a minha gratidão a todas as pessoas que sempre estiveram presentes neste percurso.

Em primeiro lugar, um agradecimento especial aos meus **pais**, que sempre me deram todo o amor, apoio e incentivo incondicional. Sem vocês, nada disto seria possível. Obrigada por acreditarem sempre em mim e por me ajudarem a conquistar os meus sonhos.

Ao meu **namorado**, um dos meus maiores apoios, obrigada por nunca me teres deixado desistir, por me motivares nos momentos mais difíceis. A tua paciência, apoio e incentivo foram fundamentais para que chegasse até aqui.

Às minhas **amigas**, com quem partilhei sempre as minhas lamúrias e que sempre tiveram uma palavra amiga para me dar.

À minha orientadora, **Professora Doutora Amélia Marchão**, o meu sincero agradecimento pela disponibilidade, orientação, apoio e ensinamentos ao longo deste percurso. A sua dedicação foi essencial para a concretização deste trabalho.

A todos os **professores** do Mestrado de Educação Especial, pela partilha de conhecimentos e pelos momentos de aprendizagem que tanto me enriqueceram.

Ao **contexto educativo**, que tão bem me acolheu, pela disponibilidade e abertura para a realização deste estudo, permitindo-me explorar e aprender num ambiente tão inspirador e enriquecedor.

E por último, mas com um lugar muito especial no meu coração, ao meu **Avô**. Foste e serás sempre a minha maior inspiração. Dedico-te este trabalho, porque sei que estejas onde estiveres, estás orgulhoso de mim. És o meu anjinho da guarda. Obrigada por tudo o que fizeste por mim e por tudo o que representas na minha vida.

A todos, um obrigada gigante!

## Resumo

A presente dissertação explora o papel da pedagogia *Forest School* na promoção da inclusão na educação pré-escolar, através de um estudo de caso numa instituição baseada nesta abordagem educativa. A investigação visa compreender como a pedagogia *Forest School* pode contribuir para a promoção de práticas inclusivas na educação pré-escolar.

A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, incluindo a aplicação de um inquérito por entrevista semiestruturada a educadores (orientadores), uma grelha de observação de práticas inclusivas e registos de observação livre realizados em várias visitas ao contexto educativo estudado. A análise dos dados permitiu identificar práticas centradas na criança, como o respeito pelo ritmo individual, o estímulo à participação ativa e a criação de um ambiente educativo inclusivo e enriquecedor.

Os resultados demonstram que a abordagem *Forest School* fomenta o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e emocionais, através de experiências práticas e da interação com o ambiente natural. Verificou-se que esta metodologia promove a autonomia, a criatividade e o respeito pela diversidade, criando um espaço onde todas as crianças se sentem valorizadas e incluídas.

Conclui-se que a pedagogia *Forest School* representa uma alternativa pedagógica valiosa para a educação pré-escolar em Portugal, alinhando-se com os princípios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Este modelo educativo destaca-se pela sua capacidade de integrar as crianças de forma plena e por proporcionar um ambiente onde o brincar e o contato com a natureza desempenham um papel central no processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação, Inclusão, *Forest School*, Brincar, Natureza.

## **Abstract**

This dissertation explores the role of Forest School pedagogy in promoting inclusion in preschool education, through a case study in an institution based on this educational approach. The research aims to understand how Forest School pedagogy can contribute to the promotion of inclusive practices in preschool education.

The methodology adopted was qualitative in nature, including the application of a semi-structured interview survey to educators (mentors), an observation grid of inclusive practices and free observation records carried out in several visits to the educational context studied. Data analysis allowed the identification of child-centered practices, such as respect for individual rhythm, encouragement of active participation and the creation of an inclusive and enriching educational environment.

The results demonstrate that the Forest School approach fosters the development of social, cognitive and emotional skills, through practical experiences and interaction with the natural environment. It was found that this methodology promotes autonomy, creativity and respect for diversity, creating a space where all children feel valued and included.

It is concluded that the Forest School pedagogy represents a valuable pedagogical alternative for pre-school education in Portugal, in line with the principles of the Curricular Guidelines for Pre-School Education. This educational model stands out for its ability to fully integrate children and for providing an environment where play and contact with nature play a central role in the teaching and learning process.

**Keywords:** Education, Inclusion, Forest School, Play, Nature.

## **Abreviaturas**

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPT – Educação para Todos

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

EU – União Europeia

IPI – Intervenção Precoce na Infância

IPP – Instituto Politécnico de Portalegre

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento e Económico

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

SNIPI – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## Índice

Introdução .....	11
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEORICO .....	13
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DO ESTUDO .....	14
1. Justificação de escolha do tema e enquadramento profissional.....	14
CAPÍTULO II - QUADRO TEÓRICO .....	17
2. Educação inclusiva.....	17
2.1. A Inclusão educativa em Portugal .....	18
2.2. Educação inclusiva: Sistema Nacional de Intervenção Precoce .....	22
2.3. Breve enquadramento da Educação Pré-Escolar em Portugal .....	24
2.4. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e a abordagem <i>Forest School</i> .....	28
PARTE II – <i>DESIGN</i> METODOLÓGICO.....	35
1. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO, OBJETIVOS E MÉTODO .....	36
1.1. Questões de investigação .....	36
1.2. Objetivos .....	37
1.3. Método .....	37
1.3.1. Fundamentação .....	37
1.3.2. Contexto e participantes.....	39
1.3.3. Instrumentos de recolha de dados .....	40
1.3.4. Procedimentos.....	42
PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	45
1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....	46
1.1. Observação do contexto – folha em branco .....	46
1.2. Entrevista aos orientadores.....	48
1.3. Resultados obtidos através da Grelha de Observação de Práticas Inclusivas .....	52
2. ANÁLISE E INTEPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	56
2.1. Observação do contexto – folha em branco .....	56

2.2. Entrevista aos orientadores.....	58
2.3. Grelha de Observação de Práticas Inclusivas.....	61
3. Síntese da interpretação e discussão dos resultados .....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	69
ANEXOS .....	79

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - <i>Registos de Observação orientador R</i> .....	53
Tabela 2 - <i>Registos de Observação orientador F</i> .....	54

## Introdução

No âmbito do Mestrado de Educação Especial, no ramo de Intervenção Precoce, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre, foi elaborado o presente estudo. O seu objetivo principal é apresentar e refletir sobre as várias estratégias de inclusão utilizadas em um contexto educativo com uma pedagogia diferenciada designada de *Forest School*.

Como é do conhecimento geral, a Educação Pré-Escolar em Portugal, tem vindo a evoluir significativamente nas últimas décadas, refletindo uma preocupação crescente com a promoção de práticas educativas inclusivas e adaptadas às necessidades de todas as crianças. Como refere Marchão (2021), além de um certo sentido assistencial, nos dias de hoje valoriza-se a educação pré-escolar, sobretudo, no seu sentido educativo, pois sabe-se que quando é de qualidade, a vida das crianças é influenciada positivamente.

Na missão da educação pré-escolar (Lei-Quadro da Pré-Escolar, n.º 5/1997) está a formação integral da criança, o seu bem-estar e aprendizagem, bem como a integração e inclusão na sociedade. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016) reconhecem a importância de criar ambientes educativos que promovam o desenvolvimento integral da criança, respondendo à diversidade cada vez mais acentuada das crianças e famílias. Neste sentido, não sendo um currículo prescrito, mas um referencial para os profissionais de educação que trabalham nessa área, as OCEPE apelam ao uso de pedagogias, modelos e metodologias curriculares que promovam a competência da criança e a sua integração e inclusão, seja na comunidade educativa, seja na comunidade mais alargada. Trata-se também de exercer o direito à educação pré-escolar de qualidade, que assiste a todas as crianças e famílias. Nas palavras de Marchão (2021, p.18), “argumenta-se a extensão desse direito a uma educação pré-escolar de qualidade, a que todas as crianças devem poder aceder, independentemente da sua origem ou condição.”

Apostar na inclusão de todas as crianças, como é referido nas OCEPE (Silva et al., 2016), significa desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas que tenham em conta a individualidade de cada criança, sendo que a inclusão é um

processo que, atendendo à diversidade, promove a participação e o sentido de pertença dos intervenientes, independentemente das características individuais e sociais de cada um. Em contexto educativo implica criar respostas que garantam o direito de todos à educação e a uma maior igualdade de oportunidades. (Silva et al., 2016, p. 107)

Entre as pedagogias e modelos pedagógicos que apelam à participação da criança e à sua inclusão, surge a pedagogia *Forest School*, como uma pedagogia alternativa, que coloca a natureza no centro do processo educativo, e que se revela especialmente promissora na promoção da inclusão na educação pré-escolar.

A *Forest School* propõe um modelo educativo ao ar livre, onde as crianças têm a oportunidade de aprender através da interação com o meio ambiente natural. Esta pedagogia valoriza a aprendizagem prática e experiencial, oferecendo um ambiente flexível e acolhedor, permitindo que todas as crianças, independentemente das suas necessidades, possam participar nas atividades de forma ativa e autónoma. Ao proporcionar um espaço onde as barreiras físicas e sociais são minimizadas, a “Escola da Floresta” surge como uma resposta inovadora às exigências da educação inclusiva, promovendo autonomia, desenvolvimento cognitivo, social e motor.

Assim, o desafio central deste estudo reside na necessidade de compreender como a pedagogia *Forest School* pode contribuir para a promoção de práticas inclusivas na educação pré-escolar. Desta forma, o principal objetivo do estudo consiste em explorar e analisar a pedagogia *Forest School* no processo de inclusão de crianças em idade pré-escolar num contexto educativo. Para responder a estes objetivos seguimos uma abordagem qualitativa, tornando o estudo o formato de um estudo de caso.

O estudo de caso realizou-se num contexto educativo que adota a *Forest School* como pedagogia principal e que funciona a partir da vontade e tutela de uma associação de pais.

A presente dissertação está estruturada em cinco capítulos. O primeiro capítulo introduz o tema e a relevância do estudo. O segundo capítulo apresenta o enquadramento teórico, explorando vários conceitos pertinentes para a investigação. O terceiro capítulo identifica o problema, e descreve os objetivos e a metodologia adotada, justificando as opções de investigação e os instrumentos utilizados na recolha de dados. O quarto capítulo é dedicado à apresentação dos resultados. O quinto capítulo apresenta a análise dos dados obtidos, seguindo-se uma síntese final de interpretação e discussão dos resultados. Por fim, as considerações finais, onde constam as conclusões do estudo.

Com a realização deste estudo conclui-se que a pedagogia *Forest School* é uma abordagem pedagógica adequada aos objetivos da educação pré-escolar e que, a partir dos resultados obtidos através da observação e da aplicação de um inquérito por entrevista aos educadores/orientadores, esta abordagem pedagógica promove a inclusão das crianças em idade pré-escolar.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEORICO**

## CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

### 1. Justificação de escolha do tema e enquadramento profissional

Este estudo irá ter como foco a inclusão, mais concretamente a inclusão de crianças em idade pré-escolar, algumas de diferentes nacionalidades e culturas, que frequentam um contexto educativo que adota a pedagogia *Forest School*.

Como sabemos, a educação inclusiva, além de ser uma política educativa, deve ser uma prática educativo-pedagógica efetiva em cada jardim-de-infância ou escola. A inclusão é descrita como um movimento que abrange não só o campo educacional, mas também o social e político. O seu principal objetivo é garantir o direito de todos os indivíduos a participar ativamente na sociedade em que vivem, sendo aceites e respeitados, apesar das suas diferenças (Freire, 2008), e todo o trabalho em prol da inclusão deve iniciar-se desde cedo.

No contexto educacional, a inclusão procura garantir que todas as crianças possam desenvolver as suas potencialidades e adquirir novas competências para exercer plenamente a sua cidadania (Freire, 2008). Desta forma, a educação inclusiva tem em conta as necessidades, interesses e características individuais de cada um e associa-se a valores como o respeito, a aceitação, a tolerância, a justiça social, a igualdade e a equidade.

Segundo a mesma autora (Freire, 2008), a inclusão pode ser vista em quatro eixos: a inclusão como um direito fundamental, a compensação da diferença e da diversidade, a necessidade de compensar a escola e o sistema educativo, e o potencial da inclusão como um veículo de transformação da sociedade.

A inclusão é considerada um direito fundamental de todas as crianças, independentemente das suas características individuais e deve garantir a oportunidade de alcançar um nível aceitável de aprendizagem (UNESCO, 1994). Visa garantir que todas as crianças/todos alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e a vivência de experiências significativas em equidade, o que poderá acontecer em ambientes educativos em que as diferenças sejam rentabilizadas e não acentuadas no sentido da desigualdade, “o que significa [implica] agir pedagogicamente a partir do conhecimento e da escuta de cada criança em contextos complexos, mas que permitam a emergência das possibilidades múltiplas (...) a serviço da diferenciação pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 19) ” (Marchão, 2021, p. 27).

Como referem Semião et al. (2023), existe uma relação significativa entre a cultura escolar e a capacidade para desenvolver estratégias inclusivas, o que resulta, entre outros, da

capacidade de trabalho colaborativo entre os membros da comunidade educativa, com as famílias e com os próprios profissionais da escola ou do jardim-de-infância.

De entre membros da comunidade educativa, ou a colaborar com ela, podem constar assistentes sociais, associados a diversos projetos, programas ou sistemas, como é o caso do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI).

Sendo o Serviço Social a nossa área profissional, pode afirmar-se que esta área zela principalmente pela inclusão social de todos os cidadãos e que luta pelos direitos humanos, a que todos temos pleno direito.

O Assistente Social, no âmbito da educação, também tem um papel importante. Segundo Ritter et al. (2019) o Assistente Social, nas escolas, desempenha um papel importante no estabelecimento de suporte social, emocional, comportamental e de adaptação aos alunos, famílias e comunidades.

Desta maneira, é importante que os Assistentes Sociais se familiarizem com a legislação, organização e funcionamento, não só administrativo mas também pedagógico dos jardins-de-infância e ou das escolas, procurando uma formação profissional fundamentada nas políticas e nas práticas inclusivas aos contextos educativos e de ensino.

O trabalho desenvolvido pelo Serviço Social é maioritariamente através de uma equipa multidisciplinar, ou transdisciplinar (como recomendado no SNIPI), juntamente com psicólogos, professores ou outros agentes educativos. O principal objetivo destas equipas é fornecer assistência, apoio, orientação e capacitação às crianças/alunos que apresentam problemas, entre eles, de aprendizagem. O foco do Serviço Social é lidar com as dificuldades individuais e familiares, consideradas problemas sociais, dentro do ambiente escolar (Piana, 2009).

Ao longo dos anos tem-se notado um interesse crescente dos Assistentes Sociais pela área da educação. Esse interesse é notado tanto no sentido teórico-metodológico, como no campo prático, atuando na esfera pública em escolas e assessorias na política educacional. Assim, o Serviço Social passou a ser reconhecido como uma profissão fundamental no contexto educacional, ocupando espaços importantes na execução da política educacional (Piana, 2009).

As competências do Assistente Social, numa escola, incluem manter relações de cooperação com diferentes intervenientes, lidar com a diversidade cultural, trabalhar com crianças e jovens em situação de risco, no SNIPI e na educação especial, além de ajudar famílias socialmente vulneráveis. Para desempenhar esse papel, é necessário possuir conhecimentos específicos de aconselhamento e gestão de crises, mobilizando recursos para a intervenção (Ritter et al., 2019). Como diz Piana (2009), o trabalho dos Assistentes Sociais, nessa área,

consiste em desmistificar e revelar a realidade social como produtora e reprodutora de desigualdades, envolvendo autonomia, participação e emancipação dos indivíduos.

Na nossa sociedade, o princípio da igualdade ao acesso à educação não é contestado. Como refere Barreiro (2015), todos têm direito à educação e ao ensino como garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e de êxito escolar; todavia é preciso intervir atempadamente para colmatar situações de exclusão. Nessa intervenção existe lugar para o profissional de Serviço Social, ao nível do acompanhamento das crianças/alunos/as e respetivas famílias, dada a dinâmica e a abrangência das ações praticadas. O Assistente Social e a família, num processo conjunto, podem construir uma resposta, uma solução que faça sentido para cada situação.

Neste estudo referimo-nos à inclusão num sentido geral, seja devido a alguma perturbação física ou mental, seja pela cor de pele, religião ou pelo uso de diferentes línguas e tomamos como contexto a educação pré-escolar, que inclui crianças entre os 3 anos e a idade de ingresso na escolaridade obrigatória. Neste contexto, e enquanto Assistente Social, este estudo propicia-nos conhecer um contexto educativo, na sua organização e funcionamento, bem como em alguns aspetos pedagógicos, no sentido da inclusão das crianças. Objetiva-se, em termos profissionais, um enriquecimento de conhecimento para posteriores intervenções nesta área

## CAPÍTULO II - QUADRO TEÓRICO

### 2. Educação inclusiva

Segundo Florian (2019), atualmente, vivemos num mundo incerto, onde nos deparamos cada vez mais com escolas diversificadas e multiculturais, no que toca à etnia, idioma, religião e às capacidades, por exemplo. Com o aumento dos fluxos migratórios a diversidade começou a tornar-se ainda mais comum.

Em 1990, na Tailândia, foi realizada uma Conferência de onde resultou a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (EPT) (Moreira, 2022). Esta declaração afirma que todas as pessoas, incluindo crianças, jovens e adultos, devem ter oportunidades educacionais que atendam às suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades incluem habilidades de aprendizagem essenciais, como alfabetização, expressão oral, numeracia e resolução de problemas. Para além do conhecimento, são também importantes habilidades, valores e atitudes necessárias para sobreviver, desenvolver plenamente as capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões informadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990). A EPT também procura universalizar o acesso à educação para todas as crianças, jovens, adultos e promover a equidade.

Em 1994, decorreu, em Salamanca, a conferência da UNESCO, em que a inclusão se tornou um objetivo essencial para a política escolar e que se assumiu como uma Agenda. Desta forma, a Declaração de Salamanca salientou que a inclusão e a participação são fundamentais para a dignidade humana (Messiou, 2019). Ou seja, um cidadão para agir de forma ativa na sociedade e conseguir usufruir dos seus próprios direitos, tem, principalmente de estar incluído na comunidade onde vive.

Assim, de acordo com Azorin e Ainscow (2020), a inclusão, na educação, acarreta uma grande importância, envolvendo o reconhecimento da diversidade de cada pessoa. A inclusão é considerada como parte fulcral das políticas educacionais atuais, que buscam garantir que todos têm acesso à escolaridade considerada obrigatória.

Em 2015 surge a Declaração de Incheon, que resultou do Fórum Mundial da Educação. Esta reforça a importância da educação inclusiva e o compromisso de enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização (UNESCO, 2016). Ainscow (2016) afirma que inclusão na educação implica presença, participação e realização de todos os alunos, sendo necessário concentrar maiores esforços nos alunos mais desfavorecidos, como garantia de que todos conseguem alcançar o aproveitamento escolar.

A Agenda de 2030 atingiu uma grande relevância para o Desenvolvimento Sustentável. O objetivo do Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 faz referência à educação inclusiva e equitativa para todos até 2030 (Messiou, 2019). Para alcançar o respectivo objetivo, é preciso tomar medidas para prevenir e abordar todas as formas de exclusão e desigualdade no acesso à educação. A inclusão das crianças/alunos envolve identificar e superar barreiras à aprendizagem, de forma a garantir que todos tenham presença, participação e sucesso nas atividades educacionais (UNESCO, 2017). Para isso, de acordo com Moreira (2022), é fundamental adotar uma pedagogia inclusiva para desenvolver a capacidade de sermos inclusivos e valorizar a dignidade de todas as pessoas.

Desta maneira, para Alves (2019), as políticas educacionais são influenciadas por entidades internacionais, como a União Europeia (EU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

Os sistemas educacionais de melhor desempenho, nos países que pertencem à OCDE, são aqueles que combinam a qualidade com a equidade (Moreira, 2022). No entanto, segundo Santos et al. (2015), a busca pela homogeneização e padronização pode ser um obstáculo para a inclusão. A implementação da inclusão requer mudanças de pensamento e práticas em todos os níveis do sistema educacional. É necessário promover uma abordagem inclusiva nos espaços educativos e escolares, adaptando as práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais de cada um. Além disso, é imprescindível oferecer suporte adequado aos educadores e professores e colaborar com as famílias das crianças/dos alunos para garantir que todos tenham oportunidades igualitárias de aprendizagem e desenvolvimento (UNESCO 2017).

Assim, tendo por base Ainscow e Ferreira (2003), a inclusão é apresentada como uma solução para a exclusão educacional. Porém existem barreiras que dificultam a sua implementação. A resistência e o medo, as atitudes e a confiança dos agentes educacionais, a falta de formação e competências, os constrangimentos curriculares e organizacionais, são obstáculos para o desenvolvimento de sistemas inclusivos.

## **2.1. A Inclusão educativa em Portugal**

O sistema educativo português, de acordo com Neto-Mendes et al. (2018), nos últimos 40 anos passou por períodos de crescimento, que permitiram avanços na democratização da educação. Têm-se verificado desenvolvimentos significativos na rede de educação pré-escolar e na escolarização dos três ciclos da escolaridade obrigatória, abrangendo, atualmente, crianças e

jovens entre os 6 aos 18 anos. Além disso, houve uma diversificação na oferta educativa, embora a inclusão ainda seja encarada como um desafio.

Segundo Moreira (2022), a partir de 2016, foram estabelecidos diversos instrumentos legais que refletem estas transformações, nomeadamente:

- O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), que define uma matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas, no âmbito da escolaridade obrigatória, abrangendo o currículo, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino e da aprendizagem.
- As Aprendizagens Essenciais, que visam promover o desenvolvimento das competências previstas no PASEO.
- A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), que aborda os direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã dos jovens portugueses.
- Os Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018, que estabelecem princípios e normas para a inclusão e para o currículo dos ensinos básico e secundário.

Tendo em conta o que foi referido, Alves (2019) afirma que o quadro jurídico possui uma visão clara da inclusão, em que todas as crianças, os alunos, devem ter acesso, participar e receber apoio para ter sucesso em ambientes convencionais.

Em 2018 foi implementado o Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Esse decreto tem como objetivo garantir que todos os alunos tenham as suas necessidades atendidas e recebam uma educação que promova a sua participação plena, sentido de presença, equidade e contribuição para a inclusão e coesão social (Alves, 2019). De acordo com este autor, as políticas recentes, baseadas nesse decreto, alinham-se com a perspetiva da Declaração de Salamanca, pois buscam evitar a linguagem das necessidades especiais para uma linguagem da diversidade estudantil, onde todos os alunos são incluídos e conseguem aprender.

Em março de 2022, um relatório da OCDE, analisa a situação da educação inclusiva em Portugal, identificando áreas de melhoria da equidade e inclusão no sistema educativo. Nas últimas três décadas, houve melhorias significativas no sistema educativo português, como o aumento da percentagem de jovens que concluíram pelo menos o ensino secundário e a diminuição da taxa de abandono escolar no ensino secundário, que é uma das mais baixas entre os países da OCDE (OCDE, 2022).

Este relatório ressalta que Portugal está entre os poucos países que possuem leis de educação inclusiva mais abrangentes. Todavia, embora haja avanços na área jurídica e política, relacionadas com a diversidade e inclusão, o relatório aponta para algumas áreas de melhoria

para o sistema educativo português. Algumas dessas áreas incluem a necessidade de melhorar a formação dos professores, fortalecer a colaboração entre as partes interessadas, clarificar as responsabilidades e a gestão da inclusão na educação, otimizar a gestão de programas e recursos humanos e promover a implementação consistente das políticas de igualdade e inclusão em todos os níveis educativos/escolares. Além disso, o relatório também estabelece algumas recomendações a curto e a longo prazo, como promover o esforço coletivo e mecanismos de responsabilização no sistema educativo, expandir oportunidades de aprendizagem para os professores, fortalecer a coordenação do apoio local às escolas e implementar a formação multicultural para os docentes (OCDE, 2022).

Pode dizer-se, como antes já tinha afirmado Boer et al. (2011), que a discussão sobre a implementação da educação inclusiva, em Portugal, continua a ser urgente, sendo que a formação, os recursos, a legislação e os professores são aspetos importantes neste processo.

Messiou (2019) afirma que as escolas, ao implementarem as orientações inclusivas, são fundamentais para combater a discriminação e promover uma educação para todos. Considera-se que os professores desempenham um papel crucial na promoção da educação inclusiva e na valorização da diversidade, sendo que aqueles que possuem mais experiência e formação detêm atitudes mais positivas nesse sentido (Boer et al., 2011).

Semião et al. (2023) subscrevem que os educadores e professores são essenciais no sucesso da inclusão e que estes consideram a diversidade como um grande desafio, apesar de terem uma visão favorável sobre a diversidade das crianças/dos alunos.

Para Allan (2008), citado por Moreira (2022), a inclusão não deve ser vista como uma entidade fixa, mas sim como uma luta contínua, onde os professores não se devem sentir frustrados ou preocupados por futuros fracassos. Em vez disso, é enfatizada a importância de um investimento coletivo na inclusão, compartilhando a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso com todos os envolvidos, não apenas os professores.

A colaboração é destacada como um elemento-chave no discurso de inclusão e diversidade, tanto entre os alunos como entre as escolas (Aas, 2022). Já a aprendizagem, de acordo com Florian (2019), é descrita como uma atividade de compartilhamento em sala de aula. O autor propõe que as oportunidades de aprendizagem sejam disponibilizadas para todos, de modo que todos possam participar e se sintam parte de uma comunidade de aprendizagem.

Neste contexto, Aas (2022) considera que a inclusão implica uma visão diferente da aprendizagem, como uma atividade social em que os alunos aprendem uns com os outros, e a diversidade é considerada um recurso para a própria aprendizagem, sendo também importante o trabalho das escolas em parceria com as famílias e as comunidades. Também Semião et al. (2023) destacam que a resposta à diversidade, tendo em vista a inclusão, sugere uma relação

significativa entre a cultura escolar e a aplicação de estratégias para a inclusão, tais como: a existência de uma cultura de mudança; a iniciativa e motivação profissional; a colaboração com a família e com a comunidade; e o trabalho em equipa entre os profissionais da escola.

Semião et al. (2023) referem que os resultados de estudos sobre a inclusão

suggest the existence of different levels of awareness about diversity among teachers, justified by the teachers' levels of knowledge, which range from those who have more knowledge, experience and sensitivity to deal with diversity specificities (...) to those who are at lower levels regarding these dimensions (...) (Semião et al., 2023, pp. 7-8).

No caso da educação pré-escolar, Teixeira (2015) profere que existe uma grande complexidade em torno do exercício profissional dos educadores de infância, devido a diversos fatores relacionados com a crescente complexidade da sociedade, como a heterogeneidade, a rápida transformação dos elementos estruturais e a presença de conflito entre as estruturas sociais. Nesse contexto, é destacado a necessidade de os educadores de infância, bem como dos professores, se valorizarem como agentes educativos ativos e necessários à sociedade, adotando novas posturas no processo educativo, no conhecimento, na relação pedagógica e na gestão pessoal com os alunos e as famílias.

O papel do educador de infância também é importante no trabalho em equipa com a comunidade educativa e com as estruturas e serviços de apoio que ajudem a promover uma resposta equitativa a todas as crianças, ou seja que torne visível e efetiva a inclusão de todas.

No âmbito dos jardins-de-infância, Teixeira (2015) afirma que a socialização precoce é fundamental para lidar com a diversidade, respeitar as diferenças e descobrir semelhanças, entre outros. Assim, para que a inclusão seja efetiva, é necessário que os profissionais que acompanham essas crianças tenham uma boa formação, promovendo a evolução e adaptação à realidade educativa. Essa inclusão implica mudanças de atitudes e práticas pedagógicas de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

É durante a educação de infância que as crianças adquirem as competências básicas para viver em sociedade, sendo importante que o educador de infância promova esses valores. Exemplos desses valores, são o minimizar os atos discriminatórios e ensinar as crianças que somos todos iguais, independentemente da nossa cultura ou cor de pele, remetendo para o respeito pelos outros e para a inclusão.

A formação e qualificação dos educadores de infância, a adaptação de currículos, a orientação psicopedagógica, a inovação e a investigação educacional, bem como a adaptação de recursos humanos e materiais são destacados como elementos essenciais para a inclusão.

A inclusão também é vista como um esforço de mudança e melhoria da escola como um todo, proporcionando a todos as crianças as melhores condições de aprendizagem, sucesso e

participação (Teixeira, 2015). Desta maneira, a inclusão parte essencialmente do trabalho da comunidade educativa, devendo esta criar condições inclusivas para que todas as crianças consigam adquirir, inicialmente, um percurso positivo no âmbito da educação.

É de ressaltar a importância da participação, de todos os envolvidos, no ambiente educativo/escolar, num ambiente democrático que leva em consideração as necessidades de todos. Teixeira (2015) refere que o educador de infância desempenha um papel fundamental na inclusão, sendo importante serem estabelecidos objetivos comuns para esse fim, envolvendo tanto os profissionais como as próprias crianças.

Assim, a inclusão e a cooperação são recursos primordiais para progredir para uma educação com competência e justa. Neste sentido, e no âmbito da educação das crianças dos 0 aos 6 anos, age o Sistema Nacional de Intervenção Precoce (SNIPI), que se passa a mencionar no subcapítulo seguinte.

## **2.2. Educação inclusiva: Sistema Nacional de Intervenção Precoce**

O conceito de Intervenção Precoce refere-se a diferentes tipos de prestação de serviços conduzidos com o objetivo de prevenir, melhorar ou solucionar os problemas das crianças com risco grave de atraso no seu desenvolvimento e das suas famílias. Como referem Caeiro e Correia (2021), intervir precocemente significa e “implica prevenir, detetar e agir” (p.22) e “representa a preocupação intencional de agir ao nível do desenvolvimento, junto de crianças pequenas, que se encontram em risco de atraso ou que apresentaram um efetivo atraso de desenvolvimento (...)”.

De acordo com Sanguinho (2011), a Intervenção Precoce consiste num conjunto de serviços, apoios e recursos necessários para responder às necessidades e carências da criança e da respetiva família. Inicialmente, como apontado por Peixoto et al. (2011), esta abordagem era centrada exclusivamente na criança. No entanto, com a evolução de ideias e teorias, passou a integrar uma perspetiva mais abrangente, incluindo também a família e o contexto envolvente.

Os primeiros anos de vida da criança são decisivos para o seu desenvolvimento global. Sanguinho (2011) enfatiza que as experiências vividas neste período constituem a base para todo o desenvolvimento posterior, o que reforça a necessidade de uma intervenção precoce para mitigar limitações ou promover o potencial de cada criança.

Em Portugal, o Despacho Conjunto 891/99 foi o primeiro documento legal a orientar a implementação dos serviços de Intervenção Precoce, focando-se em crianças com deficiência ou em risco de perturbações no desenvolvimento e nas suas famílias (Peixoto et al., 2011). Em 2008, com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 instituiu-se um regime jurídico que

implementou a educação especial que, segundo Caeiro e Correia (2021, p.24) “abriu caminho à criação do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI).” Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 281/2009 deu origem ao atual Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), com o objetivo de superar limitações anteriores e consolidar as práticas já existentes.

Segundo Peixoto et al. (2011), o SNIPI constitui um sistema integrado de medidas de apoio nas áreas da saúde, educação e ação social, com um público-alvo que abrange crianças com idades compreendidas entre os 0 e 6 anos, com limitações que dificultam a sua participação nas atividades típicas para a sua idade ou que apresentem risco grave de atraso no desenvolvimento, bem como as suas famílias. Com base na mesma fonte, este sistema procura assegurar os direitos das crianças, identificar e sinalizar casos de intervenção precoce, prevenir riscos e apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos essenciais. Além disso, promove a articulação entre diferentes entidades e a mobilização de recursos comunitários.

O funcionamento do SNIPI depende de uma Comissão de Coordenação Nacional, composta por representantes dos Ministérios do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, da Saúde e da Educação, cada um com competências específicas. A articulação é realizada através de reuniões trimestrais, que permitem avaliar e acompanhar as ações desenvolvidas.

O sistema é organizador por cinco Subcomissões Regionais, que incluem profissionais designados pelos três Ministérios. Estas subcomissões têm como objetivo apoiar a Comissão de Coordenação do SNIPI e transmitir as orientações às Equipas Locais de Intervenção (ELI), compostas por profissionais das áreas da saúde, educação e ação social. Estas equipas desempenham um papel crucial ao intervir diretamente junto das crianças e das suas famílias, com base nas necessidades e contextos identificados (Peixoto et al., 2011).

Para que uma criança seja elegível para os apoios do SNIPI, a mesma deve cumprir os critérios definidos pelo Decreto-Lei n.º 281/2009. São considerados dois grupos principais: crianças com alterações nas funções ou estruturas do corpo (grupo 1) e crianças em risco grave de atraso no desenvolvimento (grupo 2). As crianças do grupo 2 devem, ainda, apresentar pelo menos quatro fatores de risco de origem biológica ou ambiental.

O diagnóstico realizado pelas ELI é fundamental, sendo utilizado para estabelecer planos individuais de intervenção que abordem as necessidades da criança e da família. Estes planos têm como objetivo fortalecer as competências dos cuidadores, melhorar as oportunidades de aprendizagem da criança e promover os recursos das famílias e da comunidade (Sanguinho, 2011).

Sanguinho (2011) refere que a eficácia da Intervenção Precoce na Infância (IPI) depende da proximidade dos profissionais com os contextos onde a criança e a família estão inseridas. A

deslocação dos técnicos aos cenários quotidianos da criança, como a casa ou o jardim-de-infância, permite uma melhor perceção das suas necessidades e dificuldades, bem como dos recursos disponíveis na comunidade. Esta abordagem promove uma intervenção mais adaptada, fortalecendo os laços entre as famílias e os serviços prestados.

Podemos concluir, que a IPI visa criar uma rede articulada de suporte que integre sistemas de saúde, educação e ação social, promovendo o desenvolvimento das crianças e o bem-estar das famílias (Decreto-Lei n.º 281/2009). Esta abordagem destaca-se pelo cariz preventivo, pela flexibilidade na resposta às necessidades e pela capacidade de mobilizar a comunidade para garantir a igualdade de oportunidades desde os primeiros anos de vida. Como salientou Caeiro e Correia (2021, p-26) os serviços de IPI como “encaram as crianças tendo em conta a variedade de fatores de risco que se inter-relacionam, originando um modelo eminentemente dirigido à prevenção, substituindo o foco que, anteriormente, era dado à reabilitação”. Nas palavras das autoras a intervenção do SNIPI acontece de forma integrada, com sentido holístico e transdisciplinar.

### **2.3. Breve enquadramento da Educação Pré-Escolar em Portugal**

Em Portugal, segundo Viegas (2021), a educação pré-escolar tem evoluído significativamente, valorizando a criança como um agente ativo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Este reconhecimento é evidenciado por Silva et al. (2016), que afirmam que “O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo” (p. 9).

A educação pré-escolar, em Portugal, abrange as crianças dos 3 aos 6 anos, sendo considerada a primeira etapa da Educação Básica, como referido pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

Através da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) é possível constatar que a educação pré-escolar é a primeira etapa da Educação Básica, no que toca ao processo de educação ao longo da vida. Esta é um complemento à ação educativa da família, devendo estabelecer um nível de cooperação, de maneira a favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, para a plena inserção da mesma na sociedade.

A rede nacional de educação pré-escolar é composta por diferentes modalidades e instituições, como refere a Direção-Geral da Educação:

- Rede pública: constituída por estabelecimentos sob a tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Estes jardins-de-infância<sup>1</sup> garantem a gratuidade da componente educativa e funcionam em estreita colaboração com as autarquias para o desenvolvimento de atividades de animação e apoio à família.

- Rede privada: constituída por estabelecimentos com e sem fins lucrativos, como as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e estabelecimentos de ensino particular e cooperativo. Nesta rede, embora a componente educativa seja gratuita, as atividades de apoio podem implicar a participação das famílias, ajustada às suas condições socioeconómicas.

A partir da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, torna-se evidente que esta etapa educativa se posiciona como um pilar fundamental no processo de educação ao longo da vida. A sua importância tem sido amplamente reconhecida, não apenas como uma resposta à ausência das famílias nos períodos laborais, mas também como promotora de efeitos positivos no desenvolvimento e aprendizagem da criança (Marchão, 2010; 2012; 2021).

A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar estabelece os seguintes objetivos:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, através de experiências de vida democráticas, com o intuito de educar para a cidadania;
- Fomentar a integração da criança em diversos grupos sociais, respeitando a diversidade cultural, e promovendo a sua progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à educação e para o sucesso da aprendizagem;
- Estimular o desenvolvimento global da criança, respeitando as suas características individuais, incluindo comportamentos que promovam aprendizagens importantes e variadas;
- Desenvolver a expressão e comunicação da criança através do uso de diversas linguagens como meios de relacionamento, informação, sensibilização e compreensão do mundo;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Proporcionar condições de bem-estar e segurança para cada criança, incluindo no âmbito da saúde individual e coletiva;
- Realizar rastreamento de inaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;

---

<sup>1</sup> Tutelados pelo Ministério da Educação e tutelados pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social com acordo estabelecido com o Estado.

- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de colaboração eficazes com a comunidade (Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro).

Em 1997, foram aprovadas as primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), pelo Ministério da Educação, representando um marco para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assim, o principal objetivo das OCEPE é fornecer diretrizes às ações e oportunidades educativas para as crianças.

Desta forma, segundo Folque (2018), estas orientações valorizam os conhecimentos prévios da criança, desenvolvendo, a partir daí, novos saberes.

As OCEPE são uma referência para gerir e construir o currículo, adaptando-o ao contexto social e às características das crianças e famílias. Estas devem fornecer experiências positivas e estimulantes para o desenvolvimento global da criança, através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico.

Em 2016, as primeiras OCEPE foram revistas e divididas em três grandes capítulos:

- O enquadramento geral, que aborda fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, a intencionalidade educativa e a organização do ambiente educativo;

- As áreas de conteúdo, que incluem a formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo;

- A continuidade educativa e transições para a EPE, incluindo a participação dos pais, o contacto com os outros educadores que intercederam na educação das crianças e o planeamento do acolhimento, no que toca ao nível do estabelecimento e da equipa educativa de sala. No final, também se inclui a transição para a escolaridade obrigatória.

Estas orientações sublinham a importância da criança como agente central do processo educativo, em que o educador de infância deve intencionalizar a sua prática educativa através de observação, registo, planeamento, ação, avaliação, comunicação e articulação com as famílias.

Marchão (2012, 2021) enfatiza que a educação pré-escolar não só estabelece um primeiro contato das crianças com um contexto educativo formal, mas também contribui para a sua segurança, conforto e desenvolvimento. A autora salienta que ambientes educativos de qualidade, centrados na criança, proporcionam efeitos duradouros no crescimento individual e na relação com o contexto social em que vivem.

Tais ambientes devem ser enriquecidos, como diz Viegas (2021), pelos profissionais e pela família, que devem criar as condições necessárias para que seja possível uma aprendizagem contínua e um bom desenvolvimento das crianças. Como referido pela autora, é importante haver relação entre a família e a comunidade educativa.

Também Formosinho (2018) destaca a importância da educação pré-escolar como um serviço educativo e social básico na sociedade atual. É considerado como um direito para todas as crianças e famílias, sendo crucial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças nos seus primeiros meses e anos de vida. Este autor salienta o papel do educador de infância como fundamental, construindo e adaptando o currículo e valorizando as características individuais e as experiências das crianças e do grupo.

Corroborando Formosinho (2018), Viegas (2021) enfatiza a importância do constante papel reflexivo do educador na promoção de experiências positivas para as crianças. Para que o educador conheça as crianças e consiga organizar as práticas educativas estimulantes é essencial registar as suas respetivas evoluções. Esta ação vai permitir uma prática inclusiva que pretende atender às necessidades de cada criança (Portugal & Laevers, 2018).

Entre as várias abordagens pedagógicas possíveis de promover na educação pré-escolar, a pedagogia “Escola na Floresta” conhecida internacionalmente como *Forest School*, é uma abordagem que promove o desenvolvimento integral da criança através de experiências em ambientes naturais. Em Portugal, esta abordagem tem ganhado relevância, integrando-se na rede da educação pré-escolar como uma alternativa pedagógica que valoriza o contato direto com a natureza.

As principais características da *Forest School* são:

- Aprendizagem ao ar livre: as atividades são realizadas em espaços naturais, permitindo que as crianças explorem e interajam com o meio ambiente;
- Desenvolvimento de competências: fomenta a autonomia, criatividade, resiliência e capacidade de resolução de problemas das crianças;
- Integração curricular: embora centrada na natureza, esta abordagem alinha-se com as orientações curriculares nacionais (OCEPE), garantindo a aquisição das competências previstas para a educação pré-escolar.

A *Forest School* representa uma alternativa pedagógica que potencia o desenvolvimento integral da criança, respeitando o seu ritmo e promovendo a ligação com a natureza, essencial para o bem-estar físico e emocional.

Por tal, destaca-se a importância de um contexto educativo organizado e de um programa educativo focado em processos de bem-estar e envolvimento das crianças, assim como na qualidade dos profissionais. A qualidade da educação pré-escolar é determinada pelos serviços oferecidos, pela pedagogia utilizada e pelo envolvimento dos profissionais, sendo que a equidade deve ser considerada, valorizando a diversidade e a inclusão, e evitando a exclusão e a discriminação (Marchão, 2021).

## 2.4. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e a abordagem *Forest School*

As OCEPE (Silva et al., 2016) representam um quadro de referência essencial na organização e gestão do currículo para este nível educativo, promovendo uma educação inclusiva e centrada na criança. Este documento destaca-se por estabelecer os princípios pedagógicos e objetivos fundamentais que guiam a prática educativa, valorizando as características individuais de cada criança e o contexto em que se inserem. No contexto da pedagogia *Forest School*, estes princípios encontram eco na forma como esta abordagem promove o desenvolvimento integral das crianças através do contato direto com a natureza e a aprendizagem experiencial (Gonçalves, 2024).

O currículo na educação pré-escolar é concebido como um conjunto de interações, experiências e rotinas planeadas ou emergentes, que ocorrem em um ambiente educativo inclusivo. De acordo com Silva et al. (2016), a flexibilidade na gestão de espaços, a utilização de metodologias ativas, como o método de projeto, e a participação das crianças na planificação das suas aprendizagens são aspetos fundamentais que caracterizam este nível educativo. Tal permite que as crianças sejam protagonistas do seu processo educativo, desenvolvendo projetos, experimentando e integrando as suas vivências no dia-a-dia do jardim-de-infância. Lopes et al. (2016) definem o currículo como um “conjunto de interações, experiências, atividades, rotinas, acontecimentos planeados e não planeados que ocorrem num ambiente educativo inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças” (p.106).

As OCEPE têm como princípio que o educador de infância é o gestor do currículo (Lemos, 2017). Este profissional deve adaptar as suas práticas às características individuais das crianças, às necessidades das famílias e às especificidades da comunidade educativa. Este papel é amplificado no contexto da *Forest School*, onde o educador atua como facilitador, oferecendo suporte e orientação enquanto encoraja a autonomia e a criatividade das crianças.

A qualidade da educação pré-escolar é, de acordo com Silva et al. (2016), um indicador de sucesso na escolaridade e na qualidade de vida futura dos jovens e adultos. Para alcançar este objetivo é crucial agir precocemente diante das dificuldades de aprendizagem que possam surgir. “Todos os estudos apontam para a intervenção ao primeiro sinal de dificuldade como fator crucial para a promoção do sucesso educativo” (Silva et al., 2016, p. 4). A unidade da pedagogia para a infância, em todas as fases, e as orientações por princípios focados no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças são fatores essenciais para cuidar e educar.

O desenvolvimento da criança, segundo Silva et al. (2016), é influenciado pela interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social. Essas experiências são proporcionadas por meio das relações e interações que a criança estabelece com adultos e outras crianças. Torna-se então importante não escolarizar a educação de infância, o que não significa que os educadores não ajam com conhecimento, mas devem realizá-lo de modo a considerar a criança como protagonista ativa, proporcionando várias experiências e convívios à mesma (Silva et al., 2016). Este é também um dos lemas da *Forest School*, com um destaque particular para a interação com o meio natural.

Cada criança é única, com características próprias e um processo de desenvolvimento singular. Para Silva et al. (2016) os padrões de desenvolvimento e as aprendizagens esperadas são referências que ajudam a situar o processo individual de cada criança, respeitando as diferenças no modo como as aprendizagens ocorrem nos ambientes sociais em que a criança vive. A intencionalidade educativa, destacada por Silva et al. (2016), concretiza-se através da criação de um ambiente estimulante e culturalmente rico e de um processo pedagógico coerente e consistente.

Desde o nascimento, as crianças possuem um potencial de energia e curiosidade natural para compreender o mundo ao seu redor (Silva et al., 2016). Para promover este potencial é essencial reconhecer a criança como agente do seu próprio processo educativo, valorizando as suas experiências e conhecimentos únicos. Este reconhecimento baseia-se nos direitos da cidadania da criança, incluindo o direito de ser consultada, ouvida e de participar nas decisões relativas ao seu processo educativo. Neste contexto, Lemos (2017) defende que os educadores devem incentivar as crianças a divulgar os seus feitos, como desenhos ou jogos, promovendo a sua expressão e autonomia.

Como referido nas OCEPE, a complexidade crescente da sociedade também influencia o exercício profissional dos educadores de infância. Teixeira (2015) destaca que a heterogeneidade e as rápidas transformações sociais exigem que os profissionais se valorizem como agentes educativos ativos, adaptando-se às novas posturas no ensino, na relação pedagógica e na gestão pessoal com os alunos e as famílias. O mesmo autor afirma que educador é visto como um modelo e referência, exercendo influência direta na vida e no desenvolvimento das crianças, promovendo a tomada de decisão individual e o respeito pela liberdade de cada uma.

O papel do educador é apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, aproveitando as interações proporcionadas pelo ambiente da educação na infância. Dessa forma, cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar os outros e a contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de todos, incluindo o educador (Silva et al., 2016).

A educação pré-escolar desempenha, assim, um papel importante na promoção da igualdade de oportunidades, especialmente para crianças oriundas de culturas diferentes ou com necessidades educativas. Para Silva et al. (2016), a inclusão requer práticas pedagógicas diferenciadas que valorizem a diversidade e promovam a interação e cooperação entre crianças. Esta abordagem holística considera as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais do desenvolvimento, todas interligadas e fundamentais para a construção da identidade da criança.

Nessa abordagem, o brincar é reconhecido como uma atividade central no desenvolvimento infantil, proporcionando oportunidades ricas para a exploração, criatividade e interação social. Silva et al. (2016) reforçam que o educador deve criar condições para que o brincar seja exploratório, criativo e colaborativo, promovendo a curiosidade e o desejo de aprender. A observação e o envolvimento do educador durante o brincar permitem conhecer melhor os interesses das crianças e planejar propostas que ampliem essas experiências também numa perspetiva inclusiva.

As OCEPE salientam a importância da documentação e avaliação das práticas educativas. Segundo Silva et al. (2016) a observação e o registo são ferramentas essenciais para coletar informações, avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas, como a gestão das rotinas, organização do espaço e materiais e a qualidade das relações condicionantes. Essas informações são fundamentais para conhecer cada criança e acompanhar a sua evolução no desenvolvimento e aprendizagem, além de apoiar e adequar o planeamento pedagógico. A realização da ação pedagógica, por sua vez, desencadeia um novo ciclo de observação/registo, planeamento e avaliação/reflexão. De acordo com os mesmos autores, a abordagem sistémica e ecológica permite que os educadores compreendam as características das crianças e consigam adaptar as suas práticas, promovendo interações enriquecedoras num ambiente inclusivo.

As OCEPE são uma referência para a construção e gestão do currículo, promovendo uma educação inclusiva e centrada na criança. No contexto da *Forest School*, estes princípios são aplicados de forma única, aproveitando o ambiente natural para enriquecer a experiência educativa e o papel do educador é articular as diferentes áreas de conteúdo, planejar aprendizagens e criar um ambiente educativo que respeite a diversidade e valorize o potencial único de cada criança, assegurando que todas se sintam incluídas e valorizadas.

A *Forest School* é, assim, uma das abordagens pedagógicas, alinhada com as OCEPE, que pode ser seguida na educação pré-escolar. Por tal, de seguida, passam-se a especificar alguns aspetos inerentes à *Forest School*.

O Modelo *Forest School*, de acordo com Casanova (2018), baseia-se no princípio da educação ao ar livre, inserindo crianças e educadores na natureza através de atividades durante todo o ano, independentemente das condições climáticas.

Segundo a mesma autora, esta abordagem começou a ser desenvolvida na década de 1950 em países como Dinamarca, Finlândia e Suécia, que reavaliaram os seus sistemas educacionais em busca de uma educação mais ligada à natureza. Ella Flatau foi pioneira ao criar o *Walking Kindergarten* em 1952, a primeira escola itinerante da educação infantil na natureza, promovendo caminhadas diárias na floresta.

Um dos precursores da educação infantil livre, tendo por base Flemig e McNair (2022), foi Friedrich Fröbel que, em 1817, organizou o primeiro jardim-de-infância. Embora o termo “*Forest School*” não existisse na época, Fröbel defendia a importância do contato com a natureza para o desenvolvimento das crianças, enfatizando que a aprendizagem deve ocorrer por meio da vivência e da experiência, não apenas do estudo teórico.

Para Gonçalves (2024), o conceito de *Forest School*, apesar de parecer recente, tem raízes que remontam ao século XIX, influenciando filósofos e naturalistas. Nos anos 70 e 80, o movimento ganhou destaque no Reino Unido, levando à formalização do termo.

Gonçalves (2024) afirma que, atualmente, os jardins-de-infância com essa perspectiva estão a surgir em vários países, oferecendo às crianças a oportunidade de realizar atividades ao ar livre. Termos como "jardim-de-infância da floresta", "escola da natureza" e "escola da floresta" são usados para descrever programas que permitem às crianças explorar o ambiente natural.

Segundo Blackwell (2015), a *Forest School*, como já referido, baseia-se em sessões de aprendizagem na natureza, que promovem a exploração e a descoberta. Os seus princípios incluem:

- Observação e colaboração entre adultos e crianças;
- Foco na individualidade da criança;
- Desenvolvimento integral e holístico;
- Criação de um ambiente seguro e sem julgamentos;
- Construção de autoconfiança e resiliência.

Blackwell (2015) refere que são vários os pensadores que influenciaram a *Forest School*, destacando desafios e oportunidades que a educação ao ar livre pode oferecer às crianças. Blackwell refere:

- John Locke, que enfatiza a importância de um ambiente positivo e atividades recreativas para a aprendizagem.

- Jean Piaget, que destacava a exploração do ambiente como fundamental para o desenvolvimento cognitivo.
- Lev Vygotsky, que focava a interação social e a autonomia da criança como parte essencial do processo educativo.
- Maria Montessori, que defendia a aprendizagem autodirigida, enfatizando o ambiente organizado
- Rudolf Steiner (Waldorf), que promovia uma educação holística, integrando aspectos cognitivos, emocionais e físicos.

Vários estudos demonstram que o contato prolongado com a natureza oferece benefícios significativos a curto, médio e a longo prazo, incluindo melhorias na saúde, bem-estar e desenvolvimento das crianças (Figueiredo et al., 2017). A experiência ao ar livre promove novas emoções e sensibilidade, levando a uma maior conexão com o meio ambiente (Marinho, 2004).

Desta forma, segundo Gonçalves (2024), através da *Forest School* há uma redução do *stress* e maior relaxamento, uma acentuada melhoria em testes de concentração e autodisciplina, um desenvolvimento cognitivo aprimorado, incluindo habilidades de raciocínio e observação, o aumento da agilidade e resiliência, melhoria na socialização e cooperação entre pares, maior consciencialização ambiental, aumento da autoconfiança e independência e estímulo à imaginação e criatividade.

Blackwell (2014) diz que a abordagem *Forest School* inspira uma conexão profunda com o mundo, ajudando as crianças a resolver problemas reais e a desenvolver habilidades essenciais, tornando-as aprendizes saudáveis, resilientes, criativos e independentes

Para Gonçalves (2024), a relação entre adultos e crianças na pedagogia *Forest School* deve basear-se na confiança. O adulto precisa confiar que a criança compreende as orientações e que pode explorar com segurança, enquanto a criança precisa sentir-se livre para explorar, sabendo que um adulto está sempre por perto para intervir em caso de necessidade. Segundo Knight (2008), esta confiança é essencial para que a experiência na *Forest School* seja positiva.

De acordo com o mesmo autor (Knight, 2008), educadores, ou *Leaders Forest School*, têm como principal responsabilidade orientar as crianças sobre segurança, meio ambiente e sustentabilidade, assim como prepará-las para os riscos envolvidos, sem impedir que as mesmas os experienciem. Estes riscos sejam emocionais, sociais ou físicos, são vistos como cruciais para o desenvolvimento das crianças.

O educador, nesta abordagem, deve adotar uma postura cooperativa e colaborativa, permitindo que as crianças trabalhem de forma autónoma dentro dos limites estabelecidos. É responsável por facilitar uma experiência de aprendizagem segura e saudável, ajudando a desmistificar medos sobre o ambiente natural (Gonçalves, 2024).

Blackwell (2015) menciona as principais responsabilidades do *Leader Forest School*, que incluem: criar um espaço seguro para a aprendizagem, promover uma alimentação saudável, contar histórias, compreender a cultura local, conhecer a fauna e flora da região, construir uma relação entre casa e escola, promover o bem-estar da criança, e manter o equilíbrio entre a criança e o meio ambiente.

Segundo o mesmo autor (Blackwell, 2015), a *Forest School* promove o desenvolvimento infantil através do empoderamento, incentivando as crianças a assumirem os seus próprios riscos e responsabilidades. A abordagem visa torná-las “sensíveis ao risco” e “inteligentes ao risco”, ensinando-as a enfrentar riscos de forma consciente, em vez de evitá-los. Organizações que lidam com a educação de infância apoiam esta liberdade, uma vez que permite que as crianças desenvolvam competências de tomada de decisão e percepção dos riscos envolventes.

O ambiente da *Forest School*, para Knight (2013), é altamente adaptável às necessidades individuais, o que permite que as crianças com necessidades educativas, ou portadoras de outras diferenças, possam participar plenamente num ambiente inclusivo. O ensino ao ar livre remove algumas das barreiras físicas e sociais que podem ser mais evidentes em contextos tradicionais de sala de aula, tornando as experiências mais inclusivas.

Knight (2013) é da opinião que esta pedagogia incentiva a colaboração entre crianças, permitindo que estas aprendam umas com as outras e desenvolvam empatia e competências sociais, sendo ideal para promover a inclusão social de crianças com diferentes necessidades (perturbações do desenvolvimento, diferenças sociais, culturais, linguísticas, entre outras). Além disso, a *Forest School* respeita o tempo e os interesses das crianças, permitindo-lhes aprender ao seu ritmo. Para crianças portadoras de diferenças, este ambiente onde não existe qualquer tipo de pressão pode contribuir para um percurso escolar mais positivo.

De acordo com o mesmo autor, no caso de crianças com dificuldades sensoriais ou motoras, a variedade de estímulos sensoriais proposto pela *Forest School*, que estão disponíveis ao ar livre, como texturas, sons e cheiros, pode ser bastante benéfica.

Assim, a abordagem *Forest School* reconhece as diferenças individuais e valoriza-as, utilizando as capacidades únicas de cada criança para criar uma experiência de aprendizagem rica e colaborativa (Knight, 2013). A natureza acaba por servir como um “nivelador”, ou seja, é como um espaço onde todas as crianças, independentemente das suas capacidades, podem sentir-se competentes e empoderadas.

Desta forma, concorda-se que a utilização de espaços não-formais pelos educadores da *Forest School* pode facilitar a interação e o convívio entre as diferentes crianças. Esta abordagem pedagógica pretende preparar as crianças para o mundo futuro, remetendo para o respeito para

consigo mesmo e para com os outros. Por tal, concorda-se, tal como os autores citados, que esta abordagem pedagógica promove a educação inclusiva.

## **PARTE II – *DESIGN* METODOLÓGICO**

## 1. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO, OBJETIVOS E MÉTODO

Neste capítulo, vamos abordar as questões inerentes à investigação, o tema que consideramos pertinente, bem como a razão implícita que levou ao estudo, expressa nos objetivos. Relativamente ao método, descrevemos a sua fundamentação, o processo de seleção dos participantes, os instrumentos adotados e os procedimentos que foram seguidos.

### 1.1. Questões de investigação

A investigação é um procedimento que, por essência, envolve a procura de conhecimento aprofundado e a disposição para encarar com certas incertezas e desafios que possam surgir. Esta trajetória exige uma abertura para dúvidas, desvios e imprevisibilidades.

Segundo Reis (2022), uma questão de investigação consiste numa formulação precisa daquilo que o investigador pretende compreender em relação ao problema de estudo, orientando assim a recolha de dados e definindo as variáveis a serem verificadas.

Quando se evoca a educação inclusiva, em Portugal, um marco relevante foi a transição do modelo de Educação Especial (Decreto-Lei n.º 3/2008) para o de Educação Inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018) o que trouxe novos desafios, tanto para a comunidade educativa como para os próprios docentes. A necessidade de uma pedagogia inclusiva nos contextos educativos levou-nos a questionar como as práticas inclusivas se expressam no dia-a-dia, em especial nos ambientes educativos inspirados pela *Forest School*, que privilegiam a interação com o meio ambiente, pelo este estudo procura analisar como as práticas pedagógicas inspiradas na pedagogia da *Forest School* podem contribuir para uma educação pré-escolar inclusiva.

No contexto atual, em que a inclusão é uma prioridade educativa, surgem novos requisitos para os educadores, que devem adotar uma postura de colaboração e reflexão contínua sobre as suas práticas. A diversidade das crianças exige respostas pedagógicas flexíveis e adequadas ao contexto, para que todos possam participar plenamente no processo educativo: tais práticas devem seguir o quadro normativo estabelecido no Decreto-Lei n.º 54/2018 e, se for o caso em articulação com o SNIPI, garantindo a participação de todas as crianças, alunos e alunas nas atividades de aprendizagem e na vida escolar. Contudo, há desafios na implementação desse diploma, especialmente pela falta de informação adequada e de tempo para adaptação dos docentes, o que pode vir a influenciar a eficiência das ações educativas.

Motivados por estas condições e pelo interesse em entender o papel inclusivo da pedagogia *Forest School* na educação pré-escolar, foi definida a seguinte pergunta de partida:

“Como se promove a inclusão num contexto educativo destinado à educação pré-escolar inspirado na pedagogia *Forest School*?

Com a formulação desta questão buscamos, não apenas identificar práticas adotadas, mas também compreender a forma como os educadores interpretam e refletem sobre as suas ações no processo de inclusão.

## **1.2. Objetivos**

O objetivo, ou objetivos de um estudo, explicam a razão da investigação. Trata-se de uma declaração que determina e direciona o rumo da pesquisa.

Segundo Serrano (2008), os objetivos são as intenções que se pretendem alcançar, ao desenvolver um determinado projeto. Desta forma, existem dois tipos de objetivos a considerar, os gerais e os específicos.

Espinoza (1986), citado por Mata (2017), afirma que os objetivos gerais são definidos de forma mais ampla, sendo estes os que esclarecem a referenciação do estudo. Já os objetivos específicos, são os mais concretos, identificando de forma mais precisa o que a execução do estudo pretende alcançar (Serrano, 2008).

Desta forma, tendo por base a literatura que nos serviu de mote e a questão de partida, definiu-se o seguinte objetivo geral: “Conhecer as diferentes estratégias de inclusão num contexto educativo que se rege pela pedagogia *Forest School*.”

No alinhamento com o objetivo geral definiram-se os seguintes objetivos específicos:

1. Compreender o contexto educativo em estudo, perspetivando a inclusão das crianças em idade pré-escolar;
2. Conhecer o tipo de estratégias educativas utilizadas nesse contexto em prol da inclusão educativa;
3. Analisar os procedimentos para promover a inclusão das crianças implementadas no contexto educativo em estudo;
4. Identificar o papel dos/as educadores/as na implementação e efetividade das estratégias de apoio à inclusão no contexto educativo estudado.

## **1.3. Método**

### **1.3.1. Fundamentação**

No contexto educacional atual, marcado pela complexidade e diversidade de questões, a pesquisa social é particularmente eficaz, pois permite investigar em profundidade certos temas

ocorrentes e adaptações que possam ser necessárias nas mais variadas práticas pedagógicas. Por tal, neste estudo seguiu-se uma abordagem qualitativa.

Conforme argumenta Thiollente (2006), a investigação qualitativa amplia a capacidade de análise sobre os fenômenos sociais em contexto real. A abordagem qualitativa foi eleita para este estudo, uma vez que possibilita recolher e descrever impressões, opiniões e perspectivas dos sujeitos envolvidos, valorizando a subjetividade e a experiência individual no processo de investigação.

Segundo o mesmo autor, apesar de a pesquisa qualitativa não apurar a totalidade das prováveis versões sobre os fenômenos educativos, oferece uma visão rica sobre o contexto e a experiência sentida pelos envolvidos, viabilizando a identificação de disposições e padrões que refletem os desafios e as oportunidades no processo inclusivo. Este tipo de abordagem permite alcançar matizes que possam escapar ao olhar quantitativo, contribuindo para o entendimento aprofundado dos processos educativos e dos ambientes educativos/escolares.

Optar pela investigação qualitativa justifica-se pelo objetivo deste estudo, que se concentra na análise de observações, opiniões, percepções e necessidades dos participantes bem como na compreensão de práticas e estratégias desenvolvidas para promover a inclusão de crianças em idade pré-escolar. Este método não exige o tratamento estatístico de dados, mas sim uma análise interpretativa que favoreça a compreensão das práticas educativas em relação à inclusão, explorando os significados e as motivações dos profissionais envolvidos.

Quanto aos procedimentos, o estudo toma a forma de um estudo de caso. Embora o estudo de caso enfrente, por vezes, críticas ao seu rigor científico, ele é amplamente reconhecido e aplicado nas Ciências Sociais, sendo valorizado pela sua capacidade de captar a singularidade e os detalhes do fenômeno em análise (Deus et al., 2010).

O estudo de caso permite uma investigação minuciosa e profunda do cenário específico, fornecendo ao investigador a oportunidade de analisar eventos e práticas no seu ambiente natural. Ao possibilitar a recolha detalhada de dados qualitativos, através de entrevistas e observações, permite obter dados sobre a complexidade das interações entre adultos e crianças no ambiente educativo, possibilitando o desenvolvimento de teorias que poderão enriquecer futuras investigações na área da educação inclusiva (Deus et al., 2010).

Assim estendeu-se que o estudo de caso, permitia explorar e interpretar como é que o contexto educativo que selecionámos implementa princípios da pedagogia *Forest School* e atende à inclusão das crianças que o frequentam. O estudo de caso, neste contexto específico, servirá não só para descrever práticas e desafios, mas também para aprofundar o conhecimento sobre as estratégias inclusivas que emergem num contexto educativo inspirado na pedagogia

*Forest School*, reforçando a compreensão da implementação da inclusão em contextos naturais e sensíveis às necessidades de cada criança.

### 1.3.2. Contexto e participantes

Dada a natureza do estudo, foi selecionado um contexto educativo que atende a crianças em idade pré-escolar, situado numa localidade pertencente a um dos concelhos do distrito de Portalegre, Alto Alentejo, Portugal. Tal contexto educativo funciona num espaço cedido pela Câmara Municipal desse concelho.

A estrutura organizacional do contexto educativo<sup>2</sup>, que funciona com a tutela administrativa de uma associação de pais, inclui dois centros de aprendizagem: o *mini* que abrange crianças entre os 3 e os 6 anos de idade; e o *maxi*, destinado a crianças dos 6 aos 12 anos de idade. Esta divisão visa garantir que cada faixa etária receba uma abordagem educativa adequada às suas necessidades.

Os pilares principais deste espaço são:

- a pedagogia *Forest School*, pois este é um espaço rodeado por natureza que é valorizada como um local de refúgio e segurança;
- o jogo livre, que é considerado um fio condutor para a descoberta da natureza;
- o acompanhamento consciente e respeitoso, em que os adultos acompanham a criança na sua individualidade e ao seu ritmo;
- e, por fim, a comunidade, por ser um projeto gratuito e ao dispor da mesma.

O espaço abrange uma área de cerca de oito hectares, repleta de uma rica biodiversidade composta por flora e fauna autóctones da região. Entre as espécies de vegetação presentes, destacam-se as aveleiras, pinheiros, sobreiros, árvores de fruto e oliveiras, criando um ambiente natural diversificado e propício à exploração e aprendizagem. Este espaço natural oferece uma experiência autêntica de contato com o meio ambiente.

Além da vegetação, o espaço possui três fontes de água e um tanque que, além de fornecer recursos essenciais para o ambiente, servem como elementos de atividade. Estes recursos híbridos também possibilitam atividades pedagógicas relacionadas à preservação dos recursos naturais e ao ciclo da água.

A infraestrutura do espaço inclui abrigos que oferecem proteção em condições climáticas adversas ou que servem como locais para atividades mais técnicas.

---

<sup>2</sup> A identificação do contexto apresentado sumariamente foi elaborado a partir do contato estabelecido com o contexto educativo em estudo, numa fase exploratória

De forma sazonal, o espaço é partilhado com rebanhos de ovelhas, beneficiando da abundância de recursos naturais e promovendo uma gestão sustentável do espaço. Além disso, a presença das ovelhas oferece uma oportunidade educativa única, permitindo que as crianças compreendam a dinâmica da natureza, reforçando a sustentabilidade e a convivência harmoniosa com o meio ambiente.

Este ambiente distingue-se por ser um espaço colaborativo, onde as famílias e os educadores participam ativamente na criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e adaptado às necessidades das crianças. O contexto segue o calendário escolar do Agrupamento de Escolas de referência do concelho, mas com flexibilidade para responder às suas especificidades pedagógicas.

É considerado um espaço coletivo, sem qualquer apoio institucional, que se mantém devido ao trabalho voluntário e aos donativos. É um espaço multifuncional, rico em recursos naturais e estruturado para atividades pedagógicas e recreativas, e é um exemplo de como um ambiente natural pode ser aproveitado para promover a ligação com a natureza, a aprendizagem experiencial e a consciencialização ambiental.

Após a definição da questão de investigação e dos objetivos a ela associados, bem como a identificação do contexto educativo a explorar enquanto estudo de caso, tornou-se essencial identificar os participantes a incluir neste estudo. De acordo com Aires (2011), a seleção dos participantes é feita de modo a reunir a quantidade máxima de informação relevante para o desenvolvimento da pesquisa e da teoria.

Os participantes diretos neste estudo são os educadores que estão diretamente envolvidos na dinâmica do contexto educativo e que desempenham um papel crucial na implementação de práticas inclusivas e adaptativas para o desenvolvimento das crianças. De forma indireta, as crianças também foram participantes no estudo<sup>3</sup>, ainda que o que se objetivasse fossem as práticas e opiniões dos educadores sobre a inclusão no contexto educativo onde se realizou o estudo de caso.

### 1.3.3. Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados são fundamentais para concretizar os objetivos de trabalho de campo e garantir a qualidade e a relevância das informações recolhidas. Como referem Aires (2011) e Santos (2012), a escolha das técnicas e instrumentos deve ser feita de

---

<sup>3</sup> Assim consideradas porque nas situações de observação, as crianças “estavam lá”.

forma criteriosa, considerando o contexto da investigação e os objetivos a alcançar. Nesta investigação foram utilizados a observação e o inquérito por entrevista.

A observação é um dos métodos mais antigos e importantes na pesquisa qualitativa. De acordo com Cohen et al. (2017), permite uma análise direta e detalhada do comportamento humano em contextos naturais.

No âmbito desta investigação foi realizada uma observação inicial com recurso a uma folha em branco. Com o registo na folha em branco visou-se captar o ambiente do contexto educativo, ao nível do centro de aprendizagem *mini*, as interações das crianças e educadores, bem como outros comportamentos observados. A folha em branco, enquanto instrumento de observação, foi utilizado como uma abordagem exploratória e aberta. Esta técnica permitiu registar, sem limitações pré-definidas, eventos e interações relevantes, promovendo uma visão inicial abrangente do contexto educativo.

Outro instrumento utilizado foi o inquérito por entrevista, que pertence ao conjunto de técnicas diretas ou interativas de recolha de informações (Aires, 2011). A entrevista, do tipo semiestruturada foi conduzida junto dos dois educadores responsáveis pelo grupo de crianças do centro de aprendizagem *mini*, permitindo captar as suas perceções, práticas e reflexões sobre a inclusão no contexto da pedagogia *Forest School*. Para o efeito e considerando a observação na folha em branco, foram definidas as questões a colocar aos educadores/orientadores (ANEXO IV).

Por sua vez, a grelha de Observação de Práticas Pedagógicas Inclusivas adaptada do Projeto LC4Inclusion<sup>4</sup>, visou obter dados complementares para a resposta aos nossos objetivos. Esta adaptação foi realização sob a orientação da orientadora desta dissertação, que simultaneamente é investigadora no Projeto LC4Inclusion<sup>5</sup>.

Este instrumento possibilitou um registo estruturado e sistemático de comportamentos e interações, focando-se em critérios previamente definidos, tais como o ambiente educativo, as estratégias inclusivas e a participação das crianças. Da grelha constam, além de elementos identificadores (como por exemplo, horário de observação, identificação do educador/orientador), 23 critérios a observar, sendo a escala de avaliação constituída por cinco níveis, a saber: Não observado - NO; 1 - Nada frequente; 2 - Pouco frequente; 3 - Frequente; e 4 - Muito frequente.

---

<sup>4</sup> Projeto desenvolvido por uma equipa de investigadores do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e do Instituto Politécnico de Portalegre.

<sup>5</sup> Dado que o Projeto LC4Inclusion – PTDC/CED-EDG/4650/2021, projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) ainda não está concluído, opta-se por não anexar a grelha referida.

Como referem Cohen et al. (2017), este tipo de instrumentos facilita a análise comparativa e objetiva dos dados recolhidos, sendo especialmente útil para investigações que procuram identificar padrões e avaliar práticas educativas.

A combinação da observação (na fase inicial e na fase da aplicação da Grelha de Observação de Práticas Pedagógicas Inclusivas) e da entrevista, enquanto técnicas complementares, contribuiu para uma recolha de dados mais robusta e diversificada. De acordo com Reis (2022), esta triangulação de técnicas e de instrumentos de recolha de dados é essencial para assegurar a validade e a fiabilidade dos dados, promovendo uma compreensão mais profunda e completa do meio.

Assim, os instrumentos selecionados permitiram não só captar as práticas e as interações no contexto educativo, mas, sobretudo, compreender as opiniões dos educadores sobre a inclusão e as estratégias pedagógicas implementadas.

Apesar das vantagens mencionadas, reconhecem-se algumas limitações inerentes a cada técnica/instrumento, como o caráter subjetivo da observação ou a possibilidade de viés nas respostas das entrevistas. No entanto, considera-se que o uso combinado destes instrumentos pode mitigar tais limitações, reforçando a validade dos dados obtidos.

#### 1.3.4. Procedimentos

Segundo André (2005), a execução de um estudo de caso desenvolve-se em três fases principais: a fase exploratória, a fase de recolha de dados e a fase de análise sistemática dos dados. Estas etapas estruturam o processo de investigação, garantindo a coerência metodológica e a adequação aos objetivos do estudo.

A fase exploratória é essencial para a contextualização e delineação da investigação, estabelece-se contato com os participantes e definem-se os procedimentos e instrumentos para a recolha de dados (André, 2005).

Inicialmente, devido à escassez de literatura específica sobre a temática (sobretudo à inclusão em contextos educativos *Forest School*), foi realizada uma pesquisa detalhada em diversas bases de dados. Esta incluiu a identificação de teses e dissertações de mestrado, artigos científicos e páginas eletrónicas, que proporcionaram uma visão mais abrangente e fundamentada sobre o tema.

Após esta revisão teórica, foi elaborada uma abordagem preliminar para ‘afinar’ os objetivos do estudo e selecionar os instrumentos necessários à recolha de dados. Com os objetivos e instrumentos identificados, foram estabelecidos contatos com o contexto educativo selecionado. Durante o contato inicial, foram apresentados os objetivos da investigação,

explicada a metodologia, incluindo a necessidade de realização de entrevistas e de um período de observação; foi também solicitado o consentimento institucional para a realização do estudo.

A recolha de dados constitui o núcleo da investigação e André (2005) destaca três métodos fundamentais: a realização de perguntas, a observação de contextos e a análise de documentos.

Nesta investigação, como já referimos, a recolha de dados iniciou-se com um período de observação exploratória, com recurso a uma folha em branco, para registo livre e aberto. Esta observação revelou-se de extrema importância, pois permitiu selecionar as questões para a entrevista sequente e para adaptar a grelha de Observação de Práticas Pedagógicas Inclusivas construída no âmbito do Projeto LC4Inclusion.

De seguida, foram realizadas as entrevistas aos profissionais/educadores do contexto educativo. As entrevistas foram agendadas com os participantes e seguiram um guião previamente organizado (ANEXO IV), com perguntas abertas que permitiram captar as perceções e práticas dos educadores sobre a inclusão no contexto educativo.

A partir dos dados registados na folha em branco e dos dados da entrevista, procedeu-se à análise da grelha original de Observação de Práticas Pedagógicas Inclusivas, tendo em vista a sua adaptação ao contexto educativo em estudo.

A grelha adaptada incluiu um conjunto de critérios, selecionados tendo em atenção as particularidades da sua aplicação ao contexto educativo na relação com os objetivos deste estudo.

A Grelha de Observação de Práticas Inclusivas, adaptado do Projeto LC4Inclusion, como antes se referiu, foi aplicada ao longo de três visitas ao contexto educativo, resultando num total de seis registos: três respeitantes à intervenção do educador/orientador R e três respeitantes à intervenção do educador/orientador F.

A grelha foi aplicada no dia 15 de outubro de 2024 das 9h50m até às 12h (50 minutos para cada orientador), no dia 27 de novembro das 10h às 11h30m (50 minutos para cada orientador) e, por fim, no dia 6 de dezembro das 9h50m às 11h30m (50 minutos para cada orientador).

Complementarmente, a folha em branco e essa grelha de observação adaptada, permitiram captar o ambiente do contexto educativo, as interações entre crianças e os educadores, os comportamentos das crianças e as estratégias pedagógicas utilizadas para promover a inclusão.

Concluída a recolha de dados, iniciou-se a fase de tratamento e análise dos dados recolhidos. Esta etapa é essencial para organizar e interpretar as informações obtidas, permitindo a construção de conhecimento e a articulação com o referencial teórico.

O material recolhido foi organizado e sujeito a um processo de leitura, transcrição e releitura, seguindo-se a análise dos dados, de acordo com os objetivos da investigação. Este procedimento, como refere André (2005), é crucial para identificar padrões, temas e relações nos dados, contribuindo par uma análise profunda e fundamentada. Como refere Sousa (2005, p.264) esta análise é “uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto, sob o aparente; ir além do que está expresso com a comunicação direta, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos.”

Nesse sentido, os dados foram sujeitos a sinopses interpretativas, como sugere Guerra (2010), mantendo a mensagem essencial (quer dos registos de observação, quer das entrevistas) e sendo-lhe fiel. A autora sugere esta abordagem, quando a quantidade de informação não é demasiada, o caso do número de entrevistados neste estudo, importando identificar o “confus central” (p.73).

Durante esta fase, foi realizada uma triangulação dos dados recolhidos através das entrevistas e das observações, promovendo uma visão mais abrangente e validada dos resultados. A análise inclui também o diálogo com a literatura mobilizada no quadro teórico e a identificação de lacunas ou questões emergentes.

Ao longo do estudo foram seguidos princípios éticos, de acordo com o Código de Ética do Instituto Politécnico de Portalegre, nomeadamente o respeito pela integridade da investigação, a transparência e a proteção de dados do contexto e dos participantes, assegurando a liberdade de participação, o consentimento informado, a confidencialidade e o interesse dos sujeitos.

### **PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

## 1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo procedemos à apresentação dos dados recolhidos em campo, tendo como base todo o enquadramento teórico e os objetivos estipulados para este estudo.

Os dados irão ser apresentados de forma associada a cada um dos instrumentos utilizados.

### 1.1. Observação do contexto – folha em branco

A folha em branco, para Cohen et al. (2017), é um método de observação qualitativa, utilizado em investigações educativas, que permite uma análise mais aberta e interpretativa.

No contexto desta investigação, sobre a inclusão na educação pré-escolar alinhada com a abordagem pedagógica *Forest School*, esta técnica revelou-se particularmente útil para observar as dinâmicas de interação entre as crianças e o meio envolvente (ainda que esse não fosse o objetivo definido), bem como o papel dos educadores no fomento de um ambiente inclusivo. Foi utilizada em 25 de junho de 2024 das 9h30m às 12h. A folha em branco, segundo Cohen et al. (2017), oferece uma lente direta para entender como as crianças com e sem necessidades educativas interagem com o espaço.

Através da folha em branco, registamos os dados que a seguir se identificam.

O contexto educativo está localizado num bosque e a sala de atividades é uma cabana rodeada por elementos naturais, que fazem parte do dia-a-dia das crianças. Este espaço apresenta áreas distintas, como por exemplo:

- Cozinha de lama: espaço destinado à criatividade e exploração sensorial, onde as crianças utilizam lama para criar e brincar;
- Caixa de areia: um local para atividades táteis e de construção, permitindo a interação livre entre as crianças;
- Círculo de fogo: uma área central onde as crianças se reúnem em torno de bancos feitos de troncos de árvores. Nos dias frios uma fogueira é acesa proporcionando calor e um ponto de encontro. Por vezes, também é feito chocolate quente através da fogueira, tal como presenciámos.

Os educadores, denominados por “orientadores”, desempenham um papel de facilitadores nas aprendizagens das crianças. A ilustrar este facto, destaca-se dos nossos registos, o seguinte excerto: “*As crianças escolhem as suas próprias brincadeiras e têm autonomia para escolher as atividades, os orientadores têm o papel de tornar as propostas e os interesses possíveis de se realizarem*” (registo da folha em branco, 25 de junho de 2024).

A principal fonte de educação é o chamado jogo livre. Registamos que as regras utilizadas passam por dar espaço às crianças e não interferir nas brincadeiras, mas estas têm de sentir que estão em segurança e a serem observadas, sendo que o espaço de brincadeira só pode ser “invadido” caso as crianças convidem os orientadores.

Neste contexto educativo, que se rege principalmente através da pedagogia *Forest School*, observamos que as crianças são livres e exploram o espaço da forma que quiserem, sendo notável a autonomia de cada um e os seus progressos, tanto físicos como intelectuais. Dos nossos registos, destacamos: “*Notável a autonomia de criança com 3 anos, que vai buscar os seus pertences, come sozinha e consegue explorar o espaço de forma autónoma*” (registo da folha em branco, 25 de junho de 2024).

São várias as atividades, mas vamos falar das que conseguimos observar. Uma delas foi o jogo de cores, uma atividade criativa e interativa, onde as crianças utilizam uma caixa de ovos com compartimentos de cores diferentes. O objetivo é recolher objetos do bosque que correspondam às cores indicadas, promovendo a observação e categorização. Outra brincadeira presenciada foi a massa de sal, em que as crianças produzem a sua própria plasticina com água, sal e farinha. Esta atividade estimula a criatividade, o trabalho manual e a cooperação.

Através da observação foi destacada uma interação espontânea e cooperativa entre as crianças. Do nosso registo, salientamos: “*Uma criança chegou atrasada e facilmente se integrou no grupo de crianças que se encontravam a ler livros que tinham sido doados ao jardim-de-infância*” (registo da folha em branco, 25 de junho de 2024).

As brincadeiras em grupo foram predominantes, demonstrando a facilidade de integração e valorização das relações interpessoais. Ilustra-se: “*Ambos os orientadores recorrem a estratégias para que todos consigam brincar*” (registo da folha em branco, 25 de junho de 2024).

Em casos de comportamentos menos adequados, os orientadores dialogam com as crianças de maneira respeitosa e educativa, incentivando a reflexão sobre as suas ações. Foi o que se observou: “*Uma criança, com atitude egoísta foi abordada pelo orientador R, mas sempre com respeito, e incentivo a refletir sobre a sua atitude*” (registo da folha em branco, 25 de junho de 2024).

O processo de inclusão é também evidente na forma como as novas crianças são acolhidas. Foi possível observar a adaptação de uma criança ao contexto, que contou inicialmente com a presença de um familiar, permitindo uma transição segura e gradual para o novo ambiente. Registamos: “*Uma criança é acompanhada pela mãe, é muito envergonhada e não interage com as outras crianças. Os orientadores fazem um acompanhamento mais*

*individualizado, mas vão chamando e incentivando outras crianças a brincar com a mesma*” (registro de folha em branco, 25 de junho de 2024).

Um dos orientadores referiu o caso de uma criança que se “desconfiava” ter espectro de autismo. Registamos que, segundo o orientador, essa criança frequentava o espaço apenas uma vez por semana, e que a mesma tem registado progressos significativos a nível social e emocional.

Este contexto educativo parece promover um ambiente inclusivo, acolhendo crianças de diversas nacionalidades e contextos. Como registamos, “*Um menino com 4 anos fala três línguas diferentes*” (registro de folha em branco, 25 de junho de 2024). Não são atribuídos rótulos ou expectativas padronizadas e cada criança é valorizada no seu ritmo e tendo em conta as suas características individuais. A interação com a natureza e a liberdade de exploração são elementos centrais para fomentar a autonomia e o respeito mútuo.

A observação realizada com a técnica da folha em branco evidenciou um ambiente educativo onde a inclusão e autonomia são priorizadas. A dinâmica natural das crianças e o papel facilitador dos orientadores criam um espaço acolhedor e estimulante, onde cada criança tem a liberdade de explorar, aprender e crescer ao seu próprio ritmo. Este modelo pedagógico baseado na *Forest School* destaca-se pela promoção de uma educação que respeita a individualidade, potencia o desenvolvimento integral das crianças e para a sua pertença ao grupo, no respeito por cada um e pela natureza.

## **1.2. Entrevista aos orientadores**

Os entrevistados, designados por R e F<sup>6</sup>, desempenham funções importantes no contexto educativo selecionado, orientando as práticas pedagógicas com base na pedagogia *Forest School*.

O orientador R, de nacionalidade espanhola, possui uma formação abrangente e diversificada na área da educação infantil. Tem formação em educação infantil pelo I.E.S. Antoni Moura e complementou a sua formação com outros cursos técnicos, como o curso de Educação Infantil pela UNED e o curso de Educação Infantil da Aula Mentor. Além disso, aprofundou os seus conhecimentos em áreas como a Pedagogia Dinâmica, Inteligências Múltiplas e o Acompanhamento Materno-infantil.

---

<sup>6</sup> No respeito pelo anonimato designaram-se os educadores/orientadores por R e F.

O orientador R iniciou a sua carreira como acompanhante de crianças em vários contextos educativos, acumulando vasta experiência com crianças entre os 2 e os 6 anos. Atualmente, está neste contexto educativo desde 2022.

O orientador F, de nacionalidade portuguesa, possui um percurso profissional diversificado, que combina uma formação em Televisão e Argumento pela Escola de Artes da Universidade Católica do Porto, com experiência nas áreas do teatro e cinema. Esta trajetória enriqueceu as suas competências criativas e comunicacionais, que agora aplica no contexto educativo. Há cerca de quatro anos, com a sua mudança para o Alto Alentejo, integrou o projeto deste contexto.

As entrevistas realizadas aos educadores R e F, que nesta pedagogia gostam de ser denominados como orientadores, consistiram em perguntas de carácter aberto, que visavam explorar, principalmente, os seguintes aspetos:

- Princípios pedagógicos da abordagem *Forest School*: Identificar e descrever os princípios que orientam o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças.

- Estratégias inclusivas utilizadas na abordagem *Forest School*: Compreender como são abordadas as diferenças individuais entre as crianças (culturais, linguísticas ou relacionadas com perturbações do desenvolvimento) e que estratégias são utilizadas para promover a inclusão de todos.

- Eventuais relações com o SNIPI, a apurar na transversalidade das respostas dadas.

As questões foram formuladas de forma a obter respostas detalhadas e reflexivas, permitindo uma análise profunda das práticas educativas no contexto da *Forest School*.

Desta forma, vamos expor os resultados divididos em duas partes, os princípios pedagógicos e as estratégias inclusivas.

#### A) Princípios pedagógicos

Ambos orientadores partilham uma visão clara e estruturada sobre os princípios pedagógicos aplicados no contexto da *Forest School*. Estes princípios são fundamentais para promover o desenvolvimento integral das crianças num ambiente natural e totalmente inclusivo.

Para o orientador R, a base do projeto da *Forest School* é orientada pelos ciclos da natureza e pelas estações do ano. Este afirma que, além de utilizarem a pedagogia *Forest School*, conjugam-na com outras abordagens pedagógicas (Pickler, Reggio Emilia e Waldorf), sendo a intervenção sempre pensada para responder às necessidades das crianças. A resposta dada evidencia tais opções:

“*Estamos abertos a receber outras referências, como pedagogia Pickler, Reggio Emilia e a pedagogia Waldorf; com as que nos sentimos também identificados e a partir das quais*

*adotamos outros pontos de vista quando não encontramos respostas para determinados acontecimentos”* (orientador R).

O orientador R também evidencia que, na abordagem pedagógica, se valoriza a brincadeira livre e a autonomia das crianças, surgindo os orientadores como facilitadores do processo. Na sua resposta refere que “(...) *as propostas partem normalmente das crianças, e nós somos os facilitadores do que aí se cria, num ambiente de brincadeira livre, seguindo os princípios da pedagogia ativa, sendo mesmo importante a autonomia das crianças, num espaço seguro*” (orientador R).

O entrevistado R também assume a necessidade de uma reflexão contínua sobre as práticas, para garantir a flexibilidade e a melhoria constante. “*Estamos constantemente a aprender e a refletir sobre o que funciona e o que precisa de ser mudado*” (orientador R).

Por fim, o entrevistado dá ênfase ao apoio emocional como guia para o desenvolvimento social e respeito pelo ambiente e pelos materiais que estão disponíveis. Ou seja, a abordagem pedagógica seguida salienta uma preocupação associada à educação emocional na relação com a pertença a um grupo social e ao respeito por cada um e pelo ambiente. Assim, diz: “(...) *baseamos a nossa presença no apoio emocional como guia para fazer parte de um grupo social, há que respeitar, assim como a nós próprios, aos materiais e ao ambiente*” (orientador R).

O segundo entrevistado, orientador F, ao falar dos princípios da abordagem pedagógica seguida, dá relevância ao enfoque na brincadeira livre, mas observada, com intervenções mínimas e direcionadas. Diz: “(...) *nós damos maior relevância, é a brincadeira livre observada, ou seja, nós estamos sempre por perto e eles brincam de uma forma livre, há algumas ofertas no nosso espaço e eles vão variando, escolhendo ou inventando as suas brincadeiras (...)*” (orientador F).

Na sua prática promove a relação das crianças com a natureza, utilizando elementos como árvores, água, terra e o fogo. O orientador refere as celebrações de rituais sazonais, que são inspiradas nas tradições celtas, para reforçar a ligação com o ciclo do ano.” (...) *nós funcionamos como guias, somos uma espécie de intermediários da relação deles com a natureza*” (orientador F).

Também refere a importância do desenvolvimento do respeito mútuo e o cuidado com o ambiente, os materiais e as relações interpessoais que são criadas. Salienta: “*Nós tentamos diariamente alertar para o cuidado que temos de ter com os outros, connosco e com os materiais*” (orientador F) e “(...) *eles são muito pequenos e, até certa altura, eles estão muito preocupados com eles próprios e com o seu ego, mas aos poucos vamos tentando despertar neles o cuidado com os outros e com o que está em volta*” (orientador F).

Destaca as rotinas simples, mas significativas, como as refeições e os horários de chegada e saída, que criam a estabilidade necessária. Refere: “(...) *destaco a rotina, que se baseia, sobretudo, na hora de chegada, na hora de ir embora e nas horas das refeições que temos pelo meio*” (orientador F).

Destaca igualmente, enquanto princípio pedagógico, a importância da educação emocional, referindo: “*Depois há também um acompanhamento emocional (...) que nós temos de fazer diariamente e a todo o momento, que é tentarmos, de alguma forma, estar atentos a algo que possa surgir e estarmos presentes nesse momento, tentando fazer o melhor possível para que as coisas fluam*” (orientador F).

## B) Estratégias inclusivas

Os orientadores descreveram práticas específicas para garantir a inclusão de todas as crianças, independentemente das suas diferenças culturais, linguísticas ou associadas ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

A entrevistada R fala no acompanhamento inicial individualizado, que é feito com crianças que apresentem alguma dificuldade, incluindo apoio por parte das famílias. Refere-se à diversidade e diferenças das crianças que frequentam o contexto educativo, salientando que: “*Ao longo dos anos, temos tido misturadas crianças de diferentes idades (dos 2 aos 6 anos), com diferentes origens culturais e linguísticas, com competências sociais reduzidas e diferentes necessidades*” (orientador R).

Esta refere a observação ativa que é necessária e a integração progressiva no grupo, destacando que, “(...) *nas primeiras semanas de adaptação pedimos às famílias que fiquem até que a criança comece a estabelecer uma ligação connosco e se sintam mais confortável no espaço*” (orientador R).

Também salienta que são realizadas dinâmicas de grupo que vão fomentando as interações entre as crianças que, numa fase inicial, se isolam. A esse propósito afirma: “(...) *propomos dinâmicas de grupo ou uma atividade para dar às crianças opções de partilha com outras crianças (...)*” e “*quando é necessário, integramo-nos no grupo e facilitamos as pontes entre as crianças. Uma vez que se sintam confortáveis no espaço, afastamo-nos e tornamo-nos observadores ativos, sempre disponíveis (...)*” (orientador R).

Destaca igualmente o papel ativo dos educadores na mediação de conflitos, mas sempre incentivando, se possível, a autonomia na resolução dos problemas, referindo no seu discurso: “(...) *só interferimos se as crianças não o resolverem ou se achamos que é necessário devido a algum conflito ou desconforto*” (orientador R).

Já o orientador F, a propósito das estratégias inclusivas constantes na abordagem pedagógica utilizada, menciona o reconhecimento de “*ritmos e histórias*” individuais em vez de o foco serem as perturbações específicas que a criança possa ter. Diz: “(...) *não gosto, neste caso, usar a palavra “perturbações”, mas sim, diferentes ritmos, diferentes proveniências, diferentes histórias*” (orientador F). Diz ainda que “*A nossa forma de trabalhar é criar uma ligação entre eles, fazer o grupo mais forte e, em alguns momentos, vamos dando uma atenção mais personalidade a cada um, consoante aquilo que nós podemos e que é necessário*” (orientador F).

O entrevistado retrata o ambiente natural como sendo mediador para criar vínculos, ser facilitador de interações e de inclusão. As principais estratégias que este refere são baseadas no jogo e na brincadeira, para superar barreiras linguísticas, por exemplo: “*A natureza acaba por ser um fator responsável tanto por eles se unirem, como em deixá-los com uma conexão mais favorável com o mundo, connosco e com todos*” (orientador F) e “*As principais diferenças entre eles são linguísticas (...) às vezes, é um pequeno entrave para a comunicação, mas através da brincadeira, do jogo, da natureza, o ambiente organizado e preparado para eles, que fazem com que possibilitem esta ligação e vínculo entre eles e connosco, e acima de tudo, que os façam sentir incluídos (...)*” (orientador F).

Por fim, destaca a criação de um ambiente acolhedor e a sua importância para que todas as crianças se sintam incluídas e valorizadas. Este diz: “(...) *através da brincadeira, do jogo, da natureza, o ambiente organizado e preparado para eles, que fazem com que possibilitem esta ligação e vínculo entre eles e connosco, e acima de tudo, que os façam sentir incluídos e que fazem parte do grupo e da escola*” (orientador F).

Durante as entrevistas realizadas aos orientadores, não ficou evidente eventual articulação ou colaboração direta com o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI).

De forma geral, embora o discurso dos entrevistados seja, em alguns aspetos, pouco aprofundado, infere-se que os princípios e as estratégias da abordagem *Forest School* descritos refletem uma abordagem inclusiva e adaptada às necessidades das crianças, disseminando um ambiente de aprendizagem significativo e harmonioso.

### **1.3. Resultados obtidos através da Grelha de Observação de Práticas Inclusivas**

Este instrumento tinha como objetivo analisar as práticas, tendo em atenção caracterizá-las e identificar a existência (ou não) de critérios associados à promoção da inclusão, entre eles

aspectos como a interação, a adaptação, a utilização do ambiente natural e as estratégias para a inclusão.

Desta forma, apresentam-se os resultados obtidos através da aplicação da Grelha de Observação de Práticas Inclusivas, assinalando com o número total de registos cada critério por cada orientador e de acordo com os níveis da escala (Não observado – NO; Nada frequente – 1; Pouco frequente – 2; Frequente – 3; Muito frequente - 4).

Veja-se na Tabela 1:

Tabela 1

*Registos de Observação orientador R* (número de registos no total de três sessões)

<b>Critérios observados</b>	<b>NO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Comunica com o grupo atendendo às características e necessidades de cada criança					3
Utiliza uma linguagem que manifesta a valorização de todas as crianças					3
Relaciona as atividades de aprendizagem com as experiências de vida das crianças (experiências pessoais, familiares e culturais)					3
Fornecer instruções que parecem ser compreendidas por todas as crianças					3
Utiliza estratégias que motivam as crianças a brincar e a aprender					3
Mobiliza materiais e recursos para responder às características e necessidades de cada criança					3
Proporciona oportunidades para as crianças construírem o seu próprio conhecimento.					3
Altera e organiza o espaço físico mediante o tipo de atividade a realizar					3
Utiliza os recursos disponíveis para melhorar a aprendizagem do grupo					3
Proporciona às crianças igualdade de oportunidades para fazerem perguntas					3
Sugere oportunidades para as crianças interagirem entre pares					3
Responde adequadamente às perguntas e dúvidas das crianças					3
Cria um ambiente de aprendizagem com oportunidades adequadas a todas as crianças, de forma que todas possam participar nas atividades				1	2
Forma parcerias com outros educadores/orientadores ou outros adultos que trabalham, em parceria, no espaço educativo					3
Forma pequenos grupos de crianças, com diferentes capacidades e interesses, para trabalhar em atividades de aprendizagem conjunta					3
Rejeita a formação de pequenos grupos por capacidades (homogeneização)					3
Esforça-se para que cada criança aprenda					3

Colabora com os colegas para apoiar a aprendizagem das crianças	3
Envolve as famílias em atividades	3
Encoraja as crianças a refletir sobre o que aprenderam	3
Utiliza uma variedade de estratégias para evitar comportamentos que perturbem o normal funcionamento do espaço educativo	3
Disponibiliza respostas estratégicas para apoiar as dificuldades que as crianças possam manifestar	3
Importa-se com o bem-estar de cada criança	3

Fonte: Elaboração própria

Tabela 2

*Registos de Observação orientador F* (número de registos no total de três sessões)

<b>Crítérios observados</b>	<b>NO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Comunica com o grupo atendendo às caraterísticas e necessidades de cada criança					3
Utiliza uma linguagem que manifesta a valorização de todas as crianças					3
Relaciona as atividades de aprendizagem com as experiências de vida das crianças (experiências pessoais, familiares e culturais)				1	2
Fornecer instruções que parecem ser compreendidas por todas as crianças					3
Utiliza estratégias que motivam as crianças a brincar e a aprender					3
Mobiliza materiais e recursos para responder às caraterísticas e necessidades de cada criança					3
Proporciona oportunidades para as crianças construírem o seu próprio conhecimento.					3
Altera e organiza o espaço físico mediante o tipo de atividade a realizar					3
Utiliza os recursos disponíveis para melhorar a aprendizagem do grupo					3
Proporciona às crianças igualdade de oportunidades para fazerem perguntas					3
Sugere oportunidades para as crianças interagirem entre pares					3
Responde adequadamente às perguntas e dúvidas das crianças					3
Cria um ambiente de aprendizagem com oportunidades adequadas a todas as crianças, de forma que todas possam participar nas atividades					3
Forma parcerias com outros educadores/orientadores ou outros adultos que trabalham, em parceria, no espaço educativo					3
Forma pequenos grupos de crianças, com diferentes capacidades e interesses, para trabalhar em atividades de aprendizagem conjunta					3

Rejeita a formação de pequenos grupos por capacidades (homogeneização)	3
Esforça-se para que cada criança aprenda	3
Colabora com os colegas para apoiar a aprendizagem das crianças	3
Envolve as famílias em atividades	3
Encoraja as crianças a refletir sobre o que aprenderam	3
Utiliza uma variedade de estratégias para evitar comportamentos que perturbem o normal funcionamento do espaço educativo	3
Disponibiliza respostas estratégicas para apoiar as dificuldades que as crianças possam manifestar	3
Importa-se com o bem-estar de cada criança	3

Fonte: Elaboração própria

Da leitura das tabelas infere-se que ambos os orientadores demonstram um forte compromisso com a inclusão e com a criação de um ambiente educativo acolhedor e seguro. Este compromisso reflete-se no respeito pelos ritmos e necessidades individuais das crianças, bem como na implementação de atividades que promovam a interação social. Tanto R como F rejeitam o agrupamento por capacidades, optando por atividades que fomentam a heterogeneidade e a interação entre crianças com diferentes capacidades. Demonstraram sensibilidade na adaptação de atividades e às características de cada criança, garantindo que todas consigam participar de forma ativa. Também é possível destacar que ambos utilizam estratégias que visam promover o bem-estar emocional das crianças, lidando de forma respeitosa com os comportamentos desafiadores e incentivando a reflexão sobre atitudes menos adequadas. Por fim, foi observado que os orientadores mantêm uma preocupação constante com a ligação entre a escola e as famílias, envolvendo os pais no processo educativo, de maneira a garantirem a transição segura das novas crianças.

Embora partilhem práticas pedagógicas comuns, algumas diferenças foram notórias. O orientador R demonstra maior atenção com as necessidades emocionais das crianças, priorizando estratégias individualizadas para facilitar a integração e promover o bem-estar. Já F adota uma abordagem mais centrada na autonomia das crianças, utilizando frequentemente elementos naturais como recurso pedagógico.

## 2. ANÁLISE E INTEPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

No capítulo anterior efetuamos a descrição dos resultados obtidos através dos diferentes instrumentos de investigação. Neste capítulo irá ser realizada a discussão e análise dos respetivos resultados, alinhados aos instrumentos utilizados, incluindo as principais conclusões retiradas da presente investigação, baseadas em factos teóricos já abordados.

### 2.1. Observação do contexto – folha em branco

A observação direta, realizada no dia 25 de junho de 2024, proporcionou uma compreensão mais detalhada das dinâmicas pedagógicas e sociais no contexto educativo que se baseia na pedagogia *Forest School*. Com esta observação pudemos identificar as práticas num sentido inclusivo e o impacto do ambiente natural no desenvolvimento e interação das crianças.

O espaço educativo observado localiza-se num bosque, com uma cabana e com elementos naturais que favorecem a autonomia das crianças e a exploração livre. A “cozinha de lama”, a “caixa de areia” e o “círculo de fogo” são áreas que estimulam a criatividade, a interação social e a aprendizagem através da experiência direta, alinhadas com a abordagem *Forest School* que, de acordo com Knight (2013), valoriza a aprendizagem experiencial e holística. Mata e Pedro (2021) referem que o papel do adulto é central na organização e gestão das atividades, enfatizando a importância de criar ambientes ricos em estímulos e que favorecem as interações positivas.

A autonomia das crianças foi evidente na observação. O exemplo da criança com 3 anos que come sozinha e é independente reflete o respeito pelo ritmo individual de cada criança, bem como a sua autonomia, conforme defendido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016). Segundo Marchão (2012; 2021), ambientes educativos de qualidade, centrados na criança, proporcionam efeitos duradouros no crescimento individual e na relação com o contexto social, pelo que incentivar a autonomia precocemente tem um sentido positivo na vida presente e futura da criança.

A observação destacou uma interação e cooperação entre as crianças, reforçando o ambiente inclusivo promovido pela *Forest School*. O exemplo da criança que chegou atrasada e facilmente foi incluída no grupo, demonstra a abertura e o acolhimento das restantes crianças e dos orientadores. Este episódio sublinha, de acordo com Blackwell (2015), a importância de criar um ambiente educativo que promove a inclusão e valoriza as diferenças individuais. Knight (2013) refere que esta abordagem incentiva a colaboração entre as crianças, permitindo

que estas aprendam umas com as outras e desenvolvam empatia e competências sociais, essenciais para a inclusão social.

A abordagem dos orientadores também revelou um forte compromisso com a inclusão. Foi observado que estes recorrem a estratégias para envolver todas as crianças nas atividades, sendo notados os princípios das OCEPE, que enfatizam a importância da participação ativa e equitativa (Silva et al., 2016). O envolvimento e a participação das crianças são fundamentais para o seu desenvolvimento e aprendizagem (Coelho et al., 2022).

As atividades observadas, como o “jogo de cores” e a “massa de sal”, promovem a criatividade, o trabalho em grupo e a aprendizagem. Estas atividades não apenas estimulam o desenvolvimento cognitivo e motor, mas também fortalecem os laços sociais e a cooperação entre as crianças (Gonçalves, 2024), que são aspetos centrais na *Forest School*, e contribuem para uma educação inclusiva.

A adaptação das práticas educativas às necessidades individuais foi destacada na observação de uma criança acompanhada pela mãe que, inicialmente, mostrou dificuldades de interação social. De acordo com Knight (2013), a intervenção gradual e individualizada dos orientadores demonstra a aplicação dos princípios da *Forest School*, criando um ambiente acolhedor e seguro para todas as crianças.

Foi mencionado um caso de uma criança com suspeita de espectro de autismo que frequentava o espaço uma vez por semana. Os orientadores relataram progressos significativos, destacando o impacto positivo da *Forest School*, como referido por Gonçalves (2024), no desenvolvimento emocional e social de crianças com necessidades educativas.

A interação com a natureza foi uma constante nas observações, reforçando os benefícios psicológicos e emocionais destacados por Figueiredo et al. (2017). Este contato promove momentos de calma, participação e aprendizagem significativa. No caso do “círculo de fogo”, este não só proporcionou calor nos dias frios, mas também serviu como ponto de encontro e troca de experiências, fortalecendo o sentimento de pertença.

A observação realizada demonstrou que a *Forest School* é um modelo pedagógico que promove a inclusão na educação pré-escolar. As práticas centradas na criança, o respeito pelas diferenças individuais e a interação com a natureza destacaram-se como elementos essenciais para um ambiente educativo inclusivo e enriquecedor. Além disso, os dados corroboram os princípios teóricos das OCEPE e da *Forest School*, evidenciando o seu potencial para atender à diversidade e promover o desenvolvimento integral das crianças.

## 2.2. Entrevista aos orientadores

A análise das respostas dos orientadores R e F revelam uma base comum nos princípios da pedagogia *Forest School*, enriquecida por adaptações individuais e influências de outras pedagogias. Ambos valorizam o contato direto com a natureza enquanto pilar central do processo educativo, destacando a autonomia das crianças como um objetivo primordial a ser alcançado.

Ambos enfatizam a brincadeira livre como um elemento essencial para o desenvolvimento integral. Este princípio está alinhado com o que Kishimoto (1996) defende, que a brincadeira pode ser vista como uma conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita a aprendizagem. Para Silva et al. (2016), a inclusão requer práticas pedagógicas diferenciadas que valorizem a diversidade e promovam a interação e cooperação entre crianças, tal como a brincadeira livre.

Malaguzzi (1966), citado por Díez (2008), fundador da abordagem *Reggio Emilia*, referenciada por ambos os entrevistados, valoriza a criança como sendo a própria protagonista da sua aprendizagem, o que significa que a criança é um sujeito ativo da sua aprendizagem, que escolhe as suas brincadeiras consoante os seus interesses.

A promoção do respeito mútuo e o cuidado com o ambiente surgem como valores transversais em ambas as entrevistas, refletindo a filosofia de Maria Montessori (1949), citada por Sousa et al. (2014), que enfatiza o ambiente organizado e o respeito como verdadeiros pilares da educação. Para Montessori o espaço escolar deve proporcionar liberdade à criança para que esta possa ir em busca do seu saber. Segundo Gonçalves (2024), o adulto precisa confiar na criança, aceitar que esta compreende as orientações e que pode explorar com segurança o espaço, enquanto a criança deve sentir liberdade para explorar.

Enquanto o orientador R integra, e referencia mais no seu discurso, as múltiplas pedagogias que podem influenciar a *Forest School* (*Pickler, Reggio Emilia e Waldorf*), o orientador F foca-se mais nos rituais sazonais e na ligação emocional com os elementos naturais, como as estações do ano e os elementos da terra, água, ar e fogo. Esta diversidade de abordagens enriquece o contexto educativo, oferecendo às crianças experiências variadas e complementares, de maneira a atender às diversas e diferentes necessidades. Para Gonçalves (2024), um modelo educacional é um conjunto de conhecimentos que guiam e apoiam uma prática educativa de ensino e o mesmo deve responder a vários desafios, nomeadamente a resposta a todas as crianças, na sua diversidade, e na perspetiva da sua inclusão.

As práticas descritas pelos orientadores, parecem refletir um compromisso com a diversidade e a personalização do apoio oferecido às crianças, apontando para a sua inclusão.

As respostas dos orientadores dão destaque à importância de observar e compreender as necessidades individuais para promover uma inclusão efetiva. Segundo Coelho et al. (2022), nas idades precoces os contextos de educação pré-escolar podem reaver um papel primordial no sucesso educativo e na inclusão social, sendo essencial que todas as crianças tenham acesso aos apoios necessários, que visem potenciar e apoiar a sua participação efetiva.

Os orientadores R e F utilizam a brincadeira e o ambiente natural como mediadores, para superar as barreiras linguísticas e culturais. Esses mediadores estão em consonância com o Decreto-Lei n.º 54/2018, que enfatiza o dever de proporcionar igualdade de oportunidades. Este decreto, para Alves (2019), tem como objetivo atender às necessidades de todos os alunos, promover a participação plena, sentido de presença, equidade, inclusão e coesão Social.

Segundo Kishimoto (1994), os jogos, para além do entretenimento, desempenham um papel importante na convivência social. Durante o ato de jogar, as crianças aprendem a estabelecer e respeitar regras, compreender critérios de justiça e cooperação, e atribuir significado às suas interações com os outros. Esta convivência contribui para o desenvolvimento de competências sociais, como trabalhar em equipa, gerir conflitos e a comunicar, que podem incentivar verdadeiros momentos de inclusão.

A atenção individualizada e a integração progressiva no grupo são elementos centrais nas estratégias de ambos os educadores, assegurando que cada criança se sinta acolhida e devidamente valorizada. É reforçada a necessidade de que todas as crianças recebam, nos seus contextos naturais, os apoios adequados que potenciem e apoiem a sua participação efetiva (Coelho et al., 2022). Como referem as OCEPE (2016), o ambiente educativo deve ser estruturado de forma a garantir que tanto as crianças como as suas famílias se sintam acolhidas, valorizadas e ouvidas, respeitando as suas línguas maternas, culturas e saberes. Este tipo de organização permite uma compreensão mais profunda e individualizada de cada criança, reconhecendo e respeitando as suas características pessoais e culturais, apoiando a sua maneira de se relacionar com os outros e com o meio.

O orientador R destaca a colaboração com as famílias no processo inicial de adaptação, refletindo a importância do envolvimento parental, como defendido por Bronfenbrenner, referido por Martins e Szymanski (2004), na sua teoria dos sistemas ecológicos. Esta teoria, como já referido, mostra como os diferentes ambientes em que a pessoa está inserida influenciam o seu desenvolvimento, destacando a interação dinâmica entre o indivíduo e os diversos sistemas que o rodeiam. Segundo Mata e Pedro (2021) os pais desempenham um papel fundamental na vida da criança, sendo o seu contexto relacional mais próximo. Por essa razão, têm um impacto crucial no apoio aos desafios que surgem no contexto educativo, sendo essencial para ajudar a

criança a relacionar-se com os educadores, a adaptar-se a novas tarefas e a integrar-se no novo grupo.

Já o orientador F dá mais importância à criação de vínculos, através do jogo e da interação direta com o ambiente natural. Estudos comprovam, segundo Figueiredo et al. (2017), que o contato com a natureza oferece benefícios significativos a nível da saúde, bem-estar e desenvolvimento das crianças. A natureza, neste contexto educativo, funciona como um espaço inclusivo onde todas as crianças, independentemente das suas capacidades ou características, têm a oportunidade de se sentirem competentes e empoderadas. Esta abordagem pedagógica promove um ambiente de igualdade e respeito, no qual cada criança é incentivada a explorar o seu potencial e a contribuir para o grupo (Knight, 2013). Já o jogo/brincar, de acordo com Alegria (2024), é uma forma de interação entre as crianças, e é através do brincar que a criança tem a eventualidade de desenvolver competências e habilidades cognitivas, motoras e perceptivas.

Esta complementaridade entre as estratégias reforça o potencial inclusivo da abordagem pedagógica em questão, permitindo que todas as crianças desenvolvam as suas capacidades num ambiente seguro e acolhedor. Blackwell (2015) menciona que as principais responsabilidades do *Leader Forest School* (o orientador) passam por criar um espaço seguro para a aprendizagem, promover uma alimentação saudável, contar histórias, compreender a cultura local, conhecer a fauna e flora da região, construir uma relação entre casa e escola, promover o bem-estar da criança, e manter o equilíbrio entre a criança e o meio ambiente.

Os resultados obtidos, através da entrevista aos orientadores, demonstram uma forte convergência com os princípios teóricos da *Forest School* e da educação inclusiva. A ligação à natureza, a valorização da brincadeira livre e o respeito pelas diferenças individuais contribuem para um contexto educativo inclusivo e enriquecedor.

Gonçalves (2024) refere que através da *Forest School* se observa uma redução significativa dos níveis de *stress*, além de as crianças apresentarem melhorias evidentes em testes de concentração e no desenvolvimento cognitivo. Promove ainda a consciencialização ambiental, reforça a autoconfiança e a independência.

As práticas descritas pelos orientadores estão alinhadas com as OCEPE, que são uma referência para construir e gerir o currículo, adaptando-o ao contexto social, às características das crianças e das famílias (Silva et al., 2016).

Os orientadores referem muito a valorização da autonomia, do respeito mútuo e da exploração prática, indo ao encontro do pensamento de Vygotsky (Coelho & Pisoni, 2012), que sublinha o papel do ambiente social e cultural no desenvolvimento da criança. Nas OCEPE (Silva et al., 2016), o ambiente educativo é entendido como um elemento essencial que facilita o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Este ambiente não só promove o

crescimento integral da criança, mas também constitui um espaço de desenvolvimento profissional para os educadores e um meio para fortalecer as relações entre todos os intervenientes no processo educativo.

Com base na análise das entrevistas, pode-se concluir que os princípios e estratégias implementadas pelos orientadores R e F poderão concorrer para a criação de um espaço educativo inclusivo, sustentável e que zela pelo bem-estar das crianças.

### **2.3. Grelha de Observação de Práticas Inclusivas**

Os dados demonstram que ambos os orientadores mantêm uma comunicação eficaz e sensível às necessidades individuais de cada criança, promovendo um ambiente seguro e inclusivo. Assim,

Aspectos da qualidade das interações entre adulto e crianças, como o clima emocional na sala, a sensibilidade e responsividade do educador, a consideração pela perspectiva das crianças, a forma como a sala está organizada, as estratégias de gestão de comportamento, o feedback às crianças, a promoção e utilização da linguagem, e o desenvolvimento de atividades instigadoras de criatividade, e significativas para as crianças, têm demonstrado ser relevantes para o desenvolvimento das crianças. (Coelho et al., 2022, pp. 283-284)

Estes aspetos são consistentes com a teoria de Vygotsky, citada por Coelho e Pisoni (2012), que defende a importância das interações sociais no desenvolvimento infantil, em que o papel do educador pode ser visto como mediador entre a criança e o conhecimento.

O orientador R demonstrou um esforço positivo para garantir que todas as crianças fossem incluídas nas interações do grupo. A sua abordagem mediadora está alinhada com o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” de Vygotsky (Coelho & Pisoni, 2012), em que o educador ajuda a criança a alcançar competências que ainda não consegue dominar sozinha.

O orientador F prioriza a promoção de interações espontâneas e a autonomia social entre as crianças, permitindo que estas explorem as suas competências de forma natural e menos dirigida. Tal pode ser associado ao jogo livre que, segundo Gonçalves (2024), tem como objetivo dar espaço às crianças, autonomia para brincarem e explorarem, sem os educadores interferirem nas brincadeiras, mas em que estas devem sentir que estão em segurança e a serem observadas.

Ambos os orientadores demonstraram competências elevadas na adaptação do espaço e dos recursos pedagógicos às necessidades das crianças. Estas práticas refletem os princípios defendidos por Florian (1998), que realça, no sentido da resposta à diversidade e inclusão, a

necessidade de criar ambientes acessíveis que permitam a participação de todos. Para Coelho et al. (2022), criar diferentes formatos de atividade é importante para o desenvolvimento de diferentes competências em idade pré-escolar e permite responder à diversidade e individualidade de cada criança. Por sua vez, Silva et al. (2016), no âmbito das OCEPE, reforçam a necessidade de um planejamento pedagógico que valorize a diversidade de atividades e promova a intencionalidade educativa, fundamentais para criar um ambiente inclusivo e estimulante, que responda às necessidades individuais e coletivas do grupo.

O orientador R ajustou frequentemente o espaço físico para favorecer a colaboração entre pares, promovendo a igualdade de oportunidades. Estas apropriações criaram um ambiente inclusivo, permitindo que crianças com diferentes níveis de desenvolvimento participassem em conjunto, mas ao seu ritmo, capacidade e competência.

O orientador F recorreu ao ambiente natural como ferramenta educativa, indo ao encontro dos princípios da *Forest School*, que valoriza o contato direto com a natureza como elemento central para a aprendizagem. Esta prática reforça os benefícios identificados por Gonçalves (2024), como a redução do *stress*, melhoria da concentração e o desenvolvimento da criatividade.

As estratégias inclusivas observadas evidenciam uma abordagem pedagógica propositada e perceptível à diversidade.

O orientador R destacou-se na referência ao envolvimento das famílias, reconhecendo o papel essencial destas no processo educativo, como sugerido por Bronfenbrenner, citado por Martins e Szymanski (2004) na Teoria dos Sistemas Ecológicos, já citada. Este orientador envolveu as famílias com frequência, criando uma ponte entre o ambiente educativo e familiar, o que permite que as crianças se sintam em segurança e com o apoio necessário durante o processo de aprendizagem. Deslandes (2001) refere que o estabelecimento de relações de confiança e parceria entre os educadores e os pais é essencial, pois permite que ambas as partes obtenham melhor conhecimento da criança, dos seus pontos fortes e fragilidades. Este tipo de colaboração facilita a construção de estratégias educativas comuns, promovendo uma abordagem mais eficaz, o que contribui para uma imagem valorizada do papel educativo de ambos, aos olhos da criança, proporcionando-lhe uma sensação de segurança e bem-estar emocional, o que é fundamental para a existência da inclusão.

O orientador F enfatiza o desenvolvimento da autonomia das crianças, apoiado por Vygotsky (citado por Coelho & Pison, 2012) que refere a interação social e a autonomia da criança como parte essencial do processo educativo. O orientador focou-se na criação de oportunidades para que as crianças resolvessem os problemas de forma independente, utilizando o ambiente natural como um recurso educativo perseverante, estimulando a imaginação e

resiliência das crianças, considerados elementos centrais na *Forest School*. Podemos relacionar esta informação com o que as OCEPE (Silva et al., 2016) referem sobre o brincar, enquanto atividade rica e estimulante, que promove o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, sendo considerado como a atividade natural da criança que revela a sua forma holística de aprender. O brincar oferece outras aprendizagens: ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, tomar decisões, manifestando, assim, a sua personalidade, singularidade e autonomia. Ou seja, o brincar pode constituir-se como uma oportunidade para a vivência da inclusão.

A análise das grelhas de observação parece confirmar que as práticas pedagógicas implementadas pelos orientadores podem promover uma educação inclusiva e centrada no desenvolvimento integral das crianças. Estas práticas coincidem com os princípios da pedagogia *Forest School*, que evidencia a autonomia, a criatividade e o contato com a natureza.

### **3. Síntese da interpretação e discussão dos resultados**

Esta dissertação apresenta a análise crítica do processo de inclusão num contexto educativo dedicado a crianças entre os 3 e os 6 anos, regido pela abordagem pedagógica *Forest School*, tendo por base as evidências resultantes de um processo de recolha de dados.

A análise dos resultados centrou-se na compreensão de como a pedagogia *Forest School* contribui para a promoção de um ambiente inclusivo na educação pré-escolar, tendo sido explorada através de três instrumentos: a observação livre a partir da técnica de folha em branco, o inquérito por entrevista e uma grelha de observação de práticas inclusivas.

A observação livre através da técnica da folha em branco, realizada logo de início, foi o ponto de partida para a imersão no contexto educativo e possibilitou a construção, adaptação e aplicação dos dois outros instrumentos de recolha de dados. Funcionou, igualmente, como complemento dos dados recolhidos pelos outros instrumentos. Por um lado, ofereceu-nos uma perspetiva da espontaneidade nas interações no contexto educativo e destacou o jogo livre como uma componente central na *Forest School*, promovendo a socialização e o respeito pelas diferenças. As crianças foram observadas a colaborar em atividades como a criação da massa de sal ou jogo das cores, sendo demonstrado um elevado nível de envolvimento e cooperação.

Possibilitou também a visão do ambiente natural, que desempenha um papel vital no processo inclusivo, funcionando como um espaço de igualdade em que todas as crianças podem explorar e aprender, sem pressões ou comparações. Os orientadores agem sempre como guias, de maneira a proporcionarem suporte apenas quando solicitado, o que incentiva a autonomia das crianças.

As entrevistas realizadas revelaram o papel central dos orientadores enquanto facilitadores do processo de aprendizagem e promotores de práticas inclusivas. Os participantes destacaram que a pedagogia *Forest School* oferece um ambiente flexível e seguro, onde as crianças podem explorar livremente e aprender ao seu ritmo e vontade. Os orientadores referiram algumas estratégias, como a criação de um ambiente emocionalmente positivo, o respeito pelo ritmo individual de cada um e a integração de todas as crianças, independentemente das suas capacidades ou necessidades.

Um ponto de acordo nas entrevistas foi a valorização do contato direto com a natureza como estímulo para o desenvolvimento integral das crianças. Os orientadores consideram que o ambiente natural reduz barreiras sociais e físicas, promovendo a interação espontânea e a cooperação entre o grupo. Este aspeto é relevante para as crianças com necessidades específicas associadas a diferentes diversidades, pois permite-lhes participar ativamente nas atividades e, ao mesmo tempo, desenvolver competências sociais e emocionais. A inclusão das crianças é assumida no contexto através da relação com a natureza, das relações entre pares e da relação entre os orientadores e as famílias.

A análise das grelhas de observação destacou a presença consistente de práticas centradas na criança e na promoção da inclusão. Entre as categorias observadas, destacamos:

- Participação ativa das crianças: todas as crianças foram incentivadas a participar nas atividades, independentemente das suas capacidades. Observou-se que os orientadores adaptam as tarefas de maneira a serem acessíveis para cada criança, zelando pela equidade.

- Autonomia e criatividade: As crianças demonstraram elevada autonomia na escolha das atividades e na resolução de problema. As práticas dos orientadores favoreceram a criatividade, as crianças são encorajadas a experimentar e a encontrar soluções para desafios que possam surgir em grupo ou individualmente.

- Ambiente emocional positivo: Os orientadores mostraram cuidado especial em criar um ambiente emocionalmente seguro, onde as crianças se sintam valorizadas e aceites. Este aspeto foi, particularmente, evidente na forma como as novas crianças foram integradas no contexto e no grupo.

Assim, os dados recolhidos, através dos diferentes instrumentos, demonstram que a *Forest School* é uma abordagem eficaz para promover a inclusão na educação pré-escolar, enfatizando a centralidade da criança no processo educativo e o respeito pela diversidade. Esta pedagogia promove não apenas a inclusão das crianças, mas também o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social

Conclui-se que a utilização de um ambiente natural como espaço de aprendizagem revelou-se um fator diferenciador na criação de um contexto educativo inclusivo. As crianças sentem-se livres para explorar, experimentar e interagir, fortalecendo a sua confiança.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## Considerações finais

Esta investigação teve como principal objetivo explorar a relação entre a pedagogia *Forest School* e a promoção da inclusão na educação pré-escolar, tendo como base o estudo de um contexto educativo específico. A análise dos dados recolhidos, através da técnica da folha em branco, das entrevistas e das grelhas de observação, permitiu responder aos objetivos delineados e reforçar a relevância de práticas pedagógicas centradas na inclusão e na autonomia das crianças.

Relativamente ao primeiro objetivo “compreender o contexto educativo em estudo” constatou-se que o contexto educativo oferece uma abordagem inovadora e inclusiva, destacando-se pelo contacto direto com a natureza e pelo respeito pela individualidade de cada criança. O espaço, composto por elementos naturais como o bosque, a cozinha de lama e o círculo de fogo, não só estimula a criatividade e a autonomia, mas também promove a interação entre crianças com diferentes capacidades e origens.

Quanto ao segundo objetivo “conhecer o tipo de estratégias educativas utilizadas em prol da inclusão” identificaram-se práticas pedagógicas baseadas no jogo livre, na exploração do meio natural e na valorização das capacidades únicas de cada criança. Estas estratégias foram observadas tanto na organização das atividades como na forma como os orientadores facilitam o processo educativo, permitindo que todas as crianças, independentemente das suas características, se sintam incluídas e valorizadas.

No que diz respeito ao terceiro objetivo “analisar os procedimentos implementados para promover a inclusão” verificou-se que o contexto educativo estudado adota uma abordagem centrada na criança, respeitando o seu ritmo e as suas necessidades. Procedimentos como a criação de ambientes seguros e estimulantes, a adaptação de atividades às capacidades individuais e o incentivo à interação entre pares foram evidenciados como fundamentais para a inclusão efetiva.

Por fim, em relação ao quarto objetivo “identificar o papel dos educadores na implementação e efetividade das estratégias de apoio à inclusão” concluiu-se que os orientadores desempenham um papel crucial. Através da observação e das entrevistas, ficou claro que os educadores assumem a função de facilitadores, promovendo a autonomia das crianças e criando oportunidades de aprendizagem colaborativa. A sensibilidade demonstrada na adaptação das práticas pedagógicas às necessidades

específicas de cada criança reflete o compromisso com os princípios de inclusão e equidade.

De forma geral, este estudo destaca que a pedagogia *Forest School* constitui uma abordagem valiosa para a educação pré-escolar, oferecendo um modelo educativo que promove a inclusão, a criatividade e o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, o modelo pedagógico adotado não só respeita as características individuais das crianças como também cria um ambiente educativo enriquecedor e inclusivo, alinhado com os princípios das OCEPE.

Durante o processo de investigação houve algumas limitações, relativamente, à nossa formação base ser na área do Serviço Social, o que pode ter influenciado a análise dos dados sob uma visão mais social do que, propriamente, orientada para a educação. A ausência de experiência profissional direta na área da educação pode ter condicionado a profundidade da interpretação do contexto educativo.

Para finalizar, apesar destas limitações, entendeu-se que este estudo abriu portas para futuras investigações que possam explorar o contexto de forma mais aprofundada e nas suas dimensões e estruturas que potenciam os ambientes educativos inclusivos. Sugere-se que estudos futuros analisem a pedagogia *Forest School* em comparação com outras abordagens pedagógicas. Também será relevante desenvolver investigações longitudinais para compreender os efeitos da educação na natureza e o seu impacto no desenvolvimento das crianças ao longo do tempo, bem como no que se refere à sua inclusão. Além disso, as perspetivas das famílias, de modo a perceber o impacto desta abordagem na relação entre a escola e a comunidade, poderá ser outra linha de investigação.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## Referências bibliográficas

Aas, H. (2022). Teachers talk on student needs: exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context. *International Journal of Inclusive Education*, 26(5), 495-509. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698065>

Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155. <https://doi.org/10.1007/s40841-0160056-x>

Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues. *Perspetivas sobre inclusão: Da educação à sociedade* (pp.103-116) Porto Editora.

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>

Alves, I. (2019). International inspiration and national aspirations: inclusive education in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 862-875. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624846>

André, M. (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Liber Livro Editora.

Azorín, C., & Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>

Barreiro, N. (2015). Serviço social num Agrupamento de Escolas: O Olhar do Profissional de Serviço Social. In M. Carvalho. *Serviço Social com Famílias* (pp. 211-222). PACTOR.

Blackwell, S. & Nawaz, H. (2014). Perceptions about forest schools: Encouraging and promoting Archimedes Forest Schools. *Educational Research and Reviews*, 9(15), 498-503. <https://doi.org/10.5897/ERR2014.1711>

Blackwell, S. (2015). *Impacts of long-term forest school programmes on children's resilience, confidence and wellbeing*. [https://www.academia.edu/13182036/Impacts\\_of\\_Long\\_Term\\_Forest\\_School\\_Programmes\\_on\\_Childrens\\_Resilience\\_Confidence\\_and\\_Wellbeing](https://www.academia.edu/13182036/Impacts_of_Long_Term_Forest_School_Programmes_on_Childrens_Resilience_Confidence_and_Wellbeing)

Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>

Bosque Escola Avelãs. (2023). *Bosque Escola Avelãs*. <https://bosque-escola-avelas.org/>

Caeiro, A. P., & Correia, I. (2021). *Intervir a tempo e com tempo nos primeiros anos de vida. Contributos para a intervenção precoce na infância*. Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).

Casanova, A. (2018). Escolas da floresta: o modelo de educação infantil ao ar livre na Europa e Espanha. *Revista Galego-Portuguesa de História da Educação*, 22, 51-6. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/23504>

Coelho, V., Cadima, J., & Grande, C. (2022). Contextos pré-escolares inclusivos: organização do grupo, interações e envolvimento. *Revista Brasileira de Educação Especial* 28(127), 281-300. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0127>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education* (8<sup>a</sup> ed.). Routledge.

Decreto-Lei n.º 281/2009, da Assembleia da República. Diário da República n.º 193/2009, Série I de 06.10.2009. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/281-2009-491397>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1ª série- N.º129.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República, 1ª série- N.º 4.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>

Deslandes, R. (2001). A vision of home-school partnership: three complementary conceptual frameworks. In F. Smit, K. van der Wolf, & P Slegers (Eds) *A bridge to the future. Collaboration between parents, schools and communities* (pp. 11-24). Institute for Applied Social Sciences, University Nmegen.

Despacho n.º 5220/97 (2.ª Série) - Diário da República n.º 178/1997, Série II de 199708-04 - Lei-Quadro n.º 5/97, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República, I Série - A - N.º 34 - de 10 de fevereiro 1997.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despacho\\_5220\\_97.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despacho_5220_97.pdf)

Despacho n.º 8047/2021. Aprova as alterações ao Código de Ética do Instituto Politécnico de Portalegre. <https://pae.ipportalegre.pt/repositoryStream/317977>

Deus, A., Cunha, D. & Maciel, E. (2010). Estudo de Caso na Pesquisa Qualitativa em Educação: uma Metodologia. VI. *Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI*.  
[https://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT\\_01\\_14.pdf](https://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf)

Díez, R. (2008). *A qualidade como reto nas escolas de educação infantil no início do século XXI: as escolas de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, como modelo a seguir na prática educativa*. [Tese de Doutoramento. Universidade de Alicante].  
[https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/11273/1/tesis\\_Rosario\\_Berasaluce.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/11273/1/tesis_Rosario_Berasaluce.pdf)

Direção-Geral da Educação. (s.d.). Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/>

Figueiredo, A.; Duque, I.; Migueis, M.; Coelho, A.; Vale, V.; Bigotte, E., & Pinho, L. (2017). *Projeto Limites Invisíveis: Uma abordagem na Natureza. Livro de Posters*. Universidade de Aveiro.

Flemig, S., & McNair, L. (2022). Nature, Nurture and the Space Between: Lessons from Froebel for the Early Years. *Global Education Review*, 9(2), 51-66. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1353648>

Florian, L. (1998). Inclusive practice: what, why and how? In C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose (Eds.), *Promoting inclusive practice* (pp. 13-26). Routledge.

Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. 23(7-8), 691-704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>

Folque, A. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar. O modelo pedagógico do movimento escola moderna*. Fundação Calouste Glubenkian.

Formosinho, J., & Araújo, S. (2018). *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto-Editora.

Freire, S. (2008). Um Olhar Sobre a Inclusão. *Revista da Educação* 16 (1), 5-20. <http://hdl.handle.net/10451/5299>

Guerra, I.C. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. PRINCÍPIA.

Gonçalves, M. (2024). *Educação e lazer na natureza: perspectivas do Movimento Forest School em Portugal. Um caso prático* [Dissertação de Mestrado, Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/51055>

Kishimoto, T. M. (1994). O jogo e a educação infantil. *Perspectiva*, 12(22), 105-128. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745>

Kishimoto, T. M. (1996). Froebel e a concepção de jogo infantil. *Revista Faculdade Educação*, 22(1), 145-167.  
[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S010225551996000100006&script=sci\\_abstract&lng=en](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S010225551996000100006&script=sci_abstract&lng=en)

Knight, S. (2008) The Wild Side of Learning: Forest School for the early years. *Early Years Educator*, 10(2),14-16.  
[https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781446281659\\_A24016370/preview-9781446281659\\_A24016370.pdf](https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781446281659_A24016370/preview-9781446281659_A24016370.pdf)

Knight, S. (2013). *Forest school and outdoor learning in the early years*. (2ª ed.). SAGE Publications. <http://digital.casalini.it/9781446281659>

Lemos, Â. (2017). Um olhar sobre as OCEPE. *Cadernos de Educação de Infância*, 5-10.  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22352/1/Um%20olhar%20sobre%20as%20OCEPE%20-%20pp.%205-10.pdf>

Marchão, A. (2010). *(Re)Construir a prática pedagógica e criar oportunidades para pensar*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro (RIA). <http://hdl.handle.net/10773/3788>.

Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Edições Colibri.

Marchão, A. (2021). A Educação Pré-escolar numa perspetiva de igualdade e equidade. Uma reflexão a partir do quadro legal. *Revista EduSer*, 13, 17-37. <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/171>.

Martins, E., & Szymanski, H. (2004). Brincando de casinha: significado de famílias para crianças institucionalizadas. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9, 177-187.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000100019>

Martins, R., Freitas, P., de Carvalho, O., & Pascoinho, J. (2018). Intervenção precoce: práticas e representações. *Revista Educação Especial*, 31 (62), 495-512.

Mata P. (2017). *A Escola da realização: um meio para a intervenção do Serviço Social numa questão social errática*. [Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra]. Repositório Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/84305>

Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias: Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. ME/DGE. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>

Messiou, K. (2019). The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 768–781. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326>

Moreira, L. (2022). Um olhar sobre a educação inclusiva em Portugal. *Internet Latent Corpus Journal*. 12(2), 140-157. <https://doi.org/10.34624/ilcj.v12i2.30876>

Neto-Mendes, A., Adelino Costa, J., Gonçalves, M., & Fonseca, D. (2018). *Rede escolar: (re)configurações, tensões e desafios*. Universidade de Aveiro - Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia. <https://core.ac.uk/download/pdf/231952686.pdf>

OCDE (2022). *Revisão da Educação Inclusiva em Portugal, Revisões de Políticas Nacionais de Educação*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>

Peixoto, M., Apolónio, A. M., & Franco, V. (2011). Elegibilidade, caracterização e diagnóstico nas equipas de intervenção precoce do Alentejo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 207-217. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832328021.pdf>

Piana, M. (2009). Serviço Social e Educação: olhares que se entrecruzam. *Serviço Social & Realidade*, 8(2), 182-206.

<https://seer.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/view/136>

Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar - Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.

Reis, F. (2022). *Investigação científica e trabalhos académicos*. Edição Sílabo.

Ritter, J. A., Obermann, A., & Danhoff, K. L. (2019). *101 Careers in Social Work*. Springer Publishing Company.

Sanguinho, A. (2011). Intervenção precoce na infância: breve caracterização da ELI de Portalegre. *Revista Alentejo Educação* 3, 14-26.

Santos C. C. (2012). *Organização da prática profissional do serviço social em modelos de intervenção social*. [Dissertação de mestrado. Universidades Lusíada]. Repositório das Universidades Lusíadas. <http://dspace.lis.ulusiada.pt/handle/11067/1059>

Santos, E., Gonçalves, M., Ramos, I., Castro, L., & Lomeo, R. (2015). Inclusão no Ensino Superior: Perceções dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais sobre o ingresso à universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 28 (2), 251-270. <https://doi.org/10.21814/rpe.7741>

Semião, D., Mogarro, M. J., Pinto, F. B., Martins, M. J. D., Santos, N., Sousa, O., Marchão, A., Freire, I., Lord, L., & Tinoca, L. (2023). Teachers' perspectives on students' cultural diversity: A systematic literature. *Review Educational Science*, 13, 1215, 1-17. <https://doi.org/10.3390/educsci13121215>

Serrano, G. (2008). *Elaboração de projetos sociais: casos práticos*. Porto Editora.

Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação (DGE). [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

Alegria, S. (2024). *Crianças com desenvolvimento atípico e suas famílias no tempo de brincar*. [Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre]. <http://hdl.handle.net/10400.26/52673>

Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.

Sousa, R., Fernandes, M., & Sousa, C. (2014). Maria Montessori: sua vida e contribuições para a educação. *XIII Encontro Cearense de Historiadores da Educação – ECHE* 978-85-8126-065-5. <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39740>

Teixeira, S. (2015). *Perceção dos Educadores sobre a Inclusão no Jardim de Infância* [Bachelor's thesis. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti]. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2230>

Thiollent, M. (2006). *Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche*. EdUFSCar.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.

UNESCO. (1990). *World Declaration On Education For All*. UNESCO.

UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*; 2016. [https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-foraction-implementation-of-sdg4-2016-en\\_2.pdf](https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-foraction-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf)

UNESCO. (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education* (UNESCO, Ed.). Education Sector.

Viegas, C. (2021). *Contributos para a construção do pensamento crítico. A Filosofia na Educação Pré-escolar* [Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre]. RCAAP. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/41817>

## **ANEXOS**

**ANEXO I**  
**CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A OBSERVAÇÃO**

## **Anexo I - Consentimento Informado para Observação**

Eu, Joana Alexandra Miguéns Guerriapa, aluna do Mestrado em Educação Especial, no ramo da Intervenção Precoce, lecionado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, no Instituto Politécnico de Portalegre, venho por este meio solicitar a sua autorização para a observação do meio educativo, bem como da interação entre as crianças e os orientadores, para a realização da Dissertação de Mestrado sobre a “Inclusão em Educação Pré-Escolar”.

Os dados recolhidos serão apenas para fins académicos. Comprometo-me a garantir a confidencialidade dos dados obtidos.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos da investigação de maneira clara e detalhada e esclareci todas as minhas dúvidas.

Sei que posso recusar-me a participar no estudo, sem nenhum tipo de penalização por este facto. Declaro que autorizo que a observação seja realizada.

O (a) Participante

---

A aluna

---

**ANEXO II**  
**REGISTO DE FOLHA EM BRANCO**

## **Anexo II – Folha em branco**

### **Folha de registo**

**Introdução:** No âmbito da Dissertação “Promover a inclusão na educação pré-escolar: o caso de um “jardim-de-infância” inspirado na pedagogia “*Forest School*””, desenvolvida no Mestrado em Educação Especial, no ramo da Intervenção Precoce, irá ser utilizada a técnica da folha em branco como ferramenta de coleta de dados. Esta técnica será aplicada no contexto educativo selecionado com o objetivo de observar, de forma aberta e interpretativa, as dinâmicas de interação, as práticas pedagógicas e a organização do espaço educativo.

**Data da observação:** 25/06/2024

**Duração:** 9h30m – 12h

### **Observação do espaço, comportamentos e interações:**

*Espaço: Cabana de madeira no bosque.*

*Principais pontos de brincadeira – caixa de areia, círculo de fogo, casinha de bricolagem e cozinha de lama.*

*O dia-a-dia é consoante os interesses das crianças.*

*As crianças escolhem as suas próprias brincadeiras e têm autonomia para escolher as atividades, os orientadores têm o papel de tornar as propostas e os interesses possíveis de se realizarem.*

*A escola inspira-se no jogo livre – dar espaço às crianças e não interferir no espaço de brincadeira*

*Os orientadores só invadem espaço de brincadeira caso as crianças os chamem ou precisem de ajuda.*

*Respeito pelo espaço da criança.*

*Notável a autonomia de criança com 3 anos, que vai buscar os seus pertences, come sozinha e consegue explorar o espaço de forma autónoma.*

*São todos tratados de maneira igual.*

*Encontram-se em grupo na cabana e não há espaço para discriminação.*

*Um menino com 4 anos fala três línguas diferentes.*

*Forma de inclusão – é possível falar qualquer língua.*

*Quando as crianças chegam atrasadas são facilmente integradas no grupo.*

*Uma criança chegou atrasada e facilmente se integrou no grupo de crianças que se encontravam a ler livros que tinham sido doados ao jardim-de-infância.*

*Ambos os orientadores recorrem a estratégias para que todos consigam brincar*

*Se a criança estiver afastada do grupo, é dado espaço para brincar, a criança não é sufocada, tem liberdade para o jogo livre.*

*Uma criança, com atitude egoísta foi repreendida pelo orientador R, mas sempre com respeito, e incentivo a refletir sobre a sua atitude.*

*Inicialmente, quando a criança entra para a escola é feito um período de adaptação onde a mãe pode passar o dia na escola, para haver um espaço entre mãe e escola.*

*Uma criança é acompanhada pela mãe, é muito envergonhada e não interage com as outras crianças. Os orientadores fazem um acompanhamento mais individualizado, mas vão chamando e incentivando outras crianças a brincar com a mesma.*

*No processo de adaptação é imprescindível a presença da mãe ou do pai.*

*Espaço entre mãe e escola, onde a criança está incluída e se pode refugiar.*

*Não são colocados rótulos, cada criança tem as suas particularidades.*

*Caso de uma criança que frequentava a escola pública e uma vez por semana frequentava este local, pelos sinais percebeu-se que tinha autismo, mas não lhe colocaram esse rótulo. Ao final do ano letivo foram notadas grandes diferenças nesta criança.*

*Respeito pelas fases de crescimento.*

*Respeito pelo processo, cada criança tem o seu tempo.*

*Valorização das relações entre as crianças.*

*A orientadora afirma ser notável a diferença no desenvolvimento das crianças ao final do ano letivo.*

*As brincadeiras vão muito pelo tato, por sentir e pelas texturas.*

*Ambos os orientadores agem muito por igual e com os mesmos valores.*

*Falam de forma paciente para que todas as crianças entendam.*

**ANEXO III**  
**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTAS**

### **Anexo III – Consentimento Informado para Entrevistas**

Eu, Joana Alexandra Miguéns Guerriapa, aluna do 2.ºano do Mestrado em Educação Especial, no ramo da Intervenção Precoce, lecionado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, no Instituto Politécnico de Portalegre, venho por este meio solicitar a sua participação num estudo de caso, para a realização da Dissertação de Mestrado, sobre “Inclusão em Educação Pré-Escolar”, através da resposta a uma entrevista.

A participação neste estudo será voluntária e apenas para fins académicos. Comprometo-me a garantir a confidencialidade dos dados obtidos.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos da investigação de maneira clara e detalhada e esclareci todas as minhas dúvidas.

Sei que posso recusar-me a participar no estudo, sem nenhum tipo de penalização por este facto.

Declaro que concordo em participar neste estudo sobre “A inclusão em Educação Pré-Escolar”.

O (a) Participante

\_\_\_\_\_

A aluna

\_\_\_\_\_

**ANEXO IV**  
**GUIÃO DE ENTREVISTA**

## Anexo IV – Guião de Entrevista

### Guião de Entrevista

**Introdução:** No âmbito da Dissertação de Mestrado “Promover a inclusão em educação pré-escolar: o caso de um “jardim-de-infância” inspirado na pedagogia “*Forest School*””, uma investigação realizada através do Mestrado em Educação Especial, no ramo da Intervenção Precoce, foi construído um guião de entrevista. O presente guião será aplicado no jardim-de- infância selecionado a fim de compreender como as práticas da pedagogia Forest School promovem a inclusão e o desenvolvimento integral das crianças. As perguntas foram desenhadas para explorar aspetos pedagógicos, organizacionais e inclusivos no contexto da educação pré-escolar.

<b>Bloco de questões:</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Pedir para identificar e descrever os princípios pedagógicos do trabalho com as crianças.</li><li>2. Pedir para identificar as principais diferenças entre as crianças (por exemplo, culturais, linguísticas, com perturbações do desenvolvimento e na aprendizagem, etc.) e pedir uma descrição do trabalho sobre a inclusão de todas as crianças do grupo.</li><li>3. Identificar eventual relação com o SNIPI.</li></ol>

**ANEXO V**  
**ENTREVISTA: ORIENTADOR R**

## **ANEXO V – ENTREVISTA: ORIENTADOR R**

**Bloco de questões (1):** Identificar e descrever os princípios pedagógicos do trabalho com as crianças.

**Orientador R** – *“Na nossa escola, misturamos os princípios de várias pedagogias que nos parecem realmente essenciais para acompanhar as crianças. É uma escola na floresta, regida pelos movimentos das estações, num ambiente natural, aproveitando o que temos à nossa volta, pelo que a base do nosso projeto é a pedagogia florestal.*

*Por outro lado, no nosso contacto com as crianças e no acompanhamento diário dos conflitos, baseamos a nossa presença no apoio emocional como guia para fazer parte de um grupo social, ao que respeitar, assim como a nós próprios, aos materiais e ao ambiente.*

*Durante o dia, as propostas partem normalmente das crianças, e nós somos os facilitadores do que aí se cria, num ambiente de brincadeira livre, seguindo os princípios da pedagogia ativa, sendo mesmo importante a autonomia das crianças, num espaço seguro.*

*Estamos constantemente a aprender e a refletir sobre o que funciona e o que precisa de ser mudado.*

*Estamos abertos a receber outras referências, como pedagogia Pickler, Reggio Emilia e a pedagogia Waldorf; com as que nos sentimos também identificados e a partir das quais adoptamos outros pontos de vista quando não encontramos respostas para determinados acontecimentos.”*

**Bloco de questões (2):** Identificar as principais diferenças entre as crianças (por exemplo, culturais, linguísticas, com perturbações do desenvolvimento e na aprendizagem) e descrição do trabalho sobre a inclusão de todas as crianças no grupo.

**Orientador R** – *“Ao longo dos anos, temos tido misturadas crianças de diferentes idades (dos 2 aos 6 anos), com diferentes origens culturais e linguísticas, com competências sociais reduzidas e diferentes necessidades. Mas como se trata de um espaço de brincadeira livre, num ambiente natural, com liberdade de movimentos, são as crianças*

*que escolhem o que fazer em cada momento, dentro dos limites do espaço seguro e da disponibilidade dos acompanhantes.*

*Como temos um raio de 11 crianças para cada 2 acompanhantes mais 1 pessoa voluntária, podemos seguir as necessidades das crianças muito de perto.*

*Os voluntários podem acompanhar as necessidades de cada criança, reservando momentos individuais, se fosse necessário, para as crianças que não têm a linguagem para comunicar as suas necessidades, assim como nas primeiras semanas de adaptação.*

*Pedimos às famílias que fiquem até que a criança comece a estabelecer uma ligação connosco e se sinta mais confortável no espaço.*

*Por vezes, propomos dinâmicas de grupo ou uma atividade para dar às crianças opções de partilha com outras crianças que ainda não tiveram essa oportunidade devido a uma dessas dificuldades.*

*Quando fosse necessário, integramo-nos no grupo e facilitamos as pontes entre as crianças. Uma vez que se sintam confortáveis no espaço, nos afastamos e tornamo-nos observadores activos, sempre disponíveis, mas so interferimos se as crianças não o resolverem ou se achamos que é necessário devido a algum conflito ou desconforto”.*

**Bloco de questões (3) – Eventual relação com o SNIPI.**

Não se registou evidência.

**ANEXO VI**  
**ENTREVISTA: ORIENTADOR F**

## ANEXO VI – ENTREVISTA: ORIENTADOR F

**Bloco de questões (1):** Identificar e descrever os princípios pedagógicos do trabalho com as crianças.

**Orientador F** – *“Nesta escola, neste projeto, que é baseado em alguns princípios da escola na floresta, mas também baseados noutros princípios que se foram criando ao longo dos tempos e os quais eu fui trabalhando e integrando.*

*De alguma forma o que eu sinto que nós seguimos, e que se calhar nós damos maior relevância, é a brincadeira livre observada, ou seja, nós estamos sempre por perto e eles brincam de uma forma livre, há algumas ofertas no nosso espaço e eles vão variando, escolhendo ou inventando as suas brincadeiras, seja em relação às árvores, a toda a natureza que temos à volta e a algumas coisas que temos preparadas, como a caixa de areia e a cozinha de lama. De certa forma, as crianças escolhem o que querem fazer e com quem.*

*Depois há também um acompanhamento emocional, que é realizado individualmente ou em grupo, dependendo se eles estão sozinhos ou com outras crianças. Este é um acompanhamento que nós temos de fazer diariamente e a todo o momento, que é tentarmos, de alguma forma, estar atentos a algo que possa surgir e estarmos presentes nesse momento, tentando fazer o melhor possível para que as coisas fluam. Por vezes surgem conflitos que são necessários intervir e tentar desbloquear, porque eles criam bloqueios entre eles, seja em termos de comunicação ou falhas de comunicação. Muitas vezes este acompanhamento também requer conversas com os pais.*

*Acho que de alguma forma nós funcionamos como guias, somos uma espécie de intermediários da relação deles com a natureza. Nem sempre isso acontece, mas há muitos momentos que estamos lá para guiar essa relação, seja para explicar alguma questão sobre uma planta ou até para os ajudar a realizar alguma que eles queiram fazer e que esteja relacionado com a natureza, uma vez que o nosso espaço é no meio da natureza e a oferta principal é a natureza.*

*Nesta questão da relação com a natureza, também à relação com as estações do ano e os seus elementos, a água, o fogo, o ar e a terra. Tudo isto são elementos importantes e que estão no nosso dia-a-dia e que, de alguma forma se relacionam com*

*as estações ao longo do ano e que nós tentamos assinalar. Fazemos por exemplo um ritual por cada estação do ano e um outro ritual entre cada estação, seguindo um bocado o que os celtas faziam, que celebravam os intermédios das estações, mas nós celebramos as estações. Celebramos a chegada do sol, que corresponde à chegada do verão, ou seja, celebramos as nossas quatro estações, mais as quatro estações dos celtas. Estes rituais ajudam a criar esta passagem do tempo ao longo do ano.*

*Há também uma questão essencial que é respeito. Nós tentamos diariamente alertar para o cuidado que temos de ter com os outros, connosco e com os materiais.*

*Este é um resumo do que nós fazemos, e que eles entendam o que é importante para a vida. Ou seja, que se respeitem a si próprios, aos outros, ao seu corpo, às suas emoções e aos seus estados.*

*Isto é um início, eles são muito pequenos e até certa altura eles estão muito preocupados com eles próprios e com o seu ego, mas aos poucos vamos tentando despertar neles o cuidado com os outros e com o que está em volta. ´*

*Por último, destaco a rotina, que se baseia, sobretudo, na hora de chegada, na hora de ir embora e nas horas das refeições que temos pelo meio. Eles sentem esta rotina e nós também e são momentos importantes em que criam alguma conexão com a comida, que nós sentimos ser importante.”*

**Bloco de questões (2):** Identificar as principais diferenças entre as crianças (por exemplo, culturais, linguísticas, com perturbações do desenvolvimento e na aprendizagem) e descrição do trabalho sobre a inclusão de todas as crianças no grupo.

**Orientador F** – *“Sim, há diferenças entre eles, linguísticas, culturais... não gosto, neste caso, destas crianças, usar a palavra “perturbações”, mas sim, diferentes ritmos, diferentes proveniências, diferentes histórias. Cada criança tem a sua história e isso também inclui que cada uma tem as suas perturbações e isso, claro, faz com que cada um venha com uma diferente história para a escola. A nossa forma de trabalhar isso é criar uma ligação entre eles, fazer o grupo mais forte e, em alguns momentos, vamos dando uma atenção mais personalidade a cada um, consoante aquilo que nós podemos e que é necessário. Vamos fazendo isso, tanto em grupo como individualmente, através*

*do jogo e da brincadeira, são formas de os termos unidos, ou se estão individualmente é uma maneira de criarem um vínculo bom connosco, que estamos a acompanhá-los.*

*A natureza também tem um importante papel nisto, porque estamos mesmo no meio do bosque e acho que, ajuda-nos um bocado a fazer este trabalho, porque é o que está mais disponível e é aquilo a que eles acabam por se refugiar. Não temos muitos brinquedos que os distraem, para além da natureza que está à nossa volta.*

*A natureza acaba por ser um fator responsável tanto por eles se unirem, como em deixá-los com uma conexão mais favorável com o mundo, connosco e com todos.*

*As principais diferenças entre eles são linguísticas, eles falam várias línguas. Temos crianças que vêm da França, da Bélgica, da Alemanha, de Espanha. E claro que, às vezes, é um pequeno entrave para a comunicação, mas através da brincadeira, do jogo, da natureza, o ambiente organizado e preparado para eles, que fazem com que possibilitem esta ligação e vínculo entre eles e connosco, e acima de tudo, que os façam sentir incluídos e que fazem parte do grupo e da escola. Isto ajuda a que eles ultrapassem as dificuldades que possam ter e sempre cada um a seu ritmo.”*

**Bloco de questões (3)** – Eventual relação com o SNIPI.

Não se registou evidência.

**ANEXO VII**  
**GRELHA DE OBSERVAÇÃO**

## **ANEXO VII – Grelha de Observação**

No âmbito da Dissertação de Mestrado “Promover a inclusão em educação pré-escolar: o caso de um “contexto educativo ” inspirado na pedagogia “Forest School””, uma investigação realizada para conclusão do Mestrado em Educação Especial, no ramo da Intervenção Precoce, foi adaptada uma grelha de observação de aulas, remetendo para a educação inclusiva. Esta grelha foi inspirada no Projeto LC4Inclusion – PTDC/CED-EDG/4650/2021, projeto financiado Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT).

Como foi dito anteriormente, não se apresenta a grelha original, dado que o projeto de onde foi adaptada ainda se encontra em curso.

Os critérios adotados constam das tabelas constantes no capítulo da apresentação dos resultados.