



**Perceções das crianças, dos pais e dos profissionais sobre as experiências e vivências de pré-escolar num contexto natural**

MARIANA GUERREIRO DA CONCEIÇÃO ALBINO

Orientadora de Dissertação  
Prof. Doutora Lourdes Mata

Coorientador de Dissertação  
Prof. Doutor Frederico Lopes

Professora de Seminário de Dissertação  
Prof. Doutora Lourdes Mata

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de

**MESTRE EM PSICOLOGIA**

Especialidade em Psicologia da Educação

2023/2024

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Prof. Doutora Lourdes Mata e do Prof. Doutor Frederico Lopes, apresentada no Ispa – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia da Educação.

*“era a poeira a arrastar o olhar de  
ir visitar a tarde em estado de  
intervalo  
saudade só; de pura: a correria nos  
pés... cada brincadeira? o nosso  
mundo em jogo e risco.”*

- Ondjaki

## AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer aos meus pais, principalmente por toda a paciência e compreensão. Sem eles, nem o curso teria sido possível nem esta tese estaria escrita. Aos meus gatos, em especial ao Sininho e ao Ganchinho. Ensinaram-me muito sobre paciência, persistência e luta contra as adversidades neste último ano, mesmo sem saberem.

Um agradecimento especial aos meus orientadores, a Professora Lourdes e o Professor Frederico, pela soma das várias horas passadas em atendimentos, pela paciência para me ajudarem em tudo o que foi necessário e por me darem força quando me sentia mais desamparada. Um obrigado à Professora Liliana, por ser sempre um exemplo e ter sempre palavras carinhosas.

Ao meu Gui, que partilhou comigo os momentos de entusiasmo, que me ajudou nos momentos de frustração e que me deu um empurrãozinho no final, quando mais precisei dele.

À Madalena e à Joana. Passaram de companheiras de estudo (ao som de bandas sonoras que não adoro, mas que eram poesia na altura) a amigas para a vida. Ao Amaro, por completar a família.

Ao Bruno, por todas as conversas e passeios por Alfama. Acima de tudo, por me fazer pensar, e por se importar.

À Joana e à Bia, por serem a peça que faltava no puzzle.

À Marta e à Nayeli, por terem sido surpresas bonitas e me terem dado a mão, principalmente neste último ano.

À Carol e à Filipa, por terem sido o início de tudo.

À Raquel, por partilhar comigo este amor pela Psicologia da Educação e por ser sempre a minha companhia e o meu par nos trabalhos. Ao Diogo e ao Afonso, por estarem sempre disponíveis e por me ensinarem a fazer índices.

Aos meus Padrinhos. À Carolina, por me ensinar o verdadeiro valor do empenho e do equilíbrio. Ao João, por me ensinar a aproveitar mais o momento e a cultura.

À ActuaTuna, que me acolheu desde o primeiro ano e me fez entender o que significa o espírito académico. Para os que ficam, só desejo que aprendam tanto como eu e que se divirtam ainda mais que eu.

A mim própria. Porque completar este trabalho não foi fácil, mas fez-me perceber que consigo mais do que às vezes acredito.

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo principal compreender e caracterizar as vivências e experiências das crianças, dos pais e dos profissionais da educação de pré-escolar num contexto de educação natural, focando as atividades, as rotinas, os espaços, as relações interpessoais e as aprendizagens das crianças. Para tal, contou-se com a participação de 28 crianças, 16 pais e 17 profissionais de uma escola-floresta situada na Área Metropolitana de Lisboa.

A recolha de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas com os profissionais e crianças, tendo sido, com estas, utilizada a metodologia *focus-group*. Adicionalmente, foram aplicadas escalas sobre participação, benefícios e autoeficácia aos profissionais. Com os pais, utilizaram-se questionários com diferentes tipos de questões e instrumentos. Recorreu-se assim a uma abordagem metodológica mista, aliando análises qualitativas com outras quantitativas.

Constatou-se que as crianças gostavam de atividades e brincadeiras ligadas à natureza (apanhar flores) e dos espaços (casa da árvore, cozinha de lama) e não gostavam de interrupções nem de momentos estruturados da rotina que implicassem menos movimento. Tinham noção de uma rotina estruturada e da sua participação no planeamento, também reforçada pelos profissionais. As relações entre crianças e entre crianças e profissionais foram positivamente mencionadas por todos os grupos de participantes. Constatou-se a existência de intencionalidade pedagógica e destacaram-se aprendizagens socioemocionais, relacionadas com o cuidado e proteção da natureza. Foram mencionados benefícios associados ao risco, à criatividade, à autonomia e à promoção da saúde física e mental. Por outro lado, a adaptação, a autonomia e o reconhecimento das aprendizagens foram classificados como desafios. Os pais mencionaram constrangimentos relacionados com a logística, a segurança e com as aprendizagens.

**Palavras-chave:** perceções, pré-escolar, escolas-floresta, contextos de aprendizagem exteriores e naturais

## ABSTRACT

The main goal of this study was to understand and characterize the lives and experiences of pre-school children, educational professionals and parents in a natural learning setting, focusing on activities, routines, spaces, relationships and children's learning. To this end, 28 children, 16 parents and 17 staff members from a forest school in the Lisbon Metropolitan Area were included.

Data was collected through semi-structured interviews with the children and professionals, and a focus-group methodology was used with the children. In addition, scales on participation, benefits and self-efficacy were applied to the professionals. With parents, questionnaires with different types of questions and instruments were used. Thus, it was applied a mixed-methodology approach, coalescing qualitative analyses with other quantitative ones.

It was found that the children liked activities and play linked to nature (picking flowers) and spaces (tree house, mud kitchen) and didn't like interruptions or structured moments in the routine that involved less movement. They were aware of a structured routine and their active voice in planning it, which was also reinforced by the professionals. Relationships between children and between children and professionals were mentioned positively by all groups of participants. There was pedagogical intent and social emotional learning related to caring for and protecting nature stood out. Benefits associated with risk, creativity, autonomy and the promotion of physical and mental health were mentioned. On the other hand, adaptation, autonomy and recognising learning were classified as challenges. Parents mentioned difficulties related to logistics, safety and learning.

**Key-words:** perceptions, preschool, forest schools, outdoor learning, nature-based education

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
I - REVISÃO DE LITERATURA.....	2
Contextos de aprendizagem exteriores e naturais.....	2
Benefícios e constrangimentos da aprendizagem em contextos exteriores e naturais .	4
Modelo <i>Forest School</i> (Escolas-Floresta) .....	9
Papel e perceções dos profissionais da educação .....	12
Perceções das crianças e dos pais .....	14
II – PROBLEMÁTICA .....	17
Objetivos da investigação.....	17
Questões de investigação.....	20
III – MÉTODO .....	20
Delineamento.....	20
Participantes .....	21
Instrumentos e técnicas.....	21
<i>Entrevistas focus-group e observação das crianças</i> .....	21
<i>Questionário para os pais</i> .....	22
<i>Entrevistas e questionários para os profissionais</i> .....	24
Procedimentos de recolha de dados.....	27
Procedimentos de análise de dados .....	28
IV - RESULTADOS.....	29
Caracterização do contexto.....	29
As perspetivas das crianças – análise das entrevistas.....	35
A perspetiva dos pais sobre as vivências dos filhos na escola-floresta.....	43
Perspetiva e vivências dos profissionais numa escola de floresta.....	48
V - DISCUSSÃO.....	58
<i>Questão 1: Como é que as crianças, os pais e os profissionais da educação percecionam as atividades, as rotinas, o espaço e as relações interpessoais no ambiente natural de jardim de infância?</i> .....	59
<i>Questão 2: Como é que os profissionais da educação enquadram a sua prática em contextos naturais nas orientações curriculares para a educação pré-escolar?</i> ..	62
<i>Questão 3: Quais são as implicações que um jardim de infância em ambiente natural pode ter no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças?</i> .....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	67
Limitações e estudos futuros .....	68
Implicações práticas .....	70
REFERÊNCIAS .....	71
ANEXOS.....	80

Anexo 1 - Guião das entrevistas para as crianças ( <i>focus-group</i> ).....	80
Anexo 2 – Questionário para os pais .....	83
Anexo 3 – Alfa de Cronbach das dimensões da Escala dos Benefícios (Questionário Pais) .....	87
Anexo 4 – Guião de entrevista para os profissionais/técnicos da educação.....	88
Anexo 5 – Questionário para os profissionais/técnicos da educação .....	90
Anexo 6 – Alfa de Cronbach das dimensões da Escala das Rotinas (Questionário Profissionais) .....	94
Anexo 7 – Alfa de Cronbach das dimensões das Escalas de Autoeficácia (Questionário Profissionais) .....	95
Anexo 8 – Pedido de autorização à escola .....	96
Anexo 9 – Termo de consentimento informado para os pais .....	97
Anexo 10 – Termo de consentimento informado para os profissionais .....	98
Anexo 11 - Estatísticas descritivas e do Teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas (Escala benefícios do questionário dos pais).....	99
Anexo 12 – Estatísticas descritivas e do Teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas (Escala adaptação do questionário dos pais) .....	100
Anexo 13 - Estatísticas Descritivas (Escala oportunidades de participação do questionário dos profissionais) .....	103
Anexo 14 - Estatísticas do Teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas (Escala oportunidades de participação do questionário dos profissionais) .....	106
Anexo 15 – Estatísticas do Teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas (Escala rotina do questionário dos profissionais).....	107
Anexo 16 - Estatísticas do Teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas (Escala autoeficácia do questionário dos profissionais).....	108

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1 – Entrevistas Crianças: Tema 1) O que mais gostam na escola.....	35
Tabela 2 – Entrevistas Crianças: Tema 2) O que não gostam na escola.....	36
Tabela 3 – Entrevistas Crianças: Tema 3) Rotina.....	37
Tabela 4 – Entrevistas Crianças: Tema 5) Aprendizagem.....	39
Tabela 5 – Entrevistas Crianças: Tema 6) Outros espaços da escola.....	40
Tabela 6 – Entrevistas Crianças: Tema 7) Comparação com contextos de jardins de infância tradicionais.....	42
Tabela 7 – Temas da análise qualitativa aos questionários dos pais.....	43
Tabela 8 – Entrevistas Profissionais: Tema 1) Modelo pedagógico.....	49
Tabela 9 – Entrevistas Profissionais: Tema 2) Prática dos profissionais.....	52

## **Lista de Figuras**

Figura 1 – Lenço que delimitava o espaço.....	30
Figura 2 – Casa da árvore.....	31
Figura 3 – Cozinha de lama.....	31
Figura 4 – Escorrega.....	32
Figura 5 – Baloço.....	32
Figura 6 – Biblioteca.....	33
Figura 7 – Cordas.....	33
Figura 8 – Lona (debaixo da árvore das emoções).....	34
Figura 9 – Média de respostas à escala dos benefícios.....	44
Figura 10 – Média de respostas à escala de adaptação dos filhos.....	46
Figura 11 – Gráfico da média de respostas à escala das oportunidades de participação..	55
Figura 12 – Gráfico da média de respostas à escala da rotina.....	57
Figura 13 – Gráfico da média de respostas às escalas de autoeficácia.....	57

## INTRODUÇÃO

Atualmente, são cada vez mais as abordagens e os modelos pedagógicos colocados em prática na educação pré-escolar (Cree & Robb, 2021; Prins et al., 2022b). Nesse sentido, a investigação tem vindo a demonstrar que, em comparação com modelos de ensino-aprendizagem realizados predominantemente em contexto de sala de jardim de infância, as crianças aprendem tanto ou mais em espaços exteriores e em contacto com a natureza (e.g. Dabaja, 2022; Kuh et al., 2013; Sella et al., 2023). Os contextos naturais de aprendizagem caracterizam-se pela coexistência de materiais vivos e não vivos, cuja envolvência e as condições não são construídas por mão humana, dependendo unicamente da natureza (Lee et al., 2022). Estes são característicos das escolas-floresta, definidas pela aprendizagem na natureza que acontece de modo frequente e repetido (Sella et al., 2023).

O modelo pedagógico *forest school* tem vindo a ganhar relevância um pouco por todo o mundo e tem por base princípios como a realização de atividades em espaços naturais de forma frequente e prolongada, o objetivo de atingir o desenvolvimento holístico de cada criança, focando a saúde física e o desenvolvimento socioemocional, a criação de condições para encorajar as crianças a correr riscos em segurança, e os processos de aprendizagem focados na criança (Cree & Robb, 2021). Contudo, em Portugal, as escolas-floresta carecem ainda de um reconhecimento legal enquanto estabelecimentos escolares formais. Por este motivo, não é possível desenvolver prática educativa formal com as crianças a partir do 1º ciclo do ensino básico, em que se inicia a escolaridade obrigatória (DL nº65/2015). Como descrito no Manifesto do Movimento Aprendizagem ao Ar Livre (<https://movimentoaprendizagemaoarlivre.pt/>), é relevante valorizar este modelo e permitir que as crianças tenham mais experiências de aprendizagem ao ar livre, dado que traz benefícios para a aprendizagem (Kuh et al., 2013; Prins et al., 2022b; Sella et al., 2023), para o seu desenvolvimento socioemocional (Dabaja, 2022; Lanza et al., 2023; Sella et al., 2023) e para o seu desenvolvimento físico (Dabaja, 2022; Kiviranta et al., 2023). Desta forma, este estudo surge no sentido de compreender e identificar aspetos de valorização de contextos e práticas de aprendizagem no exterior e na Natureza.

Mais concretamente, os objetivos contemplados nesta dissertação são os de compreender e caracterizar a perceção das crianças, das famílias e dos profissionais da educação sobre as experiências e vivências em ambientes naturais de aprendizagem,

aprofundando as razões que levaram à sua escolha e quão conscientes estão dos benefícios que a literatura enumera.

A presente dissertação está organizada em seis capítulos. Uma revisão de literatura onde se procuraram clarificar conceitos como contextos de aprendizagem exteriores e naturais e o modelo *forest school*. Para além disso, procurou-se sistematizar os benefícios e os constrangimentos da aprendizagem nos contextos exteriores e naturais. No capítulo da problemática levantaram-se três questões de investigação que se direcionavam para as perceções das crianças, dos pais e dos profissionais sobre as atividades, as rotinas, o espaço e as relações interpessoais, bem como para a intencionalidade pedagógica e para as implicações destas abordagens. No capítulo do método, é justificada a abordagem mista deste estudo e são apresentados os instrumentos e técnicas utilizados. O capítulo dos resultados foi organizado de acordo com as perceções dos diferentes grupos de participantes. Por fim, na discussão procurou-se responder às questões de investigação com base nos resultados. Nas considerações finais, foram exploradas as limitações do estudo, seguidas de sugestões para estudos futuros, bem como as implicações práticas do mesmo.

## **I - REVISÃO DE LITERATURA**

### **Contextos de aprendizagem exteriores e naturais**

Para iniciar a revisão da literatura sobre a aprendizagem em ambientes naturais, há que diferenciar dois contextos de aprendizagem centrais para este estudo: os contextos de aprendizagem exteriores e os contextos de aprendizagem naturais. Em primeiro lugar, o conceito de aprendizagem em ambientes exteriores (*outdoor learning/education*) é mais abrangente do que o de aprendizagem em ambientes naturais, porque no primeiro a aprendizagem pode acontecer em qualquer espaço exterior, ao ar livre, selvagem, descoberto, natural ou construído por mão humana, desde que continue exposto às condições ambientais (Lee et al., 2022).

Por outro lado, no que diz respeito à aprendizagem em ambientes naturais (*nature-based education/learning*), Prins et al. (2022a) definem um ambiente natural de aprendizagem como um espaço onde crescem organismos vivos (como árvores, plantas, insetos e outros animais), possibilitando a interação das crianças com esses organismos que, por sua vez, devem fornecer materiais soltos e naturais nos quais se pode mexer e

com os quais se pode brincar (como paus, sementes, penas e cascas, por exemplo). Além disso, os organismos não vivos presentes nestes ambientes devem estar ligados à biosfera dos organismos vivos, fazendo deles parte a água, o solo e as pedras. Por último, pressupõe-se que estes ambientes não são constantes, pelo que a mudança faz parte e é determinada por elementos climatéricos como a temperatura, o vento, o sol e a chuva, e sazonais como o florescimento nas plantas durante a primavera e a queda de folhas das árvores ou das plantas no outono (Prins et al., 2022a). Simplificando, a aprendizagem em ambientes naturais situa-se em contextos exteriores e naturais onde coexistem materiais vivos e não vivos e cuja envolvência e as condições dependem da natureza e dos materiais por ela providenciados (Lee et al., 2022).

Em suma, a definição de ambientes exteriores de aprendizagem não implica que o espaço de aprendizagem seja na sua totalidade natural, nem implica que deve obedecer a todos os critérios acima descritos, referentes à aprendizagem em ambientes naturais. Por exemplo, podemos englobar na aprendizagem em ambientes exteriores a realização de atividades específicas e planeadas num espaço exterior com infraestruturas construídas pelo ser humano, mas não podemos dizer que se trata de um ambiente natural de aprendizagem.

Quando se fala em aprendizagem, é importante falar em brincar e em jogo. De modo sucinto, Lee et al. (2022) definem o brincar (*play*) como o envolvimento voluntário em atividades consideradas divertidas e/ou recompensadoras e geralmente motivadas de forma intrínseca. Outros autores, como Gray (2013), Burghardt (2012, citado por Prins et al., 2022a) e Gopnik (2020) apontam uma série de características que definem o que é brincar, das quais se destacam: brincar é uma ação que acontece por si só (Gray, 2013) e que provoca satisfação (Burghardt, 2012, citado por Prins et al., 2022a); permite experimentar e alargar o conhecimento sobre a complexidade do mundo à volta da criança (Gopnik, 2020); é uma sequência de ações que representam algo funcional, mas que não contribuem diretamente para a sobrevivência (Burghardt, 2012, citado por Prins et al., 2022a), estando a criança num estado de alerta, mas relaxada, não stressada e segura (Gray, 2013). Tendo por base estas características, Sando et al. (2023) explicam como vários autores ligam o brincar a benefícios na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. De forma sucinta, os autores salientam que, por ser algo voluntário e motivado intrinsecamente, o brincar está associado a emoções de alegria e, conseqüentemente, ao bem-estar físico e psicológico, maior envolvimento e maior concentração (Sando &

Sandseter, 2020; Sando et al., 2023). Além disso, brincar promove o desenvolvimento de relações sociais, por causa das interações que ocorrem (Sando et al., 2023).

Em adição aos benefícios que o brincar traz, por si só, para o desenvolvimento das crianças, há que olhar para a forma como o ambiente à volta da criança influencia este desenvolvimento. Sando et al. (2023) referem a teoria das *affordances* para o ilustrar. O conceito de *affordances* traduz as possibilidades de ação que o organismo percebe na sua interação com o ambiente, dependendo assim de uma mutualidade relacional específica entre ator e o ambiente. A teoria das *affordances* sugere que o comportamento é situado e dinâmico. Isso implica que, ao serem expostas a diferentes ambientes, as crianças podem variar e diversificar o seu comportamento lúdico de acordo com suas capacidades, interesses e experiências (Gibson, 1979, Kyttä, 2004, Lopes & Neto, 2014; Sando et al., 2023).

Focando nos contextos de aprendizagem mencionados, é importante pensar sobre os tipos de jogo/brincadeira que as crianças concretizam. Sobel (2008, citado por Cree & Robb, 2021) observou crianças a brincar na natureza e conseguiu distinguir sete grandes “motivos lúdicos” nos jogos, ou seja, sete motivações intrínsecas das brincadeiras das crianças realizadas na natureza. Os sete “motivos lúdicos” são: 1) estar em casa (brincar tornando a natureza a sua casa, por exemplo, escondendo-se ou deitando-se); 2) jogos de caça e de coleção (explorar e descobrir novos insetos, por exemplo); 3) antropomorfizar pequenos mundos não humanos (juntar pequenos objetos soltos da natureza e criar um pequeno espaço de brincadeira); 4) contruir aventuras (explorar o espaço envolvente na perspectiva de uma pequena aventura); 5) narrativas imaginativas (criação de histórias com materiais naturais ou adereços, no espaço natural); 6) caminhos e viagens (explorar diferentes caminhos para um mesmo ponto no espaço, e explorar à volta dos caminhos já habituais); 7) criar rituais e oferecer prendas (Sobel, 2008, citado por Cree & Robb, 2021).

Uma vez que os contextos naturais de aprendizagem podem tomar lugar em estabelecimentos educativos, formais ou não-formais, o jogo, a aprendizagem e a educação desenvolvem-se em conjunto através de atividades práticas, espontâneas e da exploração das crianças que, muitas vezes, acabam por se traduzir em motivação para novas aprendizagens (Moore, 2014).

### **Benefícios e constrangimentos da aprendizagem em contextos exteriores e naturais**

A literatura tem vindo a juntar uma série de benefícios que a brincadeira e a aprendizagem no exterior e em ambientes naturais trazem para as crianças. Começando

pela revisão sistemática de Sella et al. (2023), os estudos empíricos que estes autores selecionaram levantaram algumas questões metodológicas, como inconsistências, elevados riscos de enviesamento e dimensões de efeito reduzidas, que colocam em risco a fiabilidade dos estudos. Porém, os autores agruparam os estudos consoante os benefícios que as escolas floresta e/ou aprendizagens em ambientes naturais traziam para as crianças. Os benefícios que importam mencionar, por razões de maior qualidade metodológica, são o desenvolvimento da criatividade; a conexão com a natureza; e melhores comportamentos e atitudes perante a natureza (Sella, et al., 2023), que também importam inculcar nas crianças por questões de sustentabilidade (Barrable & Booth, 2020).

Kuh et al. (2013) propuseram a instalação de um parque infantil natural numa escola norte-americana com estrutura tradicional, com o objetivo de perceber como este espaço exterior captava a atenção das crianças enquanto brincavam. Os autores explicam que, com este novo espaço, as brincadeiras das crianças mudaram, bem como o tempo em que se mantinham focadas nas mesmas. Desta forma, verificou-se que os espaços naturais promoveram o aumento da atenção das crianças, principalmente em atividades construtivas (e.g.: usar materiais do ambiente para construir estruturas e transformar o espaço) e de brincadeira motora (e.g.: correr, saltar, escalar, lutar, etc). Estes comportamentos são importantes para o desenvolvimento, ajudando a explorar o meio envolvente e a criar relação com o mesmo. Finalmente, os autores acrescentam que, para se conseguirem estes benefícios para o desenvolvimento das crianças, não precisamos necessariamente de escolas pensadas exclusivamente para brincadeiras em ambientes naturais, mas defendem que estes ambientes devem existir e ser proporcionados às crianças por um tempo mínimo semanal (Kuh et al., 2013).

Por outro lado, o desenvolvimento da atenção reflete-se também nas aprendizagens, como se constatou através dos estudos de Kuo et al. (2018) e Kuo et al. (2019), que procuraram perceber a relação de causa e efeito entre as experiências que os alunos tinham no exterior e na natureza e a sua aprendizagem. O primeiro grupo de autores testou a hipótese de que aulas na natureza seguidas de aulas em sala de aula teriam efeitos positivos no envolvimento posterior dos alunos nas aulas que ocorriam em contexto de sala de aula, sem efeitos negativos associados. Os alunos participantes no estudo faziam parte de turmas do 3º ano de escolaridade, estando a média de idades entre os 9 e os 10 anos. Os autores verificaram que o envolvimento dos alunos nas aulas em contexto de sala de aula foi significativamente maior após as aulas em contextos naturais de aprendizagem, observando-se menos chamadas de atenção (como, por exemplo, o

professor pedir que os alunos se sentassem). Esta mudança no envolvimento dos alunos foi sentida tanto pelos próprios alunos como pelos professores, e foi também observada pelos investigadores. Além destes métodos de recolha de informação, foram ainda tiradas fotografias em momentos aleatórios das observações, que permitiram sustentar o nível de envolvimento da turma em cada momento. Por fim, os autores exploraram ainda os fatores que contribuíram para este maior envolvimento, tendo apontado: os benefícios do contacto com a natureza, suportados pela literatura, nos alunos e nos professores; a pausa entre as aulas num contexto e noutro, o tempo de deslocação e a mudança de cenário; e a realização de atividade física, que contribui por si só para o aumento do envolvimento em sala de aula (Kuo et al., 2018).

No segundo estudo, os alunos tinham idades compreendidas entre os 3 e os 18 anos. Ainda que seja importante notar que a literatura descrita pelos autores não contemplava apenas contextos de aprendizagem no exterior, mas também outros tipos de experiências na natureza (e.g.: brincadeira livre, passeios, aventuras, jardins das escolas, etc), foram encontradas relações entre a exposição à natureza e os mecanismos e resultados de aprendizagem. Durante e após estas experiências, os alunos sentiram-se mais motivados e concentrados e demonstraram maior autodisciplina e autocontrolo. Além disso, sentiram-se menos stressados e mais ativos fisicamente. Como resultados, demonstraram maior capacidade de retenção da informação, desenvolvimento das competências de escrita e de matemática, melhores capacidades de pensamento lógico e crítico, maior noção espacial e, em consequência dos fatores enumerados, melhores resultados académicos (Kuo et al., 2019).

Passando para uma dimensão não apenas cognitiva, mas também social, Prins et al. (2022b) realizaram um estudo exploratório da relação entre brincar em ambientes naturais e o desenvolvimento da linguagem. O estudo contou com a participação de 18 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos, de três escolas holandesas. Os autores compararam o uso de linguagem em situações de brincadeiras em ambientes naturais com situações de brincadeiras em ambientes não naturais (i.e.: espaços pavimentados, com estruturas artificiais e criadas por mão de obra humana). Para tal, recorreram a momentos de observação e gravaram áudios das expressões usadas pelas crianças. De um modo geral, concluíram que as crianças não só davam mais uso à linguagem ao brincarem na natureza, como também a linguagem que usavam era mais complexa. Estas conclusões resultaram de uma análise da intenção de comunicação (i.e.: qual a intenção do uso de cada expressão) e do conteúdo semântico (i.e.: a que objetos e

eventos se referem as crianças, bem como o significado que lhes atribuem enquanto brincam). A análise do conteúdo semântico resultou ainda na identificação de quatro temas principais: 1) as crianças usavam linguagem para se referirem à situação de brincadeira, como interações que estabelecem limites para com as outras crianças; 2) grande parte da linguagem usada era para descrever o ambiente físico envolvente, referindo-se aos elementos que dele faziam parte; 3) as crianças falavam mais e descreviam mais os objetos quando se encontravam em ambientes naturais; 4) as crianças usavam mais conceitos científicos e matemáticos em contextos naturais. Conclui-se então que houve uma relação entre brincar em ambientes naturais e o desenvolvimento da linguagem, bem como do raciocínio lógico e científico, uma vez que o uso de linguagem era mais rico (Prins et al., 2022b).

Ainda numa dimensão mais social, importa explorar a forma como os contextos exteriores e naturais de aprendizagem podem contribuir para um desenvolvimento socioemocional positivo. Lanza et al. (2023) realizaram um estudo que veio defender que a conexão com a natureza tinha uma associação positiva com o desenvolvimento de competências socioemocionais. Os autores basearam-se no CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*), um modelo internacional de referência que pretende tornar o desenvolvimento socioemocional parte integral dos currículos escolares, desde o pré-escolar até ao fim da escolaridade obrigatória. Segundo o CASEL (2023), existem cinco competências socioemocionais principais: a autoconsciência, o autocontrolo, a tomada de decisão responsável, as competências sociais e a consciência social. Desta forma, o estudo de Lanza et al. (2023) não só concluiu uma associação positiva com as competências socioemocionais referidas, como destacou esta relação com as competências de autoconsciência, autocontrolo e competências sociais. Acrescenta-se que, de acordo com a revisão sistemática de Dabaja (2022), as competências sociais e de cooperação são as que a investigação encontra mais desenvolvidas em contextos naturais de aprendizagem, o que é demonstrado essencialmente pelas capacidades de as crianças comunicarem entre si e respeitarem o outro e por comportamentos de empatia.

Aos benefícios referidos, que se focam no bem-estar psicológico e na aprendizagem, acrescentam-se os benefícios físicos que estar no exterior e em contacto com a natureza acarretam, contribuindo para um aumento da atividade e da saúde física (Kiviranta et al., 2023). Mais concretamente, o desenvolvimento da motricidade grossa e fina, de resistência e do equilíbrio (Dabaja, 2022).

Até aqui, têm sido referidos benefícios para as crianças, mas importa também refletir sobre o impacto que as práticas e os contextos de aprendizagem no exterior e na natureza têm nos profissionais da educação. No Canadá, e durante a pandemia COVID-19, foi realizado um estudo que pretendeu comparar o bem-estar subjetivo de professores que praticavam atividades em contextos de aprendizagem exteriores com o dos professores que não contemplavam estas atividades na sua prática profissional. Foi possível concluir que o bem-estar subjetivo foi mais elevado nos professores que praticavam atividades no exterior do que nos professores que não o faziam, o que sugere que a prática profissional no exterior pode contribuir para este aumento de bem-estar e, portanto, para uma melhor qualidade de saúde mental nos profissionais (Deschamps et al., 2022).

Por oposição aos benefícios, importa ainda refletir sobre os desafios e constrangimentos sentidos nos contextos de aprendizagem exteriores e naturais. Cheng et al. (2023) conduziram um estudo que procurou perceber os desafios percecionados por profissionais da educação em contextos de aprendizagem no exterior. Em primeiro lugar, embora os profissionais entendam as vantagens do risco para as crianças no exterior, o risco pode despoletar inseguranças nos mesmos, dado que são os adultos responsáveis pelas crianças e podem também ser responsabilizados em casos de acidente. Outro desafio apontado pelos profissionais foi o facto de alguns pais terem perceções negativas relativamente à aprendizagem em contextos exteriores. Note-se que, neste estudo, os profissionais entrevistados não trabalham com as crianças unicamente em contextos exteriores, dividindo o seu tempo entre interior e exterior. Nesse sentido, os profissionais referem que os pais não gostam que os filhos se sujeem, e que valorizam mais atividades académicas em detrimento do jogo e da brincadeira, por acreditarem que as crianças aprendem mais com as atividades escolares. Sendo assim, alguns profissionais acreditam que a melhor forma de evitar conflito com as famílias é manter as crianças em espaços interiores, enquanto outros acreditam que devem informar os pais sobre as vantagens de brincar no exterior e melhorar a comunicação com os mesmos (Cheng et al., 2023).

Além dos desafios na relação e na comunicação com as famílias, os profissionais mencionam também desafios na relação entre colegas, explicando que nem todos têm as mesmas perceções sobre brincar no exterior, nem as mesmas abordagens pedagógicas. Contudo, referem a importância de estratégias como a comunicação, a construção de relações de confiança, de modo a atingir consenso entre colegas e a apoiar as práticas uns

dos outros, uma vez que este apoio mútuo aumenta a autoconfiança no trabalho de cada profissional (Cheng et al., 2023).

Outro tema que assume alguma relevância em várias investigações e que constitui uma barreira para as práticas de ensino e aprendizagem em contextos exteriores e naturais é a baixa capacitação dos profissionais da educação, tanto dentro como fora da formação académica, para práticas de ensino nestes contextos (Rojo-Ramos et al., 2021; Oberle et al., 2021; Miller et al., 2022; Wolf et al., 2022), que leva a baixa autoconfiança e ao desenvolvimento de inseguranças, como as mencionadas no estudo anterior (Cheng et al., 2023).

### **Modelo *Forest School* (Escolas-Floresta)**

As práticas de aprendizagem em ambientes naturais são maioritariamente utilizadas pelas escolas-floresta, que Sella et al. (2023) caracterizam como uma forma de aprendizagem na natureza que acontece de modo frequente e repetido.

As bases que sustentam o modelo *forest school* e a aprendizagem na natureza e no exterior remontam para o início do desenvolvimento do ser humano, das culturas humanas e da filosofia (Cree & Robb, 2021). Ao longo do seu desenvolvimento, o ser humano sempre explorou a Natureza, brincando e criando conexões com a mesma, algo que se foi mantendo mais presente em algumas culturas do que em outras. Atualmente, as culturas ocidentais, na sua grande maioria, colocam o Homem no centro do universo e procuram dominar a Natureza, enquanto outras culturas mantêm a ideia de que é a Natureza que nos ensina. Ora, a ideia de que a relação com a Natureza é o que realmente permite criar e desenvolver conhecimentos é uma das bases das escolas-floresta (Cree & Robb, 2021). Adicionalmente, no que diz respeito à filosofia, encontramos exemplos de filósofos como Sócrates, que defendeu que o diálogo, a promoção da discussão de ideias com os alunos e do questionamento por parte dos mesmos são fundamentais para a aprendizagem, e Aristóteles, um dos primeiros filósofos a escrever sobre os conceitos de autoestima e respeito pelo próprio. Estas ideias de ambos os filósofos ajudam a sustentar, atualmente, os princípios e objetivos das escolas-floresta (Cree & Robb, 2021).

O modelo *forest school*, propriamente dito, surgiu no início da década de 1950, em escolas da Escandinávia (Egan et al., 2022; McCree & Cree, 2012), tendo-se espalhado por outros países da Europa com rapidez, dos quais se destacam a Dinamarca e a Suécia (Bradley & Male, 2017). Porém, o termo “*Forest School*” apenas surgiu realmente em 1993 quando um grupo de estudantes de educação de infância fundou a

primeira escola-floresta no Reino Unido, após uma visita à Dinamarca (Cree & Robb, 2021; Egan et al., 2022). Desde então, a metodologia *forest school* tem vindo a crescer no Reino Unido e continua a ganhar relevância noutros países da Europa (Egan et al., 2022).

Waite e Goodenough (2018) enumeraram os princípios das escolas-floresta, também desenvolvidos por Cree e Robb (2021), e tornaram claro de que forma é que estas escolas se podem inserir na aprendizagem em ambientes naturais. De acordo com os autores referenciados, os princípios são os seguintes:

1. As atividades são realizadas num espaço natural aberto (e.g.: uma floresta ou um bosque), com o objetivo de promover uma conexão das crianças com a natureza, refletindo-se em empatia e cuidado.
2. As escolas-floresta proporcionam às crianças contacto com o espaço natural frequente, prolongado e continuado no tempo, tornando possível que elas vivam e experienciem as mudanças que ocorrem ao longo das estações.
3. As escolas-floresta pretendem atingir o desenvolvimento holístico e integral de todos e de cada um, promovendo o desenvolvimento da saúde física e de capacidades como a resiliência, confiança no outro e autoconfiança, independência e criatividade.
4. As escolas-floresta criam as condições de segurança para que as crianças corram riscos adequados ao contexto e às suas capacidades e fragilidades. As crianças são, inclusive, encorajadas a avaliar riscos e a tomar responsabilidade pelos mesmos.
5. Os processos de aprendizagem das escolas-floresta são totalmente centrados no aluno, criando-se uma cultura de equidade, em que os alunos participam no seu próprio processo educativo, contribuindo com ideias e com os seus interesses, dificuldades e capacidades.
6. Os profissionais da educação que trabalham com as crianças estão devidamente qualificados e mantêm a sua prática profissional em constante atualização através de observação, questionamento e reflexão.

Ainda no que diz respeito ao modelo *forest school*, Cree e Robb (2021) destacaram quatro principais dinâmicas que fazem parte das escolas que seguem esta metodologia. A primeira refere-se à ação dos profissionais, cuja função é promover a procura e a descoberta de aptidões e pontos fortes das crianças. A segunda dinâmica é a das crianças, que estão em constante descoberta. A terceira dinâmica tem a ver com o local e a estação do ano. Note-se que as estações do ano estão em constante mudança e passam a mensagem clara de que a mudança é inevitável. Por último, a quarta dinâmica tem a ver

com os recursos, que englobam não só os recursos produzidos pela natureza, mas também os materiais adquiridos pela escola, que as crianças ajudam a levar para o local (como, por exemplo, baldes, pás, livros, mantas, bidons, lancheiras, lenços, etc).

Quando se fala em escolas-floresta ou de aprendizagem maioritariamente em ambientes naturais, é comum que a faixa etária mencionada e estudada seja o pré-escolar, dos 3 aos 6 anos (Sella et al., 2023). Geralmente, as crianças ingressam numa escola de ensino formal a partir dos 6 anos, uma vez que é a partir desta idade que se inicia o ensino obrigatório, tal como é referido no Decreto-Lei nº 65/2015. Em Portugal, as escolas-floresta não são formalmente consideradas estabelecimentos educativos. Assim, uma vez que a escolaridade obrigatória se inicia com o ensino formal, a partir dos 6 anos, não está prevista na legislação portuguesa a existência de escolas primárias com uma grande componente de aprendizagem no exterior ou na natureza ou que sigam o modelo *forest school*.

Em Portugal existe um Movimento Aprendizagem ao Ar Livre (<https://movimentoaprendizagemaoarlivre.pt/>), desenvolvido e apoiado por profissionais da educação especialistas no desenvolvimento da infância e em famílias, que lançaram um manifesto a apelar à valorização e investimento nestas metodologias de ensino e aprendizagem. Para tal, enfatizaram a necessidade de possibilitar a existência de serviços de educação que funcionem e recorram a espaços exteriores, menos dependentes de infraestruturas.

Importa notar que é principalmente em idades dos 3 aos 6 que as crianças passam a maior parte do seu tempo a brincar, e essa brincadeira consiste em manipular e explorar objetos, o que lhes permite adquirir conhecimentos sobre o mundo ao seu redor (Wynberg, et al., 2022). É também nesta idade que começam a interagir com pares e professores, que os ajudam a desenvolver competências sociais e de comunicação (linguagem), emocionais (início da autorregulação), físicas (desenvolvimento motor) e cognitivas (raciocínio lógico) (Wynberg, et al., 2022). Ainda que esta idade seja crucial para o início do desenvolvimento destas competências e que os espaços exteriores e naturais contribuam para o desenvolvimento holístico das mesmas, não deixa de ser importante que as crianças sejam estimuladas de forma apropriada nestes contextos de aprendizagem. Nestes termos, importará realçar o papel e as perceções dos profissionais de educação que trabalham nestes contextos, no sentido de lidarem com as oportunidades e os desafios que este tipo de prática suscita

## **Papel e percepções dos profissionais da educação**

A aprendizagem das crianças em ambientes interiores, exteriores e naturais dependerá de uma complexidade de fatores de ordem pessoal, ambiental e sociocultural. No que concerne o papel do educador/professor na aprendizagem em ambientes naturais, este tem as funções de: promover as aprendizagens das crianças e, mais concretamente nestes contextos, mediar a interação da criança com o meio, garantindo que é segura, e apoiar o seu desenvolvimento e a aquisição da linguagem (Prins et al., 2022a). Desta forma, importa pensar sobre a percepção dos educadores e restantes profissionais da educação relativamente às aprendizagens nestes ambientes.

Agostini et al. (2018) estudaram precisamente a percepção de educadores italianos sobre o desenvolvimento das crianças em ambientes de aprendizagem naturais, comparando com contextos de aprendizagem tradicionais. De uma forma geral e tendo em conta os resultados obtidos pelos autores, os educadores selecionados de ambos os contextos de ensino (natural e tradicional), percecionavam melhores desempenhos nas áreas de desenvolvimento (i.e.: domínio do corpo, conhecimento do ambiente à sua volta, desenvolvimento socioemocional, brincadeira, linguagem, desenvolvimento cognitivo, coordenação e motricidade fina e grossa) nas crianças em contexto de aprendizagem em ambientes naturais. Os autores concluíram que os infantários que ofereciam aos alunos espaços naturais promoviam também o seu desenvolvimento em níveis diferentes, tanto mais quanto mais novos eram os alunos.

Já no contexto grego, foi possível comprovar que, de forma generalizada, os professores consideravam que brincar em ambientes exteriores constituía uma forma de aprendizagem, reconhecendo-os como uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças (Sakellariou & Banou, 2020). As atividades que referiram implementar no exterior eram as seguintes: brincadeira cinética (referindo-se às estruturas construídas para brincar no exterior, como baloiços), brincadeira cinética com recurso à música, uso de brinquedos, uso de materiais soltos e naturais (como os mencionados anteriormente por Prins et al., 2022a), brincadeiras sócio-dramáticas (como representação de situações) e brincadeiras tradicionais. No entanto, o risco percebido em ambientes exteriores era maior, pelo que na sua investigação, Sakellariou e Banou (2020) destacaram a importância de treinar e formar educadores para implementarem o ensino em ambientes exteriores de forma segura, com atividades organizadas e apropriadas, incentivando as crianças a explorarem o meio.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al., 2016), os profissionais da educação devem refletir sobre os propósitos e finalidades das suas práticas, de modo a planear a sua ação e a concretizá-la. Para que seja possível refletirem, deverão observar, registar e documentar, para posteriormente planearem e agirem e, no final da ação, avaliar os resultados obtidos, novamente registando e documentando. Acrescenta-se ainda que este processo contínuo deve envolver não só os profissionais, mas também as próprias crianças e as famílias.

Donison e Halsall (2023) conduziram um estudo que procurou reunir as perceções das crianças, dos pais e dos profissionais da educação de uma escola, através de entrevistas semiestruturadas, sobre a aprendizagem em contextos exteriores. Os profissionais da educação destacaram alguns benefícios de aprender no exterior, como o facto de sentirem que a natureza mudava a perspetiva de que os conteúdos deviam ser ensinados em separado, dado que permitia um entendimento mais alargado do mundo e das interligações entre os vários conteúdos e as pessoas. Outro tópico refletido pelos profissionais foi o da mudança de estações e a forma como essa mudança contribuía para o desenvolvimento da curiosidade das crianças e da sua exploração do meio, permitindo que interagissem com diferentes elementos da natureza. Além da interação com elementos da natureza, estar no exterior permite uma interação contínua com outros seres vivos, como plantas e animais, que os profissionais também percecionavam como benéfico para as crianças.

Quando se fala no papel dos profissionais da educação, é crucial pensar sobre a diferenciação pedagógica e sobre a sua intencionalidade educativa. Em primeiro lugar, a diferenciação pedagógica assenta na ideia de que cada aluno é único, pelo que vários alunos inseridos num grupo têm contextos, formas de pensar e de aprender diferentes e, por isso, devem ser apoiados com métodos de aprendizagem devidamente diferenciados (Henrique, 2011). Ou seja, segundo o princípio da diferenciação pedagógica, os alunos têm objetivos comuns que os profissionais da educação procuram que eles atinjam de formas distintas, consoante as características e estratégias de aprendizagem de cada um (Gomes, 2001, citado por Henrique, 2011). De modo mais concreto, os profissionais podem colocar em prática estratégias de diferenciação pedagógica como, por exemplo, criar diferentes formas de representação da informação, adaptar os níveis de complexidade das tarefas aos diferentes alunos e ir intensificando a complexidade ao ritmo de cada um, criar momentos de trabalho individual e em grupo (pares, pequenos ou grandes grupos), adaptar os momentos de avaliação às capacidades de cada um (tarefas e

processos diferentes, mais tempo para a realização de provas, etc), entre outras estratégias existentes (Ferreira, 2021).

Na linha da diferenciação pedagógica, há profissionais da educação que consideram que os contextos de aprendizagem no exterior contribuem para que consigam conhecer melhor as crianças e a sua individualidade, permitindo ajustar a sua supervisão às necessidades das crianças (Cheng et al., 2023).

Para que seja possível diferenciar os métodos de ensino, é necessário trabalhar a intencionalidade educativa dos profissionais da educação. Isto é, para que o professor/educador consiga criar e adaptar várias estratégias, é necessário que conheça não apenas os alunos, mas também o currículo (ou orientações curriculares) e, como tal, que tenha em mente aquilo que pretende que os seus alunos aprendam (Ferreira, 2021). Portanto, de forma simplificada, a intencionalidade educativa dos profissionais é o objetivo, é a aprendizagem concreta que eles pretendem que os alunos atinjam (Nilsen, 2021), ainda que o façam através de processos diferentes.

### **Perceções das crianças e dos pais**

Por último, falta ainda refletir sobre as perceções dos próprios alunos e dos seus pais. Berti et al. (2019) realizaram uma revisão sistemática sobre os ambientes de aprendizagem na educação infantil, que permitiu explorar sobre os ambientes exteriores. Em primeiro lugar, os autores concluíram que as crianças preferiam brincar livremente no exterior em detrimento das estruturas construídas pela mão humana (a referida brincadeira cinética). Além disso, associavam o exterior à liberdade e a mais oportunidades de exploração, acreditando que apenas necessitavam da intervenção dos professores em caso de emergência, como, por exemplo, quando se aleijavam. Neste sentido, também consideravam o ambiente exterior mais perigoso.

Outro estudo, focado em perceber e descrever as preferências das crianças sobre os espaços exteriores e as atividades nesses espaços, concluiu ainda que as crianças queriam desafiar-se a si próprias e manter-se em segurança (Norðdahl & Einarsdottir, 2014). As crianças falavam em desafiar-se através de, por exemplo, subir às árvores, mantendo sempre a ideia de que o desejavam fazer em segurança. Contudo, demonstraram associar a segurança a espaços interiores (Norðdahl & Einarsdottir, 2014).

Neste estudo, outros temas em que as crianças demonstraram interesse foram o explorar, manter-se em contacto com os outros, criar ninhos e aproveitar a beleza da natureza. Quando falavam em explorar, referiam-se a investigar, colecionar, criar e

descobrir o que fazer com determinados objetos da natureza, como apanhar folhas e frutos. Quando se referiam à interação com outros, incluíam outras crianças, adultos e outros seres vivos presentes na natureza. No caso de criar ninhos, foi possível observar que as crianças gostavam de encontrar pequenos esconderijos, que os separavam do restante espaço de brincadeira. Por fim, o tema de aproveitar a beleza da natureza refere-se ao gosto que as crianças demonstraram por apreciar os elementos naturais presentes nos espaços exteriores, revelando, por exemplo, que se incomodavam com a presença de lixo (Norðdahl & Einarsdottir, 2014).

Merewether (2015) procurou perceber as perspectivas de crianças de 3 e 4 anos sobre os espaços exteriores do seu infantário, focando os espaços preferidos pelas crianças e os seus motivos para a preferência. Em primeiro lugar, importa salientar que as crianças demonstraram atribuir elevada importância ao espaço exterior, elegendo-o como a sua preferência em vários momentos das entrevistas. Mais concretamente, valorizavam o espaço exterior para socialização, faz de conta, observação e movimento. No caso da socialização, as crianças deram maior relevância a espaços onde brincavam com outras crianças, revelando maiores oportunidades de socialização no espaço exterior. Também noutro estudo, as crianças apresentaram atitudes positivas em relação à interação social que acontecia quando estavam em contextos de aprendizagem no exterior, o que demonstra que este é um fator relevante para as crianças e para a sua aprendizagem, incluindo a aprendizagem socioemocional (Cenić et al., 2023), como já foi referido anteriormente.

O faz de conta refere-se aos sítios no exterior onde as crianças realizavam brincadeiras em que transformavam um espaço num lugar imaginário, como, por exemplo, um espaço amplo em semicírculo que uma criança fazia de conta que era um comboio que conduzia. No que diz respeito à observação, as crianças referiam-se a lugares onde era possível observar o que estava mais longe e o que estava mais perto, sítios mais elevados como uma ponte e baloiços, por exemplo. Por último, as crianças deram relevância a espaços do exterior que lhes permitiam movimentar-se e estar mais ativos fisicamente (Merewether, 2015).

De acordo com a informação recolhida por Donison e Halsall (2023), que também entrevistaram crianças, algumas crianças acreditavam que estar no exterior podia ser mais benéfico do que estar no interior porque a natureza oferecia mais oportunidades de aprendizagem. Além disso, os educadores notavam e descreveram mais sentimentos de alegria nas crianças quando estavam no exterior. As crianças demonstravam ainda

entusiasmo por poderem interagir com outros seres vivos na natureza, algo que não podiam fazer no interior.

Além do prazer sentido pelas crianças quando estão em contacto com a natureza, o estudo acima referido deu também um papel de destaque às aprendizagens. Uma das conclusões é a de que, apesar de as crianças nem sempre serem capazes de reconhecer as suas aprendizagens como tal, eram capazes de as interiorizar e de lhes dar sentido. Ou seja, como as crianças tendiam a passar mais tempo em exploração quando estavam na natureza, acabavam por ter experiências de aprendizagem mais imersivas e significativas para elas próprias, sem necessariamente reconhecerem que estavam a aprender efetivamente. Contudo, conseguiam demonstrar essas aprendizagens quando questionadas sobre as mesmas. Acrescenta-se ainda que as crianças se sentiam mais entusiasmadas para explorar o ambiente exterior e natural à sua volta, o que acaba por influenciar as suas aprendizagens (Donison & Halsall, 2023).

Por fim, no que diz respeito à perceção dos pais, Sturges et al. (2023) conduziram um estudo sobre as perspetivas dos pais e cuidadores de crianças relativamente aos benefícios de brincar num parque exterior com vários elementos naturais e riscos à volta, cujos resultados podem ser refletidos à luz de contextos exteriores de aprendizagem. Os resultados deste estudo começam por destacar o facto de os pais apoiarem a brincadeira e o jogo das crianças neste tipo de espaços, acreditando que contribui para o contacto e a conexão com o exterior e com a natureza, permitindo a criação de momentos de desafio e conseqüente resolução de problemas, o desenvolvimento da curiosidade e da criatividade, bem como de independência e de capacidades sociais (Sturges et al., 2023). Ou seja, estes pais conseguiram identificar benefícios para a aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional das crianças ao brincarem no exterior.

Outro estudo, conduzido por Arvanitis et al. (2022), procurou perceber concretamente as perceções de pais de crianças em escolas-floresta. Estas perceções foram agrupadas em cinco dimensões: conhecimento e competências, conexão com a natureza e saúde, estrutura, inclusão e prazer. No caso do conhecimento e competências, alguns pais acreditavam que a escola-floresta potenciava o desenvolvimento de competências motoras e emocionais, contribuindo ainda para a aquisição do conhecimento típico das salas de jardim de infância. Contudo, outros pais acreditavam que, por não estarem em salas, as crianças não estavam a aprender. No que diz respeito à conexão com a natureza e à saúde, houve pais que destacaram a saúde física, a saúde mental e o risco como benefícios da escola-floresta, como mencionado noutros estudos.

Relativamente à estrutura, alguns pais valorizaram a flexibilidade da mesma, enquanto outros criticaram a falta de estrutura. Na dimensão da inclusão, houve pais que consideraram que a escola-floresta apoiava crianças com dificuldades emocionais e de aprendizagem (ou outras), incluindo-as e valorizando a sua participação, enquanto outros pais afirmaram o oposto. Por fim, no que diz respeito ao prazer, alguns pais valorizaram o facto de as crianças sentirem prazer no seu contexto de aprendizagem, enquanto outros acreditavam que as crianças não precisavam de se divertir para aprender e que, inclusive, a diversão poderia prejudicar as suas aprendizagens.

## **II – PROBLEMÁTICA**

### **Objetivos da investigação**

O presente estudo teve como objetivo principal compreender e caracterizar a forma como as crianças, os seus pais e os profissionais da educação pensavam sobre os contextos naturais de aprendizagem. Para tal, procurou-se perceber as perceções que tinham sobre esta abordagem, no âmbito das atividades, rotinas, espaço e relações interpessoais, e as razões que levaram os pais e os profissionais à sua escolha. Procurou-se ainda perceber se estavam conscientes dos benefícios para as crianças e que são realçados na literatura.

Tal como mencionado na revisão da literatura, a aprendizagem em ambientes naturais tem vindo a ganhar visibilidade e importância (Prins et al., 2022b; Sella et al., 2023). Para além dos estudos que conferiram ênfase a este tema, há que atender ao apoio que os ambientes exteriores e naturais de aprendizagem constituem para as crianças da atualidade. Como é de conhecimento comum, um dos eventos mais marcantes da última década foi a pandemia COVID-19, que teve um impacto negativo no desenvolvimento das crianças. Mais concretamente, a pandemia afetou negativamente o bem-estar dos alunos no regresso ao ensino presencial, o seu sucesso escolar, as competências sociais e relacionais (passando a interagir com menos colegas e durante menos tempo), e os seus comportamentos (influenciados pela ansiedade e regressão nas competências sociais) (Marsh & Blackwell, 2023). Marsh e Blackwell (2023) defenderam que os ambientes exteriores podiam ser um recurso para ajudar as crianças a ultrapassar as dificuldades enfrentadas como consequência da pandemia.

Para além da pandemia, importa refletir sobre a sociedade atual, marcada pelo crescente uso das tecnologias (Pedro, 2017). As crianças são um grupo particularmente

vulnerável ao uso excessivo das tecnologias, dado que os seus cérebros e identidades ainda estão em desenvolvimento, podendo levar a consequências como problemas de ansiedade, problemas de atenção, hiperatividade e depressão, ansiedade social, problemas emocionais e défices cognitivos, problemas fisiológicos ao nível da visão e da audição e aumentos significativos do peso, bem como problemas no funcionamento cerebral (Ding & Li, 2023). As tecnologias são um problema atual levando a que as crianças saiam menos de casa e explorem menos o mundo à sua volta, principalmente porque as estimula e lhes dá respostas imediatas para qualquer problema ou questão que lhes surja. Além disso, fatores como a crescente urbanização e mudanças nas práticas sociais e educativas levam a cada vez menos oportunidades para interagir com a natureza (Sella et al., 2023).

Por oposição aos problemas acima descritos, encontramos metodologias de ensino e aprendizagem que promovem um maior contacto com o exterior e com a natureza, como é o caso do modelo pedagógico *forest school* (Cree & Robb, 2021; Sella et al., 2023).

De acordo com a revisão de literatura, os contextos exteriores e naturais de aprendizagem trazem benefícios para as crianças como a atenção e foco mais longos (Kuh et al., 2013), o desenvolvimento da criatividade, a promoção da conexão com a natureza e melhores comportamentos e atitudes perante a natureza (Sella et al., 2023), o desenvolvimento da linguagem (Prins et al., 2022b), o desenvolvimento socioemocional (Dabaja, 2022; Lanza et al., 2023) e o aumento da atividade física (Dabaja, 2022; Kiviranta et al., 2023). Estes contextos contribuem também para o aumento do bem-estar dos profissionais da educação (Deschamps et al., 2022). Neste sentido, interessa perceber se estes são os benefícios percebidos e de que forma é que as crianças, os pais e os profissionais da educação os sentem.

Apesar de já existirem alguns trabalhos que procuraram estudar as perspetivas dos envolvidos, estes foram desenvolvidos em realidades culturais específicas, e ainda não são suficientemente abrangentes. Por exemplo, as perspetivas dos profissionais da educação encontram-se mais exploradas e desenvolvidas (Agostini, et al., 2018; Sakellariou & Banou, 2020; Donison & Halsall, 2023) do que as dos pais (Sturges et al., 2023). Por este motivo, e considerando que os pais são os principais educadores e, portanto, decisores sobre a educação dos filhos, as suas conceções e perceções sobre aprender em ambientes exteriores e naturais são cruciais para a escolha (ou exclusão) destas abordagens. Além disso, é essencial que os pais e as escolas trabalhem em conjunto na educação das crianças, pelo que os pais devem estimular os filhos e valorizar as suas aprendizagens não só em casa, mas também na escola e em qualquer outro lugar fora de

casa (Sousa, 2003). Desta forma, importa perceber que sentido dão estes pais às aprendizagens realizadas em escolas-floresta ou em contextos naturais. Por sua vez, as perspetivas dos profissionais podem variar consoante o contexto e a realidade cultural (por exemplo, se é habitual ou não este tipo de abordagem).

No que diz respeito às perceções das crianças, importa notar que a voz das crianças deve ser um ponto central para a investigação em psicologia da educação, e para a educação por si só, uma vez que se tem vindo a revelar cada vez mais importante a participação das crianças como atores sociais e com direito próprio e, para tal, é necessário que sejam escutadas em questões que as afetam (Tay-Lim & Lim, 2013). É ainda necessário enfatizar a palavra “escutadas”, dado que não basta apenas ouvir as crianças: é essencial devolver-lhes e empatizar com o que disseram, garantido que se entendeu claramente a mensagem que queriam transmitir (Tay-Lim & Lim, 2013). Desta forma, considera-se pertinente procurar compreender as perceções das crianças de forma mais aprofundada sobre as suas vivências em contextos de educação ao ar livre.

Importa mencionar que a maior parte dos estudos e investigações contemplados na revisão de literatura se referem aos benefícios de brincar e aprender no exterior e na natureza (e.g.: Dabaja, 2022; Donison & Halsall, 2023; Sella et al., 2023), mas poucas das perceções recolhidas são de contextos de escolas-floresta. A maior parte das investigações foi realizada em contextos de creches, infantários ou escolas primárias com espaços exteriores e naturais, recolhendo as perceções sobre estes espaços. Por este motivo, é relevante recolher e aprofundar as perceções dos grupos de crianças, pais e profissionais da educação em escolas-floresta, para perceber se os benefícios percecionados e sentidos vão ao encontro da literatura descrita.

Por fim, destaca-se que nenhum dos estudos explorados na revisão de literatura se refere ao contexto português. De acordo com Moreira et al. (2023), sabe-se que, em Portugal, há poucas oportunidades para as crianças brincarem no exterior, devido à falta de espaços em qualidade e em quantidade. Desta forma, e tendo em conta que a implementação de práticas de ensino e aprendizagem no exterior e na natureza tem vindo a aumentar, torna-se essencial descrever a realidade portuguesa, no sentido de informar os pais e os profissionais da educação, visando a valorização e a correta implementação dos espaços e do modelo pedagógico.

## **Questões de investigação**

Atendendo a todos os pontos mencionados, colocam-se as seguintes questões de investigação:

1. Como é que as crianças, os pais e os profissionais da educação percecionam as atividades, as rotinas, o espaço e as relações interpessoais no ambiente natural de jardim de infância?
2. Como é que os profissionais da educação enquadram a sua prática em contextos naturais nas orientações curriculares para a educação pré-escolar?
  - a. Existe intencionalidade pedagógica?
3. Quais são as implicações que um jardim de infância em ambiente natural pode ter no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças?
  - a. Como é que os pais percecionam essas implicações?
  - b. Como é que os profissionais percecionam essas implicações?

## **III – MÉTODO**

### **Delineamento**

O presente estudo teve um desenho de investigação misto, visto que os dados recolhidos foram quantitativos e qualitativos e, pelo facto de terem sido analisados de formas diferentes, podem permitir um melhor entendimento da informação que pretende responder às questões de investigação (Cohen et al., 2007).

Embora recorrendo a uma abordagem metodológica mista, tendo em vista o objetivo principal de compreender e caracterizar as perceções das crianças, dos pais e dos profissionais da educação, o desenho foi maioritariamente qualitativo. De acordo com Creswell (2009), esta metodologia caracteriza-se por: recorrer a várias fontes de informação, como entrevistas, observações, documentos, etc., que podem passar por vários participantes e cujos dados são analisados e organizados de forma a criar temas, padrões e categorias; recolher dados no ambiente natural dos participantes, devendo os investigadores deslocar-se ao local para obter informações o mais realistas possível; o foco dos investigadores é o significado que os participantes atribuem ao fenómeno e não o que os investigadores já trazem consigo previamente (através, por exemplo, da pesquisa); ainda assim, a investigação é maioritariamente interpretativa, uma vez que estão a interpretar os dados que recolheram; por fim, a investigação qualitativa procura recolher informação o mais completa possível, criando um retrato o mais detalhado

possível do fenómeno (Creswell, 2009). Importa ainda referir que, na investigação qualitativa, não se pretende necessariamente generalizar os resultados para uma população, mas sim que se obtenha o retrato acima mencionado de forma completa (Creswell, 2012).

Por outro lado, por mais completo que esteja o retrato, é sempre possível acrescentar mais informação. É aqui que entra uma abordagem mais quantitativa. Para este estudo, considerou-se importante complementar a informação descritiva recolhida com questionários e escalas, de modo a obter informação adicional mais direta e objetiva. Mais concretamente, os questionários pretenderam complementar as perceções dos participantes, tendo sido algumas das respostas às questões analisadas estatisticamente. Contudo, os questionários integravam também questões de resposta aberta, cujas análises foram realizadas de forma qualitativa.

### **Participantes**

Uma vez que, para a seleção da metodologia qualitativa, é necessária a seleção propositada da amostra (Creswell, 2012), os participantes selecionados foram crianças, pais e profissionais que frequentavam (considera-se que os pais das crianças também frequentavam a escola, mas com papéis diferentes) ou trabalhavam numa escola-floresta que se dividia em três polos dentro da Área Metropolitana de Lisboa. O presente estudo contou com a participação de 28 crianças, 16 pais e 17 profissionais da educação, a maior parte pertencente a um desses polos.

### **Instrumentos e técnicas**

#### *Entrevistas focus-group e observação das crianças*

Com as crianças, foram realizadas entrevistas semiestruturadas em *focus-group*. *Focus-group* é definido por uma discussão entre um pequeno grupo de pessoas, facilitada por um moderador (Greene & Hogan, 2005). Cada grupo de crianças teve entre 3 e 4 elementos. Tendo em conta que o número total de crianças participantes foi 28, realizaram-se 8 entrevistas.

O guião de entrevista para as crianças (Anexo 1) foi estruturado em duas partes, tendo a primeira o objetivo de perceber como percecionavam as atividades que realizavam, o que aprendiam, como percecionavam essas aprendizagens e como conceptualizavam o funcionamento da escola. Aqui, foram colocadas questões como “*Como é que é começa um dia cá na escola?*”, “*Fazem algumas atividades?*”, “*Qual é o*

*sítio onde gostam mais de estar?”*, *“Quem é que decide o que vocês fazem?”*, por exemplo.

A segunda parte apresentou-lhes salas de jardim de infância, através de duas imagens, procurando perceber como percecionavam as diferenças entre o seu contexto e outros contextos interiores mais usuais, em jardins de infância. São exemplos questões como *“Vocês gostavam de estar numa sala destas?”*, *“E acham que os meninos que estão nestas salas gostam de estar lá?”* e *“O que é que acham que os meninos destas salas aprendem?”*.

Ainda com as crianças, considerou-se importante complementar a informação recolhida nas entrevistas com informação recolhida através de observação. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o observador de campo pode situar-se entre dois extremos: o que não participa em nada do que se realiza na sua presença, e o que se envolve na maioria das atividades realizadas. Para a realização deste estudo, a observação teve alguma participação por parte da investigadora, dado que as entrevistas foram realizadas no contexto comum das crianças, evitando-se que interrompessem as suas atividades. Além dos momentos das entrevistas, a observação foi realizada também em momentos de pausa entre entrevistas, bem como em momentos adicionais, com o grande objetivo de caracterizar o contexto da forma mais completa possível.

#### Questionário para os pais

Aos pais, foi pedido que respondessem a um questionário (Anexo 2) através da plataforma *Qualtrics*. Após a apresentação do consentimento informado, o questionário tinha início com uma secção inicial de dados sociodemográficos. A segunda secção referia-se à perceção dos pais sobre ambientes naturais de aprendizagem, começando com questões de resposta aberta sobre as razões o que os levaram a escolher aquela abordagem (*“Quais foram as razões que o levaram a escolher esta escola para o/a seu/sua filho/a e não outro tipo de abordagens?”*) e sobre as maiores diferenças percecionadas entre as abordagens de aprendizagem no exterior e abordagens mais usuais de jardim de infância (*“Quais considera que são as maiores diferenças entre as abordagens de aprendizagem no exterior e as abordagens mais usuais de jardim de infância?”*). De seguida, foram colocadas duas questões referentes à adaptação dos filhos à entrada na escola-floresta, uma delas de resposta aberta (*“Como é que foi a adaptação do/a seu/sua filho/a à entrada na escola?”*).

Em paralelo foram utilizados dois instrumentos com resposta a itens numa escala tipo *Likert*: Adaptação e Benefícios. A escala da **adaptação** continha 5 itens que diziam respeito à percepção dos pais relativamente ao processo de adaptação das crianças à escola-floresta que frequentavam. Foi pedido aos pais que se situassem numa escala de resposta tipo *Likert*, de 0 (Discordo totalmente) a 8 (Concordo totalmente), consoante a medida em que a frase refletia o processo de adaptação do seu filho. Estes itens referiam-se a aspetos diversificados como a relação com a equipa educativa, o espaço, os amigos (Anexo 2).

A percepção dos pais sobre os **benefícios** foi questionada através de uma escala com 22 itens (Anexo 2). De forma semelhante à escala da adaptação, foram apresentadas diversas afirmações, cujas respostas dos pais se poderiam situar numa escala de resposta tipo *Likert* de 0 (Discordo totalmente) a 8 (Concordo totalmente), dependendo da forma como sentiram essas alterações nos seus filhos. Considerando o número de pais que se disponibilizaram para responder ao questionário, este foi muito reduzido para se proceder a análises fatoriais sobre a estrutura da escala. Embora não haja total consenso sobre o mesmo, para se poder proceder a este tipo de tratamento os autores referem entre 3 a 10 sujeitos por item do questionário, o que não se verificou neste caso (Matos & Rodrigues, 2019; Vieira & Bressan, 2022). Assim, optou-se por organizar os itens da escala em dimensões conceptuais, baseando-nos na literatura e na lógica que esteve subjacente à sua elaboração. Consideraram-se assim quatro dimensões que mostraram bons índices de consistência interna (Anexo 3). Para a análise destes itens consideraremos como referência que um valor de .70 ou superior é considerado de fiabilidade apropriada (Marôco & Garcia-Marques, 2006; Souza et al., 2017):

1. **Desenvolvimento Pessoal** – os 7 itens desta dimensão reenviavam para aspetos do desenvolvimento da criança (e.g.: autonomia, competências socioemocionais, leitura e escrita, brincadeira, etc). Integraram esta dimensão os itens 1, 3, 7, 8, 9, 10 e 22 (e.g.: 1. “*Tornou-se mais confiante nas suas capacidades*”, 7. “*Ficou mais responsável e cumpridor das regras*”, 10. “*Ficou mais criativo e imaginativo*”). Para esta dimensão o valor de Alfa de Cronbach foi de .99.
2. **Aprendizagens** – os quatro itens desta dimensão reenviavam para aprendizagens mais formais. Integraram esta dimensão os itens 2, 18, 19 e 20 (e.g.: 2. “*Tornou-se mais curioso e com vontade de aprender coisas novas*”, 19. “*Ganhou mais conhecimentos e competências matemáticas*”). Para esta dimensão foi calculado um Alfa de Cronbach de .98.

3. Interações Sociais – os três itens desta dimensão direcionavam-se para competências da criança na relação com os outros. Integraram esta dimensão os itens 4, 5 e 6 (e.g.: 4. “*Passou a estabelecer relações mais positivas com outras crianças*”, 6. “*Ganhou competências de relacionamento com os adultos*”). Para esta dimensão o valor de Alfa de Cronbach foi de .99.
4. Natureza e Risco – esta dimensão integrou oito itens que reenviavam para o contacto, exploração e experiências em ambiente natural. Constituíram esta dimensão os itens 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 21 (e.g.: 12. “*Ficou mais sensibilizado para o cuidado e proteção dos seres vivos*”, 15. “*Consegue medir melhor os riscos e proteger-se de possíveis perigos*”, 16. “*Tem uma atitude mais exploratória em locais novos e ao brincar*”). O Alfa de Cronbach foi de .99.

Após o preenchimento destas duas escalas, os pais foram ainda questionados sobre as maiores dificuldades, constrangimentos e desvantagens (“*Quais as maiores dificuldades, constrangimentos ou desvantagens que vê no facto de as crianças frequentarem este tipo de espaços educativos em ambientes naturais?*”) e sobre as suas intenções de manter os filhos em escolas que seguem este tipo de abordagens (e.g.: “*Até que idade pretende que o/a seu/sua filho/a frequente uma escola deste género? Porquê?*”, “*Se existissem escolas que seguissem o Movimento Escolas da Floresta para o 1º ciclo, colocaria o/a seu/sua filho/a numa dessas escolas? Porquê?*”).

#### Entrevistas e questionários para os profissionais

No caso dos profissionais da educação, foram realizadas entrevistas individuais e semiestruturadas (Anexo 4). As questões colocadas foram no sentido de, à semelhança dos pais, perceber as razões que os levaram a escolher este contexto de aprendizagem (“*O que o/a levou a escolher desenvolver a sua atividade profissional nesta escola, que segue o movimento escola floresta?*”) e os benefícios que viam nestas abordagens (e.g.: “*Quais são os benefícios principais para as crianças que frequentam este tipo de contextos?*”, “*Em suma, quais considera que são as grandes vantagens destas abordagens de aprendizagem?*”). Pretendia-se ainda entender de que forma organizavam as atividades e as rotinas (“*Como é que é a rotina cá na escola? Existem atividades mais estruturadas?*”), quais eram as suas intencionalidades educativas (“*Que competências pretende que as crianças desenvolvam nos ambientes exteriores?*”, “*Existem Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Na sua prática apoia-se nessas orientações? Se sim, como? Se não, porquê?*”), o tipo de registos elaborados (“*Faz algum tipo de registo*

*para documentação e avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças?”)* e de que forma promoviam o envolvimento parental (*“Como é que faz o trabalho de ligação com as famílias?”*). Ao longo da entrevista, foram ainda questionados sobre as maiores dificuldades e desafios sentidos (*“Quais são as maiores dificuldades e desafios que sente no desenvolvimento da sua prática?”*) e percecionados nas crianças (*“Quais são as maiores dificuldades que sente nas crianças que frequentam este contexto?”*).

Para complementar a informação recolhida nas entrevistas, foi pedido aos profissionais que preenchessem um questionário (Anexo 5). O questionário iniciou-se com uma secção sobre dados demográficos e, em seguida, foram apresentadas três escalas, baseadas nas escalas usadas no *Projeto EduIn&Out* (Pereira et al., 2023): oportunidades de participação e utilização de espaços e materiais; rotinas – organização e estrutura; autoeficácia e confiança dos profissionais na sua prática educativa. Em todas as escalas, foi pedido aos profissionais que se situassem numa escala de resposta tipo *Likert* de 0 (Concordo totalmente) a 8 (Discordo totalmente), de acordo com o grau que consideravam que as afirmações refletiam as suas práticas profissionais.

A primeira escala dizia respeito às oportunidades de participação e utilização de espaços e materiais e continha 10 itens, dos quais são exemplos: *“As crianças participam na organização do espaço”*, *“As crianças são autónomas na utilização do material”*, *“Existem múltiplas oportunidades no espaço para as crianças desenvolverem competências nas diferentes áreas e domínios das OCEPE”*, *“A organização do espaço é flexível, refletindo o interesse e as necessidades das crianças/do grupo”* e *“São criados novos espaços sempre que se identifica essa necessidade”*.

A segunda escala, também com 10 itens, dizia respeito às rotinas, mais concretamente, à intencionalidade dos profissionais na organização e estruturação das mesmas. Com base no *Projeto EduIn&Out* (Pereira et al., 2023), os itens da escala foram organizados em duas dimensões conceptuais, que mostraram bons índices de consistência interna (Anexo 6). A primeira dimensão referia-se à flexibilidade e à participação das crianças, e continha os itens 1 (*“A rotina é estabelecida em função das necessidades das crianças”*), 4 (*“Existe flexibilidade para mudança na rotina devido a alterações no funcionamento do grupo”*) e 5 (*“As crianças participam na organização da rotina”*). Para esta dimensão, neste estudo, obteve-se um Alfa de Cronbach de .67, considerado satisfatório, pois está claramente acima de .60 e muito próximo de .70, sendo que este valor é bastante influenciado pelo número de itens da dimensão, que neste caso é bastante reduzido (Souza et al., 2017). A segunda dimensão dizia respeito à estrutura da rotina e

às transições entre os diferentes momentos desta, e continha os itens 6, 7, 8, 9 e 10 (e.g.: 6. “Ao longo do dia existem tempos diferenciados considerando o grande grupo, pequenos grupos e cada criança”, 9. “Nos momentos de transição as crianças sabem o que fazer ou para onde se dirigir”, 10. “Existe uma estrutura na rotina que permite a estabilidade necessária para as crianças”). Para esta dimensão, o Alfa de Cronbach encontrado neste estudo foi de .83.

A última escala utilizada com os profissionais dizia respeito à autoeficácia e confiança dos profissionais na sua prática educativa e continha 17 itens. Também com base no *Projeto EduIn&Out* (Pereira et al., 2023), os itens da escala foram organizados em dimensões conceptuais, que mostraram bons índices de consistência interna (Anexo 7). Para além das dimensões do projeto mencionado, introduziram-se itens para uma terceira dimensão. As dimensões criadas foram as três indicadas e caracterizadas em seguida:

1. Organização do espaço exterior – os itens contemplavam aspetos relacionados com a confiança que os profissionais sentiam na organização, intencionalidade, qualidade e flexibilização dos espaços exteriores. Integravam esta dimensão 12 itens, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12 (e.g.: 1. “Organizar o espaço exterior de acordo com as características do grupo”, 2. “Introduzir alterações na organização do espaço exterior”, 5. “Justificar a intencionalidade educativa da organização do espaço exterior”, 11. “Organizar o espaço exterior para ser um ambiente rico em oportunidades de aprendizagem no âmbito da formação pessoal e social”). Neste estudo o valor de consistência interna obtido pelo Alfa de Cronbach foi de .74.
2. Rotinas – os seis itens desta dimensão direcionavam-se para a confiança dos profissionais na gestão e implementação das rotinas do quotidiano. Integraram esta dimensão os itens 1, 2, 3, 4, 5 e 6 do questionário (e.g.: 2. “Justificar e fundamentar alterações à rotina do grupo”, 3. “Gerir os tempos/duração e as transições das atividades”, 5. “Apoiar as crianças na gestão do tempo”). Também para esta dimensão o valor de Alfa de Cronbach encontrado foi bastante satisfatório, sendo de .89.
3. Exploração e risco – os cinco itens desta esta dimensão direcionavam-se para a forma como os profissionais se sentiam confiantes em deixar as crianças autonomamente experienciarem situações de risco. Integravam esta dimensão os itens 13, 14, 15, 16 e 17 (e.g.: 13. “Deixar as crianças experienciar momentos de

*risco controlado no espaço exterior*”, 17. “*Elaborar registos dos fluxos relativos aos momentos de brincar que geram maior surpresa/novidade e/ou imprevisibilidade/incerteza e que permitem às crianças estarem e sentirem-se bem no momento*”). Para estes itens foi encontrado um Alfa de Cronbach de .74.

### **Procedimentos de recolha de dados**

Numa fase inicial, entrou-se em contacto com as diretoras de uma escola-floresta, sediada em Lisboa, com três polos na Área Metropolitana de Lisboa. O primeiro contacto foi realizado via e-mail, onde se explicou de forma breve a decorrência de um estudo sobre ambientes de aprendizagem ao ar livre e onde se perguntou se seria possível recolher dados nos espaços das suas escolas. Após demonstração de interesse por parte das diretoras, foi enviado um e-mail mais detalhado, com o Pedido de Autorização formal anexado (Anexo 8). No seguimento deste e-mail, foi marcada uma reunião entre as diretoras e a investigadora. Nesta reunião, o espaço de Lisboa foi apresentado, bem como as suas condições de funcionamento. Após a realização desta reunião, foi acordado que a recolha se realizaria nas três escolas, focando-se principalmente numa delas.

Os consentimentos informados dos pais (Anexo 9) e dos profissionais da educação (Anexo 10) foram enviados para as diretoras. Foi pedido às diretoras que procedessem à partilha com os pais e profissionais. À medida que os pais e os profissionais respondiam positivamente, agendou-se uma primeira entrevista com as crianças, que teve o objetivo de funcionar como “entrevista-piloto”, permitindo testar o guião inicial e fazer as alterações necessárias mediante a responsividade das crianças.

Após a realização da “entrevista-piloto”, os investigadores reuniram para discutir as respostas e o guião das entrevistas. Ficou acordado que as entrevistas *focus-group* com as crianças seriam feitas de forma mais participativa, estando a entrevistadora presente no contexto real das crianças, com liberdade para colocar mais questões do que as enunciadas no guião, visando colocar as crianças mais confortáveis e obter respostas mais reais. Com a conclusão do novo guião das entrevistas para as crianças, entrou-se novamente em contacto com as diretoras para a marcação das seguintes entrevistas. No total, realizaram-se 8 entrevistas, a contar com a “entrevista-piloto”.

Na mesma reunião, foram discutidos os restantes instrumentos, a fim de finalizar a sua construção. Concluído o questionário para os pais, este foi enviado para as diretoras, pedindo-lhes que o fizessem chegar aos mesmos. Apesar dos lembretes enviados, apenas se obtiveram 16 respostas ao fim de 3 meses, sendo que apenas 11 preencheram as escalas.

Após conclusão das entrevistas com as crianças, os profissionais foram contactados para o agendamento das suas entrevistas. No total, foram realizadas 11 entrevistas com os profissionais. No início de cada entrevista, os profissionais foram informados de que, posteriormente, lhes seria pedido para preencherem um questionário sobre a organização do contexto educativo e sobre a sua autoeficácia. Após a realização das entrevistas, os questionários foram enviados para todos os profissionais dos três polos da escola, incluindo aqueles que não foram entrevistados, obtendo-se um total de 12 respostas aos questionários.

Tanto as entrevistas das crianças como as entrevistas dos profissionais foram transcritas à medida que foram realizadas. Todas as gravações foram eliminadas após a transcrição das entrevistas.

### **Procedimentos de análise de dados**

Concluídas as transcrições das entrevistas, tanto das crianças como dos profissionais, procedeu-se a uma análise de conteúdo. A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas diversas e adaptáveis aos discursos ou outras formas de comunicação recolhidas (Bardin, 2006) que, no caso deste estudo, são as entrevistas e as questões de resposta aberta constantes dos questionários. De acordo com Bardin (2006), a análise de conteúdo desenrola-se em três fases: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento e interpretação dos resultados.

Tendo em conta que as entrevistas das crianças foram realizadas primeiro, deu-se início prévio à análise das mesmas. Concretamente, deu-se início à pré-análise com uma leitura “flutuante” (Bardin, 2006) das transcrições das entrevistas. A fase de pré-análise é marcada pela escolha dos materiais, pela formulação de objetivos e pela criação de indicadores que auxiliam a interpretação final dos resultados, constituindo uma primeira reflexão sobre os mesmos (Bardin, 2006). Ou seja, começou-se por uma leitura inicial, sublinhado os temas mais recorrentes, bem como excertos considerados de maior importância, à primeira vista. De seguida, procedeu-se à exploração do material, selecionando a informação considerada de maior importância na leitura inicial, e agrupando-a por temas (Bardin, 2006) que, de um modo geral, decorreram das questões colocadas. Outros temas foram surgindo nas entrevistas, sendo também colocados nesta seleção inicial. Após o agrupamento por temas e a sua codificação, cada tema foi analisado detalhadamente, visando identificar subtemas (categorias) que se repetiam ou se relacionavam, criando assim categorias para quase todos os temas. O mesmo foi

realizado com as categorias, surgindo subcategorias. Por fim, na fase do tratamento dos resultados e da sua interpretação, os dados foram apresentados em forma de tabelas (Bardin, 2006). Os temas encontram-se explorados e aprofundados no capítulo dos resultados.

Tal como mencionado em cima, os questionários enviados para os pais dividiram-se em dois tipos de questões: questões de resposta aberta e duas escalas, uma sobre a adaptação das crianças e outra sobre os benefícios percebidos. Para as questões de resposta aberta, foi também realizada uma análise de conteúdo, cujos temas se encontram descritos e explorados no capítulo dos resultados. As respostas às escalas foram analisadas com recurso ao programa IBM SPSS Statistics (Versão 29). Tendo em conta que o número de participantes foi inferior a 20, optou-se pela realização de testes estatísticos não paramétricos (Marôco, 2018). Ainda, como se pretendeu comparar as estatísticas descritivas dos diferentes itens e dimensões das escalas, o teste tinha de ser aplicável a amostras emparelhadas (Marôco, 2018). Desta forma, as respostas dos pais às escalas presentes nos questionários foram analisadas através do Teste de Wilcoxon para Amostras Emparelhadas (Marôco, 2018).

As entrevistas realizadas com os profissionais da educação foram analisadas da mesma forma que as entrevistas das crianças, recorrendo à análise de conteúdo. Concluídas as fases de pré-análise e exploração do material, foram identificados três temas, que se encontram no capítulo dos resultados.

Por último, as escalas dos questionários passados aos profissionais da educação foram também analisadas com recurso ao software IBM SPSS Statistics (Versão 29). Pelos mesmos motivos acima enumerados, optou-se pela realização do Teste de Wilcoxon para Amostras Emparelhadas.

## **IV - RESULTADOS**

### **Caracterização do contexto**

Para que seja possível compreender os resultados na totalidade, é importante fazer uma caracterização do contexto, baseada na observação realizada, na informação recolhida através das entrevistas com as crianças e com os profissionais e em conversas informais. Começamos por caracterizar o espaço. A escola onde as entrevistas foram realizadas tinha dois espaços, um na floresta e outro interior. O espaço interior era utilizado apenas em situações climatéricas muito adversas, como é o caso de vento forte (que pode pôr em risco a segurança no espaço exterior, mais concretamente devido à

possível danificação ou queda de árvores), e chuva forte ou trovoada. Em determinados momentos, a chuva não era impeditiva, desde que as crianças e os adultos estivessem bem equipados. Em todos os casos, a segurança era avaliada pelos adultos responsáveis.

O espaço interior era uma cave de um prédio, com janelas nas partes superiores das paredes, junto ao teto. Quando as crianças lá estavam, as atividades quotidianas aconteciam em três salas, uma onde as crianças brincavam, outra onde faziam as refeições e outra denominada “sala suja”. A “sala suja” tinha uma finalidade muito específica, funcionando como o sítio onde as crianças deixavam os sapatos e os casacos, geralmente molhados ou sujos. Possuía ainda dois secadores, onde se podiam pendurar os casacos a secar, para que estivessem prontos a utilizar quando as crianças fossem para o exterior.

O espaço exterior era na floresta que rodeava o espaço interior. Tendo em conta que, nesta escola, existiam dois grupos de cerca de 18 crianças cada, com um rácio de 1 adulto por cada 6 crianças (portanto, 3 profissionais em cada grupo), existiam duas “salas”. As “salas” eram os espaços ocupados por cada grupo, delimitadas por lenços, que as crianças reconheciam e respeitavam (Figura 1). É importante notar que ambos os espaços eram montados diariamente pelos adultos responsáveis e desmontados ao final do dia, dado que a floresta era um espaço público. Por este motivo, o espaço das “salas” podia variar, mas mantinha sempre uma estrutura-base. Em ambas as “salas”, encontravam-se estruturas como a casa da árvore (Figura 2), a cozinha de lama (Figura 3), um escorrega (Figura 4), um baloiço (Figura 5), uma biblioteca (Figura 6), cordas (Figura 7) e elementos como troncos e lonas (Figura 8). Encontravam-se ainda designados sítios para a satisfação das necessidades básicas das crianças, como bidons de água, uma árvore designada para a urina e uma sanita portátil, uma lona para as refeições, um tronco para colocar as mochilas e uma caixa para colocar as garrafas de água, entre outros.

**Figura 1**

*Lenço que delimitava o espaço*



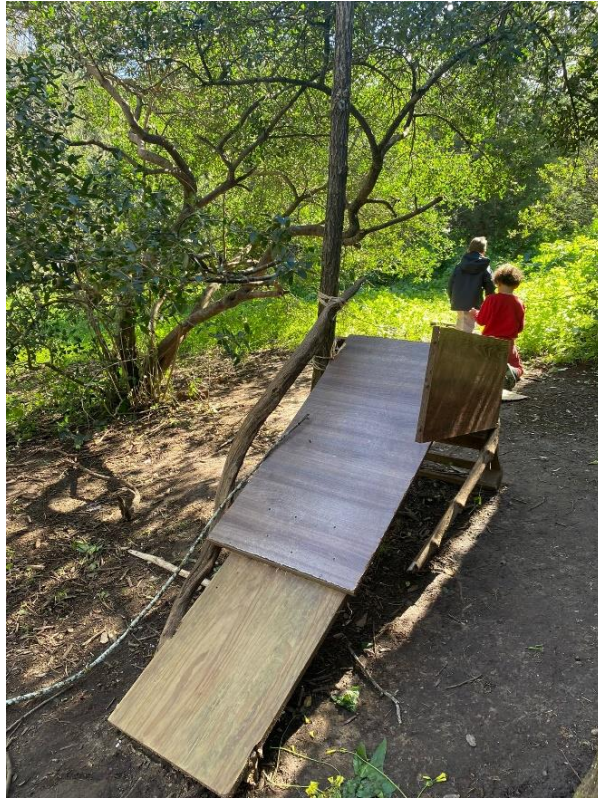
**Figura 2**  
*Casa da árvore*



**Figura 3**  
*Cozinha de lama*



**Figura 4**  
*Escorrega*



**Figura 5**  
*Baloço*



**Figura 6**  
*Biblioteca*



**Figura 7**  
*Cordas*



**Figura 8**

*Lona (debaixo da árvore das emoções)*



Passemos agora para a rotina. No início de cada dia, o espaço ia sendo preparado pelos profissionais, que transportavam os materiais necessários para a floresta. Não existia um horário fixo obrigatório para a chegada das crianças, pelo que as crianças iam chegando maioritariamente até às 10h da manhã, ficando em brincadeira livre até essa hora. Por volta desta hora, eram chamadas a juntar-se em roda, começando por cantar uma canção de bons-dias e por cumprimentar a floresta. Estes exercícios tinham o objetivo de juntar e focar o grupo, bem como de cultivar o respeito pela floresta como espaço público. Após este ritual, realizava-se o lanche da manhã, que servia também para relembrar o dia da semana e o planeamento. Nos últimos dias da semana, começavam também a fazer o planeamento da semana seguinte, que funcionava à base de propostas, por parte das crianças e dos profissionais. Além do planeamento, durante o lanche, era apresentada a biblioteca do dia, ou seja, os livros que estavam naquele dia na floresta, escolhidos com base nos interesses e necessidades das crianças. O resto da manhã era dedicado a brincar e a realizar as propostas, uma vez que à tarde algumas crianças dormiam a sesta. O almoço acontecia por volta do meio-dia, seguindo-se a sesta ao ar livre também, com recurso a sacos-cama e lonas e, em caso de necessidade, a tendas ou toldos. Após a sesta, o espaço da floresta era arrumado com a participação das crianças,

movendo-se os materiais para uma zona de jardim, onde os pais iam buscar as crianças. Neste espaço de jardim, as crianças tinham momentos de brincadeira mais livre.

Ainda no que diz respeito à organização da rotina, algumas tarefas eram distribuídas pelas crianças semanalmente, ficando uma criança responsável por determinada tarefa rotativamente. Ou seja, uma criança era responsável por chamar os outros para a roda, outras duas responsáveis por dar o sabão e o papel no momento de lavar as mãos, outra por arrumar as garrafas de água e outra pelas lancheiras e, por fim, outra criança responsável por coordenar a arrumação dos materiais.

Em seguida organizaremos a apresentação da informação recolhida na perspectiva dos três grupos de participantes: as crianças, as famílias e por fim os profissionais.

### **As perspectivas das crianças – análise das entrevistas**

Tal como foi referido anteriormente no subcapítulo referente aos procedimentos de análise de dados, as entrevistas *focus-group* realizadas com as crianças deram origem a sete temas, que vão ser explorados neste capítulo. Importa referir que o foco desta análise não foi a frequência das respostas, mas sim os temas e ideias que sobressaíram destas conversas em grupo.

Assim, foram identificados sete temas gerais: 1) o que mais gostavam na escola; 2) o que não gostavam na escola; 3) as rotinas; 4) planeamento e organização das tarefas/atividades; 5) as aprendizagens; 6) os espaços da escola; 7) a comparação com outros contextos de jardim de infância. Cada um destes temas será abordado em seguida a partir de tabelas exemplificativas e descrevendo-as, mobilizando o que foi dito pelas crianças.

#### O que mais gostavam na escola

**Tabela 1**

*Entrevistas Crianças: Tema 1) O que mais gostavam na escola*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
Atividades e brincadeiras práticas	Atividades estruturadas
	Brincadeiras e jogos
	Atividades decorrentes do contexto de natureza/ar livre
Espaços	Espaços construídos na escola
	Espaços naturais
	Espaços exteriores à escola
Relações interpessoais	-

No que diz respeito ao primeiro tema, quando as crianças foram questionadas sobre o que mais gostavam de fazer na escola, falaram tendencialmente sobre atividades

e brincadeiras práticas. Ou seja, grande parte das crianças referiram ações concretas e práticas que gostavam de realizar na escola, desde atividades mais estruturadas e decorrentes do contexto natural (“*Gosto de fazer a cozinha de lama*”, “*Porque tem tronquinhos para subir às árvores!*”, “*Gosto de apanhar flores!*”), a brincadeiras e jogos (“*Brincar aos bebês*”, “*Brincar aos pais e às mães*”). As crianças deram também especial relevância a estar na companhia dos seus amigos, chegando inclusive a fazer menção a ambos ao contexto e aos amigos (“*Gosto porque aqui estou ao ar livre e porque estou a brincar com os meus amigos.*”). Por outro lado, foi também identificada a categoria dos espaços onde as crianças mais gostavam de estar, tendo sido destacados espaços construídos na escola para as crianças brincarem, como é o caso da “*cozinha de lama*”, da “*casa da árvore*” e da “*cama de rede*”, por exemplo, espaços naturais, que fazem parte da natureza (“*A minha é uma árvore*”), e espaços exteriores à escola, que as crianças tinham o hábito de visitar (“*parque*”, “*centro social*”).

#### O que não gostavam na escola

Por oposição ao primeiro tema, o segundo refere-se ao que as crianças não gostavam na escola, ou que gostavam menos (Tabela 2).

**Tabela 2**

*Entrevistas Crianças: Tema 2) O que não gostavam na escola*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
Sair da zona de conforto	Ausência dos pais e saudades de casa Desconforto associado ao ar livre
Atividades pouco movimentadas	Pausa da brincadeira associada à hora de almoço Atividades em que é necessário estar quieto Sesta
Conflitos interpessoais	-

Verificou-se que as crianças não gostavam do que implicava sair da zona de conforto, de realizar atividades pouco movimentadas ou de “*estar quieto*”, e não gostavam de conflitos. No que se refere à categoria “Sair da zona de conforto”, verificou-se que, para algumas crianças, ainda era desconfortável estar longe de casa e dos pais, revelando sentir saudades (“*Porque eu tenho saudades da minha mãe.*”) e preferir os momentos em que os pais os iam buscar (“*É quando a mãe chega.*”). Ainda na mesma categoria, identificou-se a subcategoria do “Desconforto associado ao ar livre”, porque houve crianças que referiram não se sentir bem com particularidades que fazem parte de

estar na natureza, como sujar-se, e houve mesmo uma criança que referiu a emoção do medo.

Na categoria “Atividades pouco movimentadas”, verificou-se que as crianças sentiam dificuldade em parar a brincadeira livre para momentos que exigiam maior calma (“*A coisa que eu gosto menos de fazer é de estar quieto. Na aula de música. (...) Não, quer dizer, eu gosto da aula de música, só não gosto de estar quieto na aula de música. Porque na aula de música é preciso estarmos quietos.*”), como é o caso do almoço, que geralmente significa o fim das atividades da manhã (“*Não gosto de almoçar.*”). Esta dificuldade foi também verificada ao longo da realização das entrevistas que, muitas vezes, requeriam que as crianças parassem de brincar e se sentassem junto à entrevistadora. Por este motivo, as entrevistas passaram a ser realizadas em conversa junto das crianças, evitando interromper as suas atividades ou brincadeiras.

Por último, as crianças referiram não gostar dos conflitos entre si (“*Atirar paus! O [nome da criança] atira paus e pedras!*”, “*Eu não gosto de ser mordido... nem que me batam.*”).

## Rotina

### **Tabela 3**

*Entrevistas Crianças: Tema 3) Rotina*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
Chegada e início do dia	-
Durante o dia	Descrição da rotina Exemplos de atividades que fazem nos seus dias Exemplos de brincadeiras/jogos que fazem nos seus dias
Final do dia	-

O terceiro tema diz respeito à perceção que as crianças tinham da rotina na escola-floresta (Tabela 3), tendo-se verificado que o início do dia era marcado pela “roda-rodá” e pelo lanche da manhã (“*Primeiro chegamos, começamos a fazer a “roda-rodá”, depois lanchamos ...*”). As crianças podiam chegar a horas diferentes (“*Às vezes chego mais cedo, outras vezes eu chego mais tarde...*”), pelo que, para os que chegavam mais cedo, o dia começava com um momento de brincadeira livre e só depois é que iam lanchar (“*Brincamos... Lanchamos...*”).

Depois do lanche da manhã, aconteciam as brincadeiras e atividades (“*... e depois vamos brincar outra vez...*”), de onde surgiram as subcategorias “Exemplos de atividades que fazem nos seus dias” (“*A desenhar... contar histórias... fazer desenhos... apanhar*

azedas.”) e “Exemplos de brincadeiras/jogos que fazem nos seus dias” (“*Estamos a brincar aos barquinhos. Vamos fazer uma rampa. Para os barquinhos subirem e descenderem.*” “*Fazemos o jogo das mãos no corpo/dos animais. Cada um escolhe um animal de cada vez.*”). Constatou-se que a hora de almoço constituía, para as crianças, uma pausa e um momento organizador da rotina. Depois da hora de almoço, algumas crianças continuavam a brincar ou a brincar (“... e depois vamos brincar de novo...”), enquanto outras iam para a sesta (“...*dormimos...*”), sendo que o fim da sesta era marcado pela hora do lanche da tarde (“... *dormimos e também lanchamos no meio da tarde...*”).

No final do dia, depois do lanche da tarde, desciam para um espaço de jardim perto da floresta, referido como “*lá em baixo*”, onde os pais os iam buscar (“*depois fazemos outra “roda-roda” da tarde e depois vamos lá para baixo e depois os pais vêm-nos buscar e depois vamos para casa.*”).

Em suma, constatou-se que as crianças se apercebiam da rotina, principalmente por referirem momentos organizadores da mesma, como a chegada a horas diferentes, os diferentes momentos de brincadeira livre e de atividades mais estruturadas ao longo do dia e os momentos das refeições (os lanches da manhã e da tarde e o almoço).

### Planeamento e organização

O quarto tema relaciona-se com o terceiro, referindo-se não à rotina, mas à forma como faziam o planeamento da mesma e como organizavam as tarefas e as responsabilidades das crianças. Deste modo, foram criadas duas categorias: “planeamento partilhado entre a criança e o adulto” e “tarefas e responsabilidades das crianças”.

Relativamente ao planeamento, as crianças foram questionadas sobre quem decidia o que elas faziam. De um modo geral, verificou-se que todas as crianças concordavam que o planeamento era partilhado entre a criança e o adulto (“*Nós dizemos... E ela escreve (aponta para a educadora)*”). Contudo, percebeu-se que algumas crianças começavam por apontar o planeamento como responsabilidade do adulto (“*Hm... as professoras. Não, somos nós.*”), e apenas concluíam que era uma responsabilidade partilhada quando outra criança discordava e/ou se abria uma discussão sobre o assunto (“*Hmm... são as professoras. Não! Nós é que decidimos o que é que fazemos!*”, “*E: E vocês também ajudam a planear as atividades? C: Sim.*”).

Por outro lado, a categoria “tarefas e responsabilidades das crianças” surgiu apenas em algumas entrevistas, e passava pela perceção que as crianças tinham das suas tarefas, já descritas na caracterização do contexto (“*Arrumações.*”, “*Pela água.*”, “*Papel.*”).

*Eu dou o papel às pessoas e elas limpam-se.”, “[Dou o] Sabão. Aos amigos para lavarem as mãos. Para lanchar, para almoçar e para lanchar outra vez.”).*

As crianças demonstraram ter noção que o planeamento é um momento importante na organização das suas atividades semanais (“*Há sempre uma vez por semana... que fazemos o planeamento.*”). Demonstraram também que o planeamento é partilhado entre as crianças e os adultos (“*Nós... às vezes escolhemos, outras vezes são elas que escolhem.*”).

## Aprendizagem

### **Tabela 4**

*Entrevistas Crianças: Tema 5) Aprendizagem*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
Perceção da própria aprendizagem	-
Aprendizagens explícitas pelas crianças	Conhecimento do mundo à volta
	Cuidar do próprio espaço e da natureza
	Atividade física e limites do próprio corpo
	Leitura e escrita
	Competências socio emocionais

O tema 5 surgiu com o objetivo de sistematizar e dar visibilidade a tudo o que as crianças falaram sobre as suas aprendizagens (Tabela 4). A primeira categoria, “Perceção da própria aprendizagem”, adveio da questão “*Acham que aprendem alguma coisa aqui na escola?*”, que foi sendo colocada de várias formas e, por vezes, decorrendo das atividades e espaços que as crianças apontavam como os seus favoritos. Por um lado, algumas crianças percecionavam que aprendiam (“*Aprendemos*”, “*Eu já aprendi muitas coisas.*”), e conseguiam fundamentar essas aprendizagens. Outras crianças não percecionavam aprendizagem nas suas atividades rotineiras, respondendo “*Não.*” à questão enunciada. Contudo, mesmo as crianças que diziam que não, acabavam por referir coisas que aprendiam, que serão exemplificadas na categoria seguinte.

Procurámos, na segunda categoria, agrupar e identificar vários tipos de aprendizagens que as crianças conseguiram explicar ou explicitar ao longo das entrevistas, tendo sido possível subdividir as aprendizagens nas cinco subcategorias visíveis na Tabela 4. Estas, como se pode ver foram de âmbito muito diversificado indo desde coisas ligadas à natureza, a outras mais de desenvolvimento motor passando também pelas competências mais sociais.

A subcategoria “Conhecimento do mundo à volta” inclui aprendizagens mais gerais, diferindo mais entre si (“*Vemos os vulcões a explodir. Porque têm lava. Porque as placas tectónicas chocam.*”, “*Usamos água, e a terra. E fica lama!*”, “*Sim... aprendemos coisas da natureza no livro... O livro é da natureza... os cogumelos crescem, as árvores crescem, as árvores pequeninas vão crescer... às vezes encontramos girassóis que vão acabar de nascer...*”). A subcategoria “Cuidar do próprio espaço e da natureza” refere-se não só ao cuidado que tinham com a natureza e com as plantas (“*Aprendemos a proteger a natureza!*”, “*Já aprendi a... a não matar as plantas.*”), mas também à forma como participavam na construção do espaço (“*E: Quem é que fez os furos nos cabides? C: Fomos nós.*”). Na subcategoria da “atividade física e limites do próprio corpo”, as crianças referiram “subir” e “descer” (“*C: Eu vou subir muito, muito alto! Queres-me ver? E: Consegues descer? C: Sim!*”). Na subcategoria da “leitura e escrita”, as crianças falaram essencialmente sobre a escrita do próprio nome (“*Eu aprendo a escrever o meu nome. E já sei escrever. (...) Eu também já sei escrever o meu.*”). A última subcategoria, “Competências socioemocionais”, foca-se muito no respeito pelos colegas (“*Aprendemos a fazer amigos novos... e... e brincamos muito.*”, “*Aprendemos a não bater com os paus. Só batemos a um tronco que já está partido.*”).

Em suma, apesar de nem todas as crianças percecionarem as suas aprendizagens como tal, em todas as entrevistas explicitaram aprendizagens. Estas aprendizagens deram origem às cinco subcategorias, que explicitam diferentes tipos de aprendizagens, e que se enumeram de seguida: conhecimento do mundo à volta, cuidar do próprio espaço e da natureza, atividade física e limites do próprio corpo, leitura e escrita, e competências socioemocionais.

### Outros espaços da escola

#### **Tabela 5**

*Entrevistas Crianças: Tema 6) Outros espaços da escola*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
Espaço interior	Quando/porque usam o espaço interior
	O que sentem quando estão no espaço interior
	O que fazem no espaço interior
	Aprendizagem no espaço interior
Espaço exterior da relva	-

O sexto tema surgiu da perceção das crianças sobre os outros espaços da escola (o espaço interior e o espaço exterior da relva, onde os pais os iam buscar e para onde iam

quando estava muito vento) e da exploração das atitudes das crianças face aos espaços (Tabela 5). Pretendia-se assim, recolher e sistematizar informação complementar sobre a utilização e vivências de outros espaços, para além do espaço floresta. A informação na tabela foi organizada de acordo com estes espaços.

No que diz respeito ao espaço interior, as crianças demonstraram compreender quando e porque vão para lá (*“Nós estamos no espaço interior quando há trovoadas... quando há muito vento... Quando está de chuva.”*). De um modo geral, as atitudes face ao espaço interior eram negativas (*“E: Vocês gostam de vir para aqui? C: Não... Porque aqui tem pouco sítio para brincar e está... E faz eco!”*). Demonstraram, ainda, dificuldade em expressar aprendizagens realizadas no espaço interior (*“E: Vocês acham que aprendem alguma coisa cá na escola, quando estão lá fora? C: Não. E: E aqui dentro? C: Sim. E: Então achas que lá fora não aprendes nada, mas aqui dentro sim? C: Sim. E: O que é que achas que aprendes aqui dentro? C: Não sei.”*), apesar de reconhecerem que aprendiam. Como atividades realizadas no interior, referiram *“Brincar e ler livros. E fazer propostas.”*. Relativamente ao espaço exterior da relva, as crianças demonstraram compreender as suas funções (*“... depois vamos lá p’ra baixo e depois os pais vêm-nos buscar e depois vamos para casa.”*, *“... e depois descemos e brincamos um bocadinho lá em baixo até os pais chegarem.”*, *“Porque está muito vento. E assim conseguimos ir para o espaço interior mais rápido.”*) e também foram demonstradas atitudes negativas face ao mesmo (*“Eu odeio estar aqui.”*).

Verificou-se que as crianças compreendiam que estes espaços existiam como espaços de apoio à floresta, quando existiam perigos associados à mesma mediante determinadas condições meteorológicas. De um modo geral, as atitudes face aos espaços fora da floresta eram negativas.

#### Comparação com contextos de jardins de infância tradicionais

Por último, o sétimo tema surgiu da comparação do contexto natural das crianças com contextos de jardins de infância mais usuais, realizada através da observação de imagens de salas de jardim de infância e pedindo-lhes para falarem sobre esses contextos (Tabela 6). De modo a ser mais acessível, a informação foi organizada em duas grandes categorias: a perceção que as crianças têm de aprendizagem em salas de jardim de infância e a perceção que têm daquilo que aprendem na natureza e que não se aprende em salas de jardim de infância.

**Tabela 6**

*Entrevistas Crianças: Tema 7) Comparação com contextos de jardins de infância tradicionais*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
Perceção de aprendizagem em salas de jardim de infância	Aprendizagens e atividades formais
	Brincadeira e atividades estruturadas
Perceção do que aprendem na natureza e não acontece em salas de jardim de infância	Aquisições derivadas do contexto natural
	Atividade física
	Atividades da própria escola

Pelas afirmações das crianças, é possível aferir uma perceção de que, dentro de salas de jardins de infância, as aprendizagens são essencialmente formais (*“Matemática... fichas... eu já fiz muitas fichas.”*, *“Eu acho... aprender a ler.”*, *“Estudam”*), e que são obrigados a estar quietos e sentados à mesa (*“Eu acho que eles aprendem algumas coisas, mas eu não sei o que eles aprendem, porque o que eles estão a fazer é só estar aqui e fazer coisas.”*), havendo mesmo uma criança com a ideia de que não há tempo nem espaço para brincar (*“Não, não brincam!”*). Contudo, outras crianças discordaram e acreditavam que havia também espaço e tempo para a brincadeira num jardim de infância tradicional (*“eles também fazem atividades, são diferentes, mas também brincam.”*).

A segunda categoria demonstra aquilo que as crianças acreditavam que as crianças em salas de jardim de infância não tinham acesso e, portanto, não conseguiam aprender, em comparação com as crianças que estavam na floresta. Ou seja, as crianças desta escola-floresta acreditavam que, em contexto de sala de jardim de infância, as crianças não tinham acesso à natureza (*“Não aprendem a cuidar das plantas porque não têm plantas.”*), não tinham tanto espaço e liberdade para se movimentarem (*“Andar”*, *“Assim fazem mais exercício”*) e que não tinham acesso às atividades próprias da sua escola (*“Os nossos jogos e o centro social”*).

#### Síntese das perspetivas das crianças

De um modo geral, as crianças demonstraram gostar de atividades e brincadeiras práticas, destacando atividades decorrentes do contexto natural, como a *“cozinha de lama”* e *“apanhar flores”*, e brincadeiras e jogos, realizados na companhia de outras crianças. Apesar de demonstrarem gosto pela natureza, algumas crianças demonstraram desconforto associado à mesma e ao facto de estarem longe dos pais. Revelaram ainda não gostar de atividades pouco movimentadas ou de pausas, nem de conflitos.

No que diz respeito à rotina e ao planeamento, demonstraram ter consciência da rotina e da sua estrutura, bem como da partilha de planeamento entre as crianças e os adultos. No que concerne às aprendizagens, algumas crianças revelaram não ter consciência das próprias aprendizagens. Contudo, explicitaram aprendizagens em todas as entrevistas. Não conseguiram explicitar aprendizagens realizadas no espaço interior, apesar de percecionarem que aprendem no mesmo.

Apesar de compreenderem as suas funções, as crianças demonstraram atitudes negativas face a outros espaços da escola (espaço interior e espaço exterior da relva), no geral. O mesmo se verificou quando se exploraram as suas perceções sobre salas de jardim de infância, dado que acreditavam que as aprendizagens realizadas nestes contextos eram mais formais e que havia menos espaço e liberdade para se movimentarem.

### **A perspetiva dos pais sobre as vivências dos filhos na escola-floresta**

As apresentações dos resultados recolhidos junto das famílias passam pela sistematização da análise das respostas às questões abertas, e sempre que existirem dados mais quantitativos complementares, esses irão ser integrados. Assim, os temas que surgiram desta análise encontram-se enlencados na Tabela 7.

**Tabela 7**

*Temas da análise dos questionários dos pais*

<b>Temas</b>	<b>Conteúdo</b>
<b>1) Razões que levaram à escolha da abordagem</b>	Modelo pedagógico e individualidade das crianças
<b>2) Vantagens da aprendizagem no exterior</b>	Metodologia promotora de autonomia, saúde e bem-estar, natureza
<b>3) Adaptação</b>	Experiências diferentes, importância do papel da escola
<b>4) Constrangimentos</b>	Logística, segurança e competências académicas
<b>5) Intenção de manter os filhos em escolas com estas abordagens</b>	Um ano antes da entrada para o 1º CEB, à entrada para o 1º CEB, o maior tempo possível

#### Razões que levaram à escolha da abordagem

Em primeiro lugar, quando os pais foram questionados sobre as razões que os levaram a escolher uma escola-floresta para os seus filhos, apresentaram dois tipos de argumentos: um ligado à abordagem pedagógica e outro mais ligado à individualidade de cada criança. No caso dos argumentos relacionados com a abordagem pedagógica, os pais referiram-se ao modelo pedagógico (“*O modelo pedagógico*”, “*Metodologia de ensino*”) e englobaram algumas componentes do mesmo, como a liberdade (“*A liberdade*”,

“dinâmica e sem paredes”, “espaço ao ar livre”), o risco (“vivência de risco”) e o contacto com a natureza (“O poder estar na natureza todo o dia”, “A oportunidade de brincar ao ar livre e em contacto com a natureza enquanto aprende”). Por outro lado, quando se referiram à individualidade de cada criança, referiram também “o respeito pelo ritmo” de cada um.

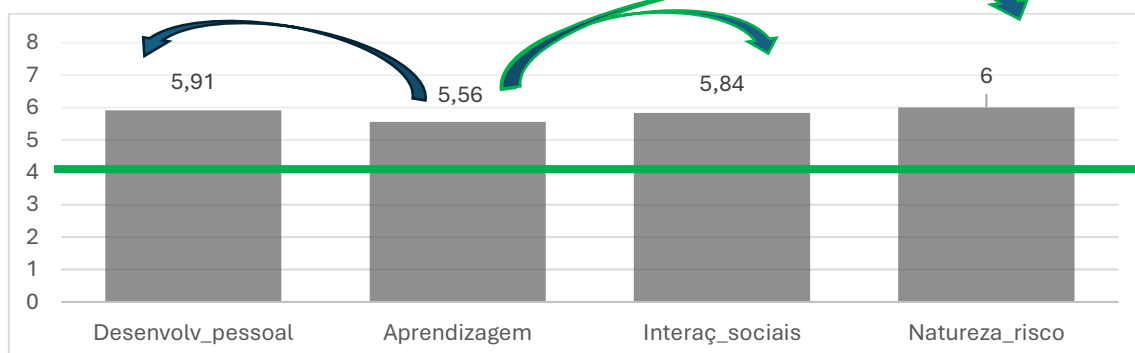
### Vantagens da aprendizagem no exterior

O segundo tema sobre o qual os pais foram questionados foi o relativo às vantagens da aprendizagem no exterior. Da análise das respostas dos pais às questões abertas, surgiram três tipos de vantagens: 1) associadas à metodologia pedagógica promotora de autonomia; 2) associadas à saúde e bem-estar; e 3) associadas à natureza. No primeiro tipo, surgiram exemplos como “Maior autonomia e independência”, “o respeito pelo tempo de cada um” e “Exploração livre”. No caso das vantagens associadas à saúde e bem-estar, foram referidos exemplos como “Liberdade de movimentos e estímulos”, “os benefícios para a saúde”, “Ênfase no bem-estar emocional e social” e “as competências que aprende fisicamente”. No que diz respeito às vantagens associadas à natureza, os pais afirmaram que “as experiências no exterior são muito mais enriquecedoras” e falaram sobre a “conexão com a natureza” e “a quantidade de possibilidades que a natureza oferece de experiência”, bem como “materiais que existem naturalmente, sem serem impostos ou sugeridos”.

Complementarmente, foi passada uma escala sobre as vantagens e benefícios percebidos pelos pais nos seus filhos com a frequência na escola-floresta. Este instrumento estava organizado em quatro dimensões (desenvolvimento pessoal, aprendizagens, interações sociais, e contacto com a natureza e risco). As respostas dos pais encontram-se representada no gráfico da Figura 9.

**Figura 9**

Média de respostas à escala dos benefícios



A análise da Figura 9 permite-nos constatar que, para todas as dimensões, os valores estão muito próximos do valor 6. Sabendo que o ponto médio é o 4, estes valores são positivos, realçando como este tipo de benefícios estavam presentes.

Apesar de próximos, estes valores evidenciam algumas diferenças. De modo a verificar se estas diferenças eram significativas recorreu-se ao teste de Wilcoxon (Anexo 11) de modo a comparar as médias entre si. Pudemos constatar que a dimensão que apresenta diferenças significativas das restantes é a dimensão das aprendizagens. Estas verificaram-se com as interações sociais ( $Z = -2,207$ ;  $p = ,027$ ), com a natureza e risco ( $Z = -2,201$ ;  $p = ,028$ ), e com diferenças no limiar da significância da dimensão do desenvolvimento pessoal ( $Z = -1,823$ ;  $p = ,068$ ). Se recordarmos os itens que fazem parte da dimensão das aprendizagens, verificamos que remetem essencialmente para aprendizagens escolares, como linguagem oral e escrita, matemática, por exemplo. Desta forma, estes resultados parecem evidenciar que as aprendizagens de conhecimentos mais formais e escolares não foram tão percecionadas pelos pais destas crianças. Acrescenta-se ainda que a dimensão com a média mais alta é a dimensão da natureza e risco (Figura 9), o que parece justificável por ser uma dimensão mais típica do contexto em questão.

### Adaptação

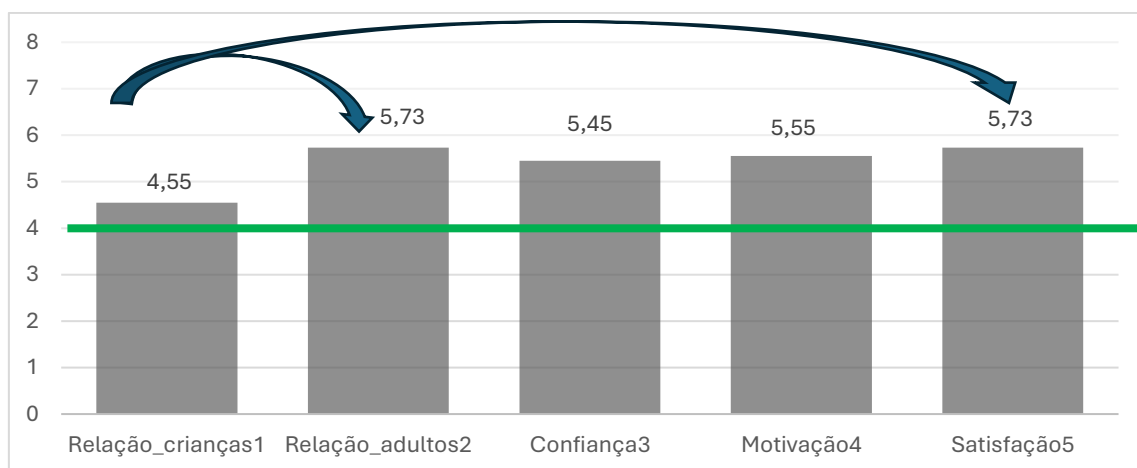
Foi também pedido aos pais que descrevessem brevemente a adaptação dos seus filhos à escola-floresta. Devido às diferentes características das crianças, as experiências relatadas foram diferentes, tendo sido mais fácil para umas e mais difícil para outras. Contudo, os pais realçaram o papel da escola e dos profissionais como facilitadores do processo de adaptação, mesmo em momentos em que surgiram dificuldades. Destacam-se os seguintes relatos: *“Demorou cerca de 3 semanas a 1 mês. Meu filho ficou ao cuidado do pai e dos avós até sentirmos que tinha vontade para estar com outras crianças e também porque estivemos em período de pandemia. Meu filho tinha pouco contacto com adultos de referência e foi difícil o processo de adaptação. Mas por ter sido nesta escola foi muito mais fácil. Houve abertura para acompanharmos o nosso filho sempre, permitindo uma maior confiança do meu filho com as educadoras.”*, *“Foi uma adaptação gradual com respeito pela criança, com a possibilidade de um dos pais estar presente durante todo o tempo.”*

Como foi referido anteriormente, os pais também foram auscultados através de cinco questões com resposta numa escala tipo *Likert* sobre aspetos específicos da adaptação dos filhos. Era perguntado *“O meu/minha filho/a quando entrou na escola*

conseguiu, com alguma facilidade ... (relacionar-se, sentir-se confiante, ter vontade, ficar satisfeito)”. Os resultados das respostas dos pais aos cinco itens encontram-se apresentados no gráfico da Figura 10.

**Figura 10**

*Média de respostas à escala de adaptação dos filhos*



As médias são positivas, mas não demasiado elevadas, e olhando para as frequências de resposta podemos constatar a existência de respostas muito diversas, transparecendo vivências diferentes de criança para criança (Anexo 12). Por exemplo, para a facilidade na relação com as outras crianças no processo de adaptação, houve respostas de ‘0’, ‘2’, ‘4’, ‘6’ e ‘8’, indicando a especificidade de criança para criança. Um padrão semelhante, de diversidade de resposta foi evidente para os restantes itens

De qualquer forma, as médias para cada um dos indicadores de adaptação variaram entre 4.55 e 5.73, levando à necessidade de perceber se estas diferenças eram significativas. Recorreu-se ao teste de Wilcoxon, constatando-se que globalmente, a diferença das médias na adaptação não era estatisticamente significativa. Contudo, as comparações emparelhadas evidenciaram diferenças no limiar da significância, entre os itens 1 (relação entre as crianças) e 2 (relação das crianças com os adultos) ( $Z = -1,841$ ;  $p = ,066$ ) e entre os itens 1 (relação entre as crianças) e 5 (satisfação) ( $Z = -1,826$ ;  $p = ,068$ ) (Anexo 12). Estes dados podem indicar que as famílias percecionaram como mais difícil na adaptação a relação entre as crianças, mostrando mais facilidade na relação com os adultos ou evidenciando satisfação por irem para a escola.

### Constrangimentos

O quarto tema abordado com os pais advém das respostas à questão “*Quais as maiores dificuldades, constrangimentos ou desvantagens que vê no facto de as crianças frequentarem este tipo de espaços educativos em ambientes naturais?*”. Os constrangimentos apontados foram de logística (“*A logística em casa é um pouco mais demorada*”, “*carga de trabalho extra que há todos os dias com roupa, comida, saco-cama, galochas*”), de segurança (“*No caso desta escola, o facto de não haver limites físicos e de qualquer pessoa poder ter acesso às crianças, ficando a segurança das mesmas totalmente assente na atenção dos funcionários e do cumprimento dos limites por parte das crianças.*”) e relacionados com as aprendizagens (“*Eventualmente pode haver alguma falta de exploração de algumas competências mais académicas, números, letras, desenho.*”).

### Intenção de manter os filhos em escolas com estas abordagens

Por fim, o último tema que procurámos investigar relacionava-se com a intenção dos pais de manterem os filhos em escolas que praticassem estas abordagens. Colocámos assim a questão “*Até que idade pretende que o/a seu/sua filho/a frequente uma escola deste género? Porquê?*”. Por um lado, alguns pais referiram pretender que os filhos se mantivessem naquela escola até um ano antes da entrada para o 1º ciclo de ensino básico, com justificações como “*porque não quero que a passagem para o primeiro ano seja muito abrupta, assim permitindo um ano de pré-escolar num ambiente educativo mais clássico para adaptação*”. Outros pais afirmaram que pretendiam manter os filhos naquela escola até entrarem no 1º ciclo de ensino básico, “*por serem idades em que o mais importante é explorarem o seu potencial físico e desenvolverem-se num ambiente saudável*”.

Contudo, também houve relatos de pais que pretendiam ir até ao 1º ciclo apenas por falta de escolha (“*porque na área de residência não existe a opção de escola primária*”, “*Até queria mais, mas o sistema educativo não deixa*”) e outros que pretendiam manter as crianças em escolas com abordagens de ensino no exterior o maior tempo possível (“*acredito que o ensino tradicional não se encaixa na personalidade dela, e que o ambiente de aprendizagem ao ar livre é mais adequado para o seu desenvolvimento e bem-estar.*”).

Acrescenta-se ainda que todos os pais responderam positivamente à questão “*Se existissem escolas que seguissem o Movimento Escolas da Floresta para o 1º ciclo,*

*colocaria o/a seu/sua filho/a numa dessas escolas?”, apresentando argumentos como “É fundamental brincar em espaços livres, abertos e em contacto com a natureza.”, “Porque é anti natura fechar crianças em salas e obrigarem-nas a estar sentadas horas a fio. A educação física não deveria ser um momento pontual do dia, a atividade física em contexto de natureza promove um corpo e mente saudável.” e “Porque a aprendizagem formal é completamente compatível com o movimento escola da floresta. Não só é compatível como entendo que seria potenciada!”.*

### Síntese da perspetiva dos pais

Quando questionados sobre as razões que os levaram à escolha de uma escola-floresta para os seus filhos, os pais deram razões relacionadas com o modelo pedagógico e com componentes do mesmo, como a liberdade, o risco, o contacto com a natureza e o respeito pelo ritmo de cada criança. Como vantagens da aprendizagem no exterior, os pais referiram a promoção da autonomia, a promoção da saúde física e mental e a conexão com a natureza. Por outro lado, no que diz respeito a constrangimentos, os pais referiram preocupações com a logística, com a segurança e com as aprendizagens.

No que se refere à adaptação, foram descritas diferentes experiências, derivadas da individualidade de cada criança. Ainda assim, a relação entre as crianças foi percecionada como mais difícil, especialmente quando comparada com a relação com os adultos e com a satisfação por irem para a escola. O papel dos adultos assumiu destaque na adaptação, dado que os pais o referiram como crucial.

Por fim, no que diz respeito à intenção de manter os filhos em escolas com abordagens semelhantes à do modelo *forest school*, alguns pais pretendiam que fosse apenas até à entrada para o 1º ciclo do ensino básico, embora com justificações diferentes. Contudo, todos os pais concordaram que, se houvesse escolas com a mesma abordagem para o 1º ciclo, as escolheriam para os seus filhos.

### **Perspetiva e vivências dos profissionais numa escola de floresta**

Como referimos, utilizámos dois tipos de metodologias para obtermos a perspetiva dos profissionais: a entrevista e um questionário integrando algumas escalas mais estruturadas. Da análise de conteúdo às entrevistas dos profissionais, surgiram três temas principais: 1) Modelo pedagógico; 2) Prática dos profissionais e 3) Espaço. Iremos apresentar as respostas a cada um destes temas a partir das categorias encontradas e sua ilustração com afirmações dos profissionais.

## Modelo pedagógico

A primeira categoria que surgiu do tema do modelo pedagógico referiu-se às razões que levaram os profissionais a escolher este modelo (Tabela 8).

**Tabela 8**

*Entrevistas Profissionais: Tema 1) Modelo pedagógico*

<b>Categoria</b>	<b>Conteúdo</b>
<b>Razões que levaram à escolha do modelo</b>	Crença de que as crianças precisam da natureza, procura de mudança depois de passarem por modelos mais tradicionais
<b>Benefícios do modelo para as crianças</b>	Risco, autonomia e liberdade, competências socioemocionais, imaginação e criatividade, saúde física
<b>Aprendizagens percebidas nas crianças</b>	Competências escolares, competências socioemocionais, conhecimento do mundo
<b>Desafios percebidos nas crianças</b>	Adaptação, autonomia, reconhecer as próprias aprendizagens
<b>Desafios sentidos pelos profissionais</b>	Famílias, grupos de crianças heterogêneos, captar a atenção das crianças, segurança

Foram identificados dois grandes tipos de razões, sendo o primeiro a crença no modelo e de que as crianças precisam da natureza para aprenderem e se desenvolverem (*“Primeiro porque isto devia ser uma coisa já adquirida, ou seja, que devia estar implementada numa sociedade de forma que, principalmente nas cidades onde já não há tanto acesso, que todas as crianças deviam ter o direito de poder passar mais tempo na natureza.”*). O segundo grande tipo de razão foi a procura de mudança depois de passarem por modelos mais tradicionais (*“Isso foi, por exemplo, elas [crianças] começarem a mexer na terra e as pessoas do colégio não deixarem. Várias coisas que para mim foram fraturantes. Eu pensei, eu não vou conseguir estar numa escola onde nós não permitimos esta liberdade.”*, *“Então, depois de alguns anos a trabalhar em contextos mais convencionais, tanto como educadora de infância, de creche e jardim de infância, e no cargo já de coordenação e direção pedagógica, e sempre numa perspetiva de procurarmos um bocadinho o que é que efetivamente corresponde às necessidades efetivas da criança, fui-me apercebendo que o facto de elas estarem dentro de quatro paredes as constrangia nas suas necessidades básicas, seja gritar, seja correr, seja... E, portanto, como estavam sempre um pouco condicionadas, o que eu sentia era que por melhor que fossem os profissionais, por melhor fosse o modelo pedagógico, as quatro paredes tinham sempre uma influência na parte socioemocional da criança.”*).

Na segunda categoria, referente aos benefícios que os profissionais identificaram no modelo para as crianças, foram mencionados cinco tipos de benefícios. O primeiro

referiu-se ao risco (*“Depois é a parte do risco, ou seja, eles conseguem correr mais riscos de trepar às árvores, uso de ferramentas nalgumas atividades... e eu acho que isso também lhes dá uma noção de independência, autonomia, confiança, não é?”*), *“As crianças precisam de ter contacto com o risco para depois conhecerem-se a si, conhecerem as suas limitações e também conseguirem desafiar-se a elas mesmas.”*). Como é possível constatar pelos exemplos, os benefícios ligados ao risco relacionaram-se com a autonomia e a liberdade (*“Eles aqui têm uma liberdade gigantesca. Cada proposta, todos os planeamentos, é tudo feito à base das necessidades deles, do querer, do interesse.”*) e com as competências socioemocionais, outros tipos de benefícios relevantes para os profissionais. No caso das competências socioemocionais, os profissionais identificaram a autorregulação (*“eu acredito muito na autorregulação deles de sentimentos”*), as competências sociais (*“A empatia, o respeito pelo outro, pelo adulto, pelo jovem, pelo par, pelo animal, por tudo.”*, *“ter noção do espaço do outro, do limite do outro”*, *“A parte social e o facto de eles terem idades diferentes, a entreaajuda também”*) e a consciência social (*“o respeito pelo ambiente, a sustentabilidade, o dar valor à natureza, conhecer o sítio onde estamos”*, *“respeito pela comunidade”*). O quarto tipo de benefícios diz respeito à imaginação e criatividade (*“Ah, imaginação! Porque tu, a pouco e pouco, vais retirando ali coisitas e eles de repente já conseguem brincar com supostamente nada.”*). Por último, os profissionais deram também relevância à saúde física, com exemplos como *“a questão motora”*, *“o facto de eles poderem subir às árvores, descer as árvores, traz-lhes uma grande capacidade motora”*, *“O sistema imunitário está mais forte”*, *“os benefícios do exercício físico”*.

A terceira categoria agrupou as aprendizagens que os profissionais conseguiram identificar nas crianças, distinguindo competências escolares (e.g.: *“competências lógico-matemáticas”*, *“ler, adoram o contacto com o livro”*), competências socioemocionais (*“entender também o outro”*, *“trabalhar as emoções”*, *“todos podemos errar”*, *“é que eles saibam comunicar entre eles o que estão a sentir”*) e conhecimento do mundo (*“temos aqui o tempo, conseguimos olhar para o tempo”*, *“Vamos sempre revendo com eles segunda, terça, quarta, quinta...”*).

A quarta categoria juntou os desafios que os profissionais percecionavam nas crianças. A adaptação foi um dos desafios que mais mencionaram, dando exemplos como *“Inicialmente, quando eles entram aqui pela primeira vez, há muitas crianças, principalmente aquelas que vêm de outras escolas, têm muito problema com sujar, a parte mais de textura, não é?”*, *“De facto, há constrangimentos às vezes na rotina e na*

*adaptação e na resiliência, não é? Da adaptação a novas condições, de naquele dia não dá para fazer aquilo por qualquer razão, vamos ter que alterar o plano e toda esta flexibilidade que existe neste modelo pode trazer constrangimentos a crianças mais inseguras ou que precisem de ter as coisas muito bem planeadas.”, “Uma criança que entra agora, a parte de sanitas, a parte de largar fraldas, aqui é mais difícil.”. Outros desafios mencionados pelos profissionais foram na autonomia a comer (“Eu isso acho que também tem a ver com o facto de nós não termos mesas, porque eles têm de fazer dois movimentos, o de segurar e o de comer ao mesmo tempo.”), e dificuldade no reconhecimento da própria aprendizagem (“E eles aqui sabem tanto e o que eu sinto é que, se calhar, eles não têm essa consciência do próprio conhecimento que eles têm.”).*

A última categoria deste tema focou os desafios sentidos e relatados pelos próprios profissionais, sendo que o que os profissionais mais mencionaram foi relativamente às famílias (“E depois outro desafio é as famílias. Ou seja, porque não é só respeitar a singularidade de cada criança, mas também a singularidade e a unicidade de cada família. E as dinâmicas, o que eles precisam, que é normal, às vezes eles estarem mais stressados e ansiosos com alguma situação, não é? E às vezes é quase como... acham que nós temos as respostas todas, então descarregam muito em cima de nós e é também o dar um passo atrás e pensar “ok, isto não é nada diretamente comigo”, não é?”), “Com os pais. Os pais são mais desafiantes, porque acho que isto também é novo para eles. Podem acreditar, mas é novo.”, “Há pouco tempo, tive uma mãe a perguntar, porque antes tínhamos umas rodela de madeira, com as nuvens, o sol... com as nuvens e a chuva, e questionaram “então já não falam do tempo, não falam do dia da semana, como é que eles sabem essas coisas?”. Pronto, que são questões assim mais práticas. Temos aqui o tempo, não é? Conseguimos olhar para o tempo, não precisamos daquela rodela para pôr ali.”). O facto de os grupos de crianças serem heterogéneos em idades foi também um desafio mencionado por alguns profissionais (“E também há uma dificuldade para nós na parte de distinguir que eles não têm todos a mesma idade, não têm que fazer todos a mesma coisa, não têm que reagir da mesma forma, são todos diferentes.”). Um profissional mencionou a questão da segurança, por estarem num espaço público (“Para mim, o mais desafiador foi a parte da segurança.”). Por fim, houve um profissional que mencionou sentir dificuldade em captar a atenção das crianças devido à variedade de estímulos que existem no exterior (“O que eu sinto é captar a atenção. Porque é um sítio tão bom para correr, para saltar, para pular, para estar, simplesmente, e que tem tantas outras coisas que podem... perdem-se, não é? Tipo um passarinho a cantar, ou uma

*borboleta a ir... Quando nós lançamos as propostas, a nossa dificuldade é captar a atenção para a proposta.”).*

### Práticas dos profissionais

O tema das práticas dos profissionais foi separado em três categorias, sendo que a primeira se refere ao trabalho que eles realizavam para e com as crianças (Tabela 9).

#### **Tabela 9**

*Entrevistas Profissionais: Tema 2) Práticas dos profissionais*

<b>Categoria</b>	<b>Conteúdo</b>
Trabalho com as crianças	Planeamento, Avaliação e registo, diferenciação pedagógica, intencionalidade pedagógica, OCEPE
Trabalho com as famílias	Envolvimento parental, respeito pelas diferentes dinâmicas familiares
Trabalho de equipa	

Em primeiro lugar, o planeamento era realizado em conjunto com as crianças (e.g.: *“Criar a relação com as crianças e depois também com elas criar então o planeamento para essa semana. Elas é que de facto são agentes ativas na construção do que querem fazer e aqui tudo é bem-vindo, todas as ideias são bem-vindas.”*). No caso da avaliação e registo, outra componente do trabalho dos profissionais, foi possível identificar que alguns profissionais faziam registos (e.g.: *“eu observo as crianças todos os dias, as dinâmicas que surgem, e registo.”*, *“E há educadoras que fazem registos escritos, há educadoras que fazem registos vocais.”*), com o objetivo de *“passar às famílias aquilo que observamos que aquela criança já tem a nível de competências, para servir de base para um plano de desenvolvimento para o futuro.”*, pelo que estes registos serviam de guias para o trabalho que os profissionais realizavam com as crianças. Posteriormente, esse trabalho era posto em prática através da diferenciação pedagógica (e.g.: *“E os objetivos e as estratégias são únicos para cada criança.”*) e da intencionalidade pedagógica (e.g.: *“Gostava de criar neles o espírito de trabalhar através dos projetos e, no fundo, que eles tenham um maior número de respostas para as curiosidades que vão surgindo. Ou seja, talvez poderíamos colocar aí como ver o mundo com os olhos de um cientista”*; *“Uma criança mais novinha, começa a ser realmente a parte emocional. Ela gerir emoções, ela estar em grupo e se sentir à vontade de se expressar, de resolver conflitos... da parte motora, importante também, que sempre tem, sempre não, mas muitas vezes tem os desafios motores, que é uma teia, a própria*

*escalada, a árvore... E eu gostaria mais que eles tivessem mais a parte do ambiental, de entender a preservação”).*

Ainda dentro do tema do trabalho com as crianças, os profissionais foram questionados sobre a forma como apoiavam a sua prática nas OCEPE. Globalmente, os profissionais referiram apoiar a sua prática nas OCEPE (e.g.: *“E todas as orientações curriculares, todas as áreas de conteúdo, todos os domínios estão presentes aqui sempre.”*). Porém, alguns profissionais afirmaram que não partiam das OCEPE para desenvolver as atividades, mas sim ao contrário. Ou seja, partindo dos interesses e das propostas das crianças, procuravam a melhor forma de englobar os objetivos e os domínios das OCEPE (e.g.: *“É um pouco o trabalho ao contrário. Eu não vou criar nada para que esses objetivos sejam alcançados. Agora, dentro do que vai acontecendo, eu vou encaminhando as coisas para que esses objetivos estejam presentes e aconteçam.”*, *“À medida que tu vais desenvolvendo as propostas com as crianças, acho que são uma boa forma de perceber tudo aquilo que a tua proposta é capaz de englobar.”*, *“Naquele dia querem construir o livro das histórias. Então, se calhar, o que eu sei é que as crianças mais pequenas precisam de explorar mais a motricidade fina. Então, “olha, querem ficar responsáveis pelas ilustrações do livro?” e... Há outra criança que está noutra fase, mostra mais interesse em começar a escrever. Então, “olha, quando fomos escrever a história, o que é que achas de eu deixar algumas palavras em branco e tu tentas escrever essas palavras?”*”).

Na categoria do trabalho com as famílias, os profissionais relataram um forte envolvimento parental (e.g.: *“Então, a nossa relação com a família e o acompanhamento da criança de uma forma parceira com a família, para nós é essencial.”*), promovido através de reuniões (e.g.: *“No início, em outubro, depois de conhecermos o grupo, fazemos uma reunião para apresentar o projeto de grupo. E para dar a conhecer como é que é o grupo, quais são as nossas expectativas para o ano. E depois, a seguir a essa reunião, começamos com as reuniões individuais, que demoram normalmente 15 dias, 3 semanas. (...) Depois, então, passados os seis meses, normalmente lá para fevereiro fazemos outra reunião e depois, se for preciso mais, assim o faremos.”*) e da abertura por parte da escola para a participação dos pais (e.g.: *“Nós temos um calendário com dias abertos para que as famílias se possam inscrever para ficar a fazer propostas do que... interesses que tenham, hobbies, das profissões, qualquer coisa. E também temos, várias vezes ao ano, momentos em que passamos todos juntos cá as manhãs, também para fortalecer muito esta relação.”*). Ao envolvimento parental, acrescenta-se o respeito pelas

diferentes dinâmicas familiares, também relatado pelos profissionais (e.g.: *“Mas o respeito pela dinâmica das famílias, do tempo que as crianças precisam, nós não temos nenhuma hora obrigatória para que eles cheguem à escola, se por acaso só der jeito às crianças, e é por causa da dinâmica familiar, se só der jeito uma criança chegar já depois do lanche, está tudo bem, percebe?”*).

Por último, os profissionais descreveram o seu trabalho de equipa (e.g.: *“É assim, nós temos sempre reuniões entre as três... Porque é assim, há coisas que a educadora líder não vê e nós vemos. Nós estamos em constante observação. E essas informações são importantes para saber o que trabalhar com a criança, porque cada criança é diferente.”*, *“Ou seja, imagina, eu hoje não estou muito bem, aquela criança está a testar-me muito. Eu hoje não estou muito bem e não está a ser fácil para mim lidar com isso. Então eu digo-lhes, “olha, não estar a ser muito fácil para mim, agora podem vocês resolver com a criança, ficar aqui um bocadinho com ela?”*”, *“A verdade é que nós vamos sempre dizendo, em voz alta, umas às outras, o número de crianças que estão. Portanto, temos noção, dizemos normalmente, “temos 15, confirmas?” “Sim.”*”).

### Espaço

O último tema de destaque nas entrevistas dos profissionais diz respeito ao espaço, à sua organização e utilização. Mais concretamente, foram identificadas duas categorias, sendo a primeira referente à organização do espaço e a segunda diz respeito a uma comparação entre o espaço interior e o espaço exterior.

Na categoria da organização do espaço, os profissionais descreveram como se organiza o espaço no exterior (e.g.: *“a área da biblioteca, onde têm os livros; a área da casa da árvore; temos também os baloiços, eles normalmente escolhem, pelo menos o meu grupo, escolhe muito ir para os baloiços, eles adoram; ali ao fundo, não é oficial, mas no fundo eles já criaram uma zona de faz-de-conta, eles chamam a “base” e acontecem ali, nessas interações muito interessantes...”*, *“eles já sabem que para o almoço e para o lanche tem que haver lonas, e eles já ajudam a estender as lonas. Portanto, isso é mesmo... Os limites, por exemplo, é uma coisa que nós também temos. E também quando não há limites, por exemplo, às vezes estamos muito atarefadas, eles logo veem. “Não há limites! Temos que pôr limites!”*. *Eles vão-nos sempre lembrar, vão-nos sempre lembrar que falta alguma coisa”*).

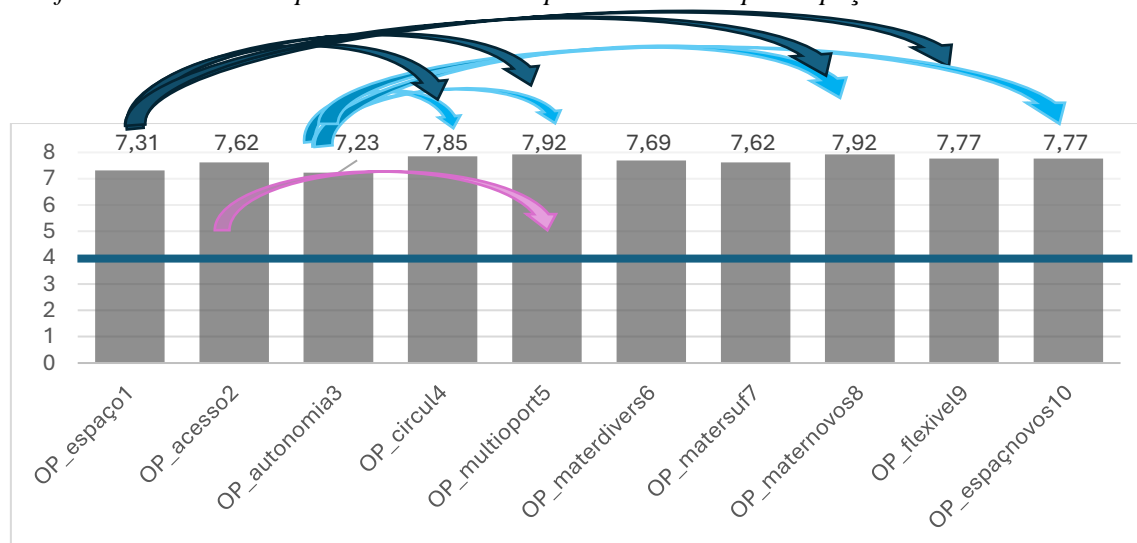
A segunda categoria “interior vs. exterior” surgiu da reflexão de alguns profissionais sobre o espaço exterior (e.g.: *“No entanto, há imenso que se aprende fora*

de uma sala que não dá para aprender dentro de uma sala. Portanto, não sei até quanto é que estar dentro de uma sala tem benefícios adicionais que não se possa ter já fora dessa mesma sala.”) e sobre a necessidade de um espaço de apoio interior (e.g.: “o ideal dos ideais seria ter uma escola na floresta, onde tu pudesses ter aqui uma casinha, para, se fosse preciso, usares o espaço interior, ou podermos ter mesas e cadeiras, essas coisas, isso seria o ideal, ou seja, juntar um bocadinho o melhor dos dois mundos”, “Existem momentos severos que a gente precisa estar no interior, então se já tivesse em algum lugar... eu acho importante também o interior, mas não nem perto do jeito que é, com salas e nada disso, mas uma coisa que eles pudessem se abrigar e que ali pudessem também ter... porque eu sinto falta de uma cozinha para ter coisas relacionadas a isso. Sinto falta da própria organização deles estarem, de ter o cabide, de ter um lugar que eles possam se sujar, mas irem e ter um lugar para se trocar eles mesmos.”, “Se me perguntares se podíamos ter aqui na floresta uma casinha de madeira em que pudessemos estar dentro, de alguma forma, em alguns momentos.”), verificando-se que a maior parte dos profissionais que falou sobre isto demonstrou uma clara preferência pelo espaço exterior, aliada a uma necessidade de equilíbrio entre o interior e o exterior.

Como descrito no capítulo da metodologia, aos profissionais também foi distribuído um questionário que continha três escalas: participação e utilização do espaço exterior; gestão da rotina; e autoeficácia. A primeira escala que vamos analisar é a das oportunidades de participação, cuja média das respostas aos itens se encontra representada na Figura 11.

**Figura 11**

Gráfico da média de respostas à escala das oportunidades de participação



Em primeiro lugar, podemos observar que as médias são todas semelhantes e altas, situando-se entre o 7,23 e 7,92, perto do 8, a resposta possível mais elevada. Mais concretamente, se olharmos para as estatísticas descritivas (Anexo 13), constatamos que muitos profissionais se situaram no 8 em grande parte dos itens, indicando que consideram que já fazem o que estava contemplado no item, ou seja proporcionam o máximo de oportunidades, de autonomia, de diversidade de materiais e de participação das crianças.

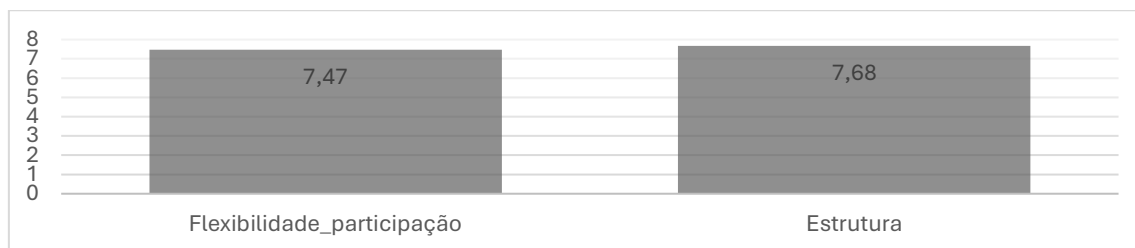
De acordo com os resultados do teste de Wilcoxon (Anexo 14), verificou-se que o item 1 (*“As crianças participam na organização do espaço”*) apresentou diferenças significativas dos itens 4 (*“As crianças podem circular livremente no espaço”*) ( $Z = -2,070$ ;  $p = ,038$ ), 5 (*“Existem múltiplas oportunidades no espaço para as crianças desenvolverem competências nas diferentes áreas e domínios das OCEPE”*) ( $Z = -2,271$ ;  $p = ,023$ ), 8 (*“São introduzidos novos materiais para as crianças sempre que necessário”*) ( $Z = -2,271$ ;  $p = ,023$ ) e 9 (*“A organização do espaço é flexível, refletindo o interesse e as necessidades das crianças”*) ( $Z = -2,121$ ;  $p = ,034$ ). Os itens 2 (*“As crianças têm acesso à maioria dos materiais”*) e 5 também apresentaram diferenças significativas entre si ( $Z = -2,000$ ;  $p = ,046$ ). O item 3 (*“As crianças são autónomas na utilização do material”*) apresentou diferenças significativas com os itens 4 ( $Z = -2,271$ ;  $p = ,023$ ), 5 ( $Z = -2,460$ ;  $p = ,014$ ), 8 ( $Z = -2,460$ ;  $p = ,014$ ) e 10 (*“São criados novos espaços sempre que se identifica essa necessidade”*) ( $Z = -2,333$ ;  $p = ,020$ ). Apresentou ainda diferenças no limiar da significância com os itens 6 (*“Os materiais são diversificados apelando à curiosidade e exploração das crianças”*) ( $Z = -1,897$ ;  $p = ,058$ ), 7 (*“Há materiais suficientes para as crianças do grupo”*) ( $Z = -1,890$ ;  $p = ,059$ ) e 9 ( $Z = -1,933$ ;  $p = ,053$ ).

Ou seja, os itens 1 e 3 apareceram como menos típicos, o que se verificou também nas suas médias mais baixas e pode refletir que os profissionais ainda conseguem menos a participação das crianças na organização do espaço e a sua autonomia na utilização dos materiais. Por outro lado, o item 5 também se diferenciou significativamente dos itens 1, 2 e 3, o que se refletiu também na sua média mais elevada, podendo indicar uma maior facilidade em tornarem o espaço como potenciador do desenvolvimento das áreas e domínios das OCEPE.

Uma outra escala utilizada era a referente à rotina e que tinha duas dimensões, uma referente à sua flexibilidade e participação das crianças e outra à existência de uma estrutura de rotina.

## Figura 12

Gráfico da média de respostas à escala da rotina

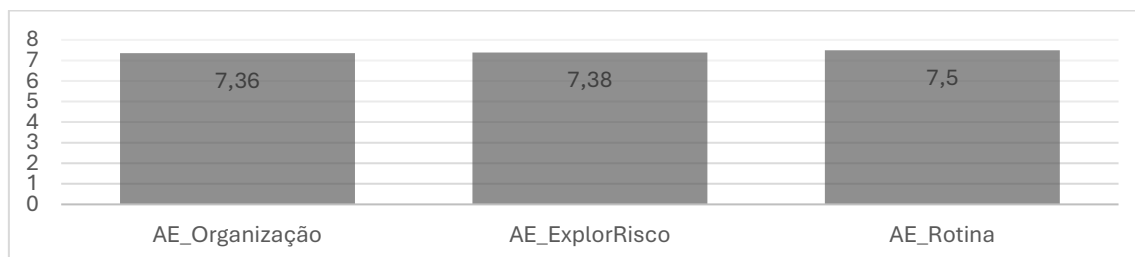


Na escala da rotina, constatou-se que as médias das duas dimensões são semelhantes e elevadas (Figura 12), à semelhança da escala anterior. Nos resultados do teste de Wilcoxon (Anexo 15), não se verificaram diferenças significativas entre as dimensões.

Por fim, apresentam-se os resultados da autoeficácia dos profissionais. A escala usada tinha três dimensões e as médias para cada uma das dimensões encontram-se apresentadas no gráfico da Figura 13.

## Figura 13

Gráfico da média de respostas às escalas de autoeficácia



Podemos constatar que se voltou a encontrar médias semelhantes e elevadas em todas as dimensões. Não se verificaram diferenças significativas entre as dimensões (Anexo 16), o que parece indicar que os profissionais se sentem igualmente eficazes na organização, na exploração e risco e na gestão das rotinas.

## Síntese das perspetivas dos profissionais

Dos resultados dos profissionais, procederemos a destacar os mais relevantes. No que diz respeito ao primeiro tema decorrente da análise das entrevistas, o modelo pedagógico, os profissionais mencionaram duas razões principais para a sua escola, desde a crença no mesmo à procura de mudança depois de passarem por modelos mais tradicionais. Como benefícios, apontaram o risco, a autonomia, as competências socioemocionais, a imaginação e a saúde física, percecionando nas crianças

aprendizagens relacionadas com competências escolares, competências socioemocionais e conhecimento do mundo. Como desafios percebidos nas crianças, apontaram a adaptação, a autonomia e o reconhecimento das aprendizagens, enquanto referiram sentir desafios relacionados com as famílias, com os grupos de crianças heterogêneos, com captar a atenção das mesmas e com a segurança, na sua prática profissional.

Concretamente no que diz respeito à sua prática, os profissionais demonstraram a realização de processos de avaliação e registo, de planeamento, de diferenciação pedagógica e de intencionalidade pedagógica no trabalho com as crianças. Deram ainda relevância às OCEPE no seu trabalho. Por outro lado, no que diz respeito ao trabalho com as famílias, demonstraram um trabalho conjunto com as mesmas. Revelaram ainda um trabalho de equipa através de reuniões e comunicação constante.

No que diz respeito ao espaço, destaca-se que os profissionais revelaram sentir necessidade de um espaço de apoio interior, apesar de preferirem o espaço exterior. Os resultados dos questionários podem indicar que os profissionais conseguem menos a participação das crianças na organização do espaço e a sua autonomia na utilização dos materiais. Por outro lado, revelaram mais facilidade em tornar o espaço mais potenciador do desenvolvimento das áreas e dos domínios das OCEPE.

Relativamente à rotina, as médias das respostas aos itens da flexibilidade de participação e da estrutura apresentaram-se altas e sem diferenças significativas. O mesmo se sucedeu nas escalas de autoeficácia, sem diferenças significativas na organização, na exploração e risco e na gestão das rotinas.

## **V - DISCUSSÃO**

Os objetivos desta investigação eram compreender a perceção das crianças, dos pais e dos profissionais sobre os ambientes naturais de aprendizagem, focando os benefícios que, de acordo com a literatura, estas abordagens trazem para as crianças, bem como as razões que levaram os pais e os profissionais à escolha das mesmas. Visando o cumprimento dos objetivos, foram colocadas três questões de investigação principais, duas delas com questões secundárias, que se encontram respondidas e discutidas a seguir.

Questão 1: Como é que as crianças, os pais e os profissionais da educação percebem as atividades, as rotinas, o espaço e as relações interpessoais no ambiente natural de jardim de infância?

No que diz respeito às atividades, os resultados demonstraram que as crianças gostavam de atividades estruturadas, como a cozinha de lama, de brincadeiras e jogos, como brincar aos pais às mães, e de atividades decorrentes do contexto, como apanhar flores. Nas brincadeiras e jogos, os exemplos que as crianças deram encaixam-se na categoria do jogo dramático, que se caracteriza por ser uma forma de jogo simbólico em que a criança assume o papel de outros na representação de situações imaginárias ou diferentes da sua realidade, e exprime os seus pensamentos e sentimentos (Lopes da Silva et al., 2016). O jogo dramático tem vantagens para o desenvolvimento das crianças, como o desenvolvimento de competências socioemocionais, o alargamento do conhecimento do mundo, o desenvolvimento de formas de comunicação e permite restaurar os conflitos internos das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Verifica-se ainda que as atividades estruturadas que foram mencionadas são também decorrentes do contexto, sendo que as subcategorias se distinguem entre si pelo grau de estruturação da atividade. As atividades escolhidas pelas crianças estão essencialmente relacionadas com o meio e com a natureza, o que se pode justificar por ser o que o meio disponibiliza. Estes resultados sugerem que as atividades preferidas pelas crianças estão fortemente influenciadas pelo contexto em que estão inseridas, especialmente em relação ao ambiente natural, que é uma das principais características que distingue o modelo *forest school* de outros modelos de ensino ensino-aprendizagem (Cree & Robb, 2021).

Por outro lado, os resultados evidenciaram que as crianças não gostavam de atividades pouco movimentadas, que implicassem interrupções nas atividades mencionadas, como a hora de almoço e a hora da sesta, por exemplo. Uma possível justificação para estes resultados pode ser o profundo envolvimento das crianças nas atividades que mencionaram gostar de realizar. O envolvimento das crianças caracteriza-se pelos comportamentos que têm no tempo que passam em interação com o ambiente físico e social à sua volta (Golubović et al., 2022; Ritoša et al., 2023). A literatura demonstra que o envolvimento das crianças nas atividades que realizam no seu contexto de educação pré-escolar pode estar associado à qualidade desse contexto, à qualidade das relações que as crianças estabelecem entre si e com os profissionais e à aprendizagem (Ritoša et al., 2023). Desta forma, estes resultados podem sugerir que o envolvimento das

crianças nas atividades estruturadas, decorrentes do contexto e nas suas brincadeiras e jogos pode ter a ver com a qualidade do contexto e com as *affordances* do seu contexto educativo (Gibson, 1979; Kytä, 2004) e com a quantidade de estímulos e experiências oferecidos pela natureza (Quitério, 2022), podendo promover também a sua aprendizagem.

As crianças tinham noção de uma rotina estruturada e das atividades que podiam desenvolver em cada momento, bem como do seu papel ativo no planeamento das mesmas, que foi também reforçado pelos profissionais não só nas entrevistas, como também na escala de oportunidades de participação. A discussão sobre a participação das crianças no seu processo educativo começou com a Convenção sobre os Direitos da Criança, na Assembleia Geral da ONU em 1989, que entraram em vigor em 1990 (Comité Português para a UNICEF, 2019). Desde então, este é um assunto que tem vindo a ganhar relevância e sobre o qual têm vindo a surgir várias abordagens (Hart, 2008). Uma delas é o modelo da participação de Lundy (2007), que defende que não basta dar voz às crianças, sendo importante focar quatro dimensões: espaço (dar um espaço seguro às crianças, com oportunidades para se expressarem), voz (promover que as crianças se expressem), audiência (alguém que escute as opiniões das crianças) e influência (agir sobre as opiniões e ideias das crianças). O facto de ser aberto um momento de planeamento em que as crianças são encorajadas a expressar as suas opiniões demonstra que se colocavam em prática as dimensões do espaço e da voz, no contexto em estudo. As dimensões da audiência e da influência eram colocadas em prática quando se realizavam as atividades sugeridas e planeadas pelas crianças, com o apoio do adulto.

Nos resultados do questionário para os profissionais, concretamente na escala das oportunidades de participação, constatou-se que os profissionais valorizavam menos a participação das crianças na organização do espaço, comparativamente com os outros itens. No entanto, a participação das crianças na organização dos espaços foi um conteúdo presente nas entrevistas, havendo mesmo profissionais que referiram que as crianças participavam através de, por exemplo, lembrar quando faltava alguma coisa e do cuidado pela natureza. Apesar de a média de respostas a este item ser mais baixa que as médias dos outros itens, não deixa de ser um valor elevado e perto do limite, o que parece indicar que as crianças mantêm uma alta participação na organização do espaço.

Acrescenta-se que, ao cuidarem da natureza, as crianças não estão apenas a desenvolver competências socioemocionais, mas também a apropriar-se do espaço que frequentam, que é crucial para as crianças, porque abre portas para tomarem decisões e

usarem os materiais de forma livre e criativa (Lopes da Silva et al., 2016; Moore, 2014). No caso das escolas-floresta, os materiais presentes são aqueles que a natureza providencia (Lee et al., 2022; Sella et al., 2023), o que pode promover a imaginação e a criatividade das crianças (Sella et al., 2023; Sturges et al., 2023). Apesar de não terem sido encontrados estudos que o sugerem, o facto de os materiais serem maioritariamente parte da natureza é uma hipótese de justificação para os profissionais terem considerado que as crianças participam menos na organização do espaço.

Relativamente ao espaço, as crianças referiram valorizar espaços construídos na escola, como a casa da árvore e a cama de rede, espaços naturais, como árvores, e espaços exteriores à escola, onde também desenvolviam atividades e brincadeiras, como o parque e o centro social. Quando se falou no espaço interior, houve crianças que afirmaram mesmo que não gostavam de ir para lá, associado a falta de liberdade, o que é congruente com a literatura que fundamenta que as crianças têm preferência por espaços exteriores (Merewether, 2015). Além disso, quando foram questionadas sobre o que não gostavam na escola, houve crianças que demonstraram algum desconforto associado ao espaço exterior, nomeadamente sobre não gostarem de se sujar e sobre sentirem medo, o que é congruente com a literatura que demonstra que algumas crianças podem associar maior segurança a espaços interiores (Norðdahl & Einarsdottir, 2014).

Estes resultados podem ser contraditórios, no sentido em que há crianças que demonstram preferência por espaços exteriores, enquanto outras demonstram sentir desconforto associado ao mesmo. Assim, importa refletir sobre uma necessidade de equilíbrio entre um espaço interior e um espaço exterior. Os profissionais valorizaram o espaço exterior em que se encontravam, mas destacaram sentir esta necessidade também. Quando se começou a estudar a comparação entre ambientes exteriores e ambientes interiores de aprendizagem (i.e.: salas de aulas), os ambientes exteriores foram considerados benéficos como uma extensão das salas de aula, e não como ambiente único de aprendizagem (Howie, 1974). Mais recentemente, Neto (2020) aludiu para uma conceção de ambientes de aprendizagem que quebram a dicotomia sala (interior)/recreio (exterior), e que considerem um conjunto de dinâmicas e de processos pedagógicos lúdicos desenvolvidos no seio da colaboração do espaço interior, exterior e comunitário. Aliás, há ainda relatos e reflexões sobre as estratégias, atividades, objetivos e benefícios destas abordagens complementares (e.g.: Anderson, 2022; Swick, 2022). Muitas vezes, as crianças estão um ou dois dias na floresta e os outros dias no jardim de infância, podendo aí também usufruir do espaço exterior (e.g.: Newberry, 2022; Strader, 2022).

De realçar que isto pode trazer constrangimentos e implica certamente a necessidade de planeamento e organização não só dos profissionais (e.g.: Sobel, 2022), mas também das famílias. Constatámos nos nossos resultados que algumas famílias referiram constrangimentos com a logística, a carga de trabalho extra, as roupas e calçado, entre outros. Isto é algo que Ferguson (2022) também refere, realçando também os custos associados ao equipamento para uso no exterior para condições mais invernosas. Esta profissional refere que, nos casos de as famílias terem dificuldades, criaram uma biblioteca para empréstimo de equipamento, a partir de doações que as várias famílias foram fazendo.

No que se refere às relações interpessoais, a maior parte das crianças valorizaram as interações e as brincadeiras com os colegas e disseram não gostar dos conflitos interpessoais. Estes resultados sugerem que as competências socioemocionais, mais concretamente as competências sociais (CASEL, 2023), são aprendizagens que decorrem nesta escola. Os profissionais também falaram das competências socioemocionais como benefícios e aprendizagens que percecionam nas crianças, bem como fazendo parte da sua intencionalidade pedagógica.

No caso dos pais, constatou-se que valorizaram o papel dos profissionais no respeito pelo ritmo e individualidade de cada criança e no apoio durante o processo de adaptação, o que demonstra a prática de diferenciação pedagógica (Ferreira, 2021; Henrique, 2011). O respeito pela criança e pelo sentimento de pertença da mesma ao grupo tem impacto nas suas aprendizagens e no desenvolvimento da autoestima, pelo que é crucial que os educadores estejam atentos a estas dinâmicas (Lopes da Silva et al., 2016).

*Questão 2: Como é que os profissionais da educação enquadram a sua prática em contextos naturais nas orientações curriculares para a educação pré-escolar?*

De acordo com os relatos dos profissionais, as orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE) (Lopes da Silva et al., 2016) estavam presentes na sua prática, apesar de nem todos terem explicitado a forma como o faziam. Alguns profissionais explicaram que era a partir dos interesses e das atividades propostas pelas crianças que, olhando para as fases de desenvolvimento de cada criança, procuravam colocar em prática as áreas de conteúdo e os domínios das OCEPE. Retomando o modelo de participação de Lundy (2007), que fundamenta a importância de se dar espaço, voz, audiência e influência às crianças, é desta forma que podemos reconhecê-las como

sujeitos e agentes no seu processo educativo, e partir das suas experiências, aprendizagens e interesses faz parte das orientações curriculares (Lopes da Silva et al., 2016). Além disso, a participação ativa das crianças no seu processo educativo é um dos princípios do modelo *forest school* (Cree & Robb, 2021), tal como é um dos fundamentos centrais das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

Esta questão de investigação possuía uma ramificação: “*Existe intencionalidade pedagógica?*”. De acordo com os resultados, a resposta é afirmativa. Não só se verifica pelo constatado em cima sobre as OCEPE, mas também pelos próprios discursos dos profissionais, que mencionaram determinadas intencionalidades pedagógicas, tais como o conhecimento do mundo e competências socioemocionais, por exemplo. Além disso, para que os profissionais possam colocar qualquer intencionalidade pedagógica em prática, é necessário que seja realizada uma recolha de informação prévia sobre o meio e sobre as crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Ou seja, antes de planear, é necessário avaliar, e este é um processo que, de acordo com os resultados, era realizado pelos profissionais através de, por exemplo, observação, comunicação entre os profissionais e reuniões com os pais, para a construção de planos individualizados. Era importante ter-se percebido melhor a concretização desta observação, os registos a documentação e a forma como eles introduziam intencionalidade pedagógica na prática destes profissionais, e lhes permitiam ir tendo consciência das aprendizagens dentro das diferentes áreas e domínios que se iam promovendo. Foi interessante constatar que, ao longo do livro de Sobel (2022) com relatos de diferentes contextos e profissionais sistematicamente, para as atividades relatadas eram apresentadas as conexões com as áreas curriculares.

Concretamente no que se refere à avaliação e registo, os profissionais referiram que tinham como objetivo “*passar às famílias aquilo que observamos que aquela criança já tem a nível de competências, para servir de base para um plano de desenvolvimento para o futuro.*”. Esta afirmação e os resultados referentes ao trabalho com as famílias revelaram que o envolvimento parental é colocado em prática na escola-floresta onde se realizou este estudo. Ao longo do tempo, e até ao século passado, acreditou-se que a família e a escola tinham papéis diferentes na educação das crianças (Epstein, 2010). No entanto, cada vez mais se tem desenvolvido a ideia de que deve haver uma parceria entre os mesmos, bem como com a comunidade, para que trabalhem em conjunto na educação da criança (Epstein, 1998). Os resultados deste estudo, concretamente das entrevistas com os profissionais, evidenciaram claramente um trabalho de colaboração estreita entre os

profissionais e as famílias, e também revelaram um envolvimento com a comunidade através de, por exemplo, as idas ao centro social descritas pelas crianças.

As aprendizagens explícitas pelas crianças e percebidas pelos pais e pelos profissionais são também um tema que complementa a intencionalidade pedagógica, no sentido em que comprovam que não só as intencionalidades existiram, como resultaram em determinadas aprendizagens. Apesar de nem todas as crianças reconhecerem as próprias aprendizagens, as que explicitaram foram muito ligadas à exploração e proteção da natureza, acrescentando-se competências de leitura e escrita e competências socioemocionais. As aprendizagens ligadas à exploração e proteção da natureza foram também valorizadas pelos pais e eram, mais uma vez, típicas do contexto em que as crianças se inseriam. Estas aprendizagens têm um propósito, que se baseia no primeiro princípio do modelo *forest school*, que é o de se virem a refletir em empatia e cuidado (Cree & Robb, 2021), seja para com a natureza, seja para com o outro. Desta forma, as aprendizagens ligadas à exploração e proteção da natureza ligam-se às competências socioemocionais, o que vai ao encontro do estudo de Dabaja (2022), que destacou o respeito pelo outro e comportamentos de empatia em crianças que frequentavam escolas-floresta.

Relativamente aos profissionais, foi também notória uma clara valorização da natureza como meio de aprendizagem, tendo sido referidas competências escolares, competências socioemocionais e conhecimento do mundo como aprendizagens que percebiam nas crianças. Contudo, houve pais que demonstraram preocupações relacionadas com as aprendizagens escolares. Assim, parece que algum esclarecimento e diálogo com estas famílias teria sido importante, bem como a clarificação e a importância das aprendizagens que os seus filhos estavam a fazer e a importância para o seu desenvolvimento. Sabemos que a etapa de transição para a escolaridade obrigatória, é uma altura de grandes mudanças para todos, de outro tipo de exigências (Mata, 2024) e que uma preparação cuidada dessa transição pode ser bastante facilitadora da mesma.

Para concluir a resposta a esta questão de investigação, considera-se importante recapitular as áreas de conteúdo e os domínios das OCEPE. As áreas de conteúdo são três: a área de formação pessoal e social; a área de expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo. A segunda área divide-se em domínios: domínio da educação física, domínio da educação artística (com os subdomínios das artes visuais, do jogo dramático, da música e da dança), domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática (Lopes da Silva et al., 2016).

Analisando as OCEPE e as aprendizagens mencionadas nos resultados, verifica-se que as competências socioemocionais se encaixam na área de formação pessoal e social, que as competências ligadas à exploração e proteção da natureza e o conhecimento do mundo à volta se encaixam na área do conhecimento do mundo e que as competências de leitura e escrita se encaixam no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. O domínio da educação artística foi abordado através do jogo dramático e das aulas de música, que as crianças mencionaram como atividades que não gostavam por ser necessário estar quieto. O domínio que não foi abordado implicitamente nos resultados foi o da matemática, o que pode justificar alguma preocupação por parte dos pais com as aprendizagens escolares.

Apesar de os pais não terem percecionado tanto as aprendizagens escolares nos filhos e de alguns terem demonstrado preocupações com as mesmas, a maior parte dos pais expressou vontade de manter os filhos em escolas que garantam momentos de aprendizagem ao ar livre, havendo mesmo um comentário que justificava “*Porque a aprendizagem formal é completamente compatível com o movimento escola da floresta. Não só é compatível como entendo que seria potenciada!*”. A crença de que o modelo *forest school* potencia as aprendizagens formais pode relacionar-se com a ideia de que a natureza potencia um entendimento mais alargado do mundo e das interligações entre os conteúdos e as pessoas, contribuindo para desconstruir a ideia de que os conteúdos devem ser todos ensinados em separado e em sala de aula (Donison & Halsall, 2023).

*Questão 3: Quais são as implicações que um jardim de infância em ambiente natural pode ter no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças?*

Quando falamos de implicações, podemos referir-nos a benefícios e vantagens que os contextos naturais de aprendizagem oferecem às crianças, bem como a desafios e constrangimentos. Olhando para os resultados das crianças, estas percecionavam aquisições derivadas do contexto natural e atividade física como vantagens do seu contexto que não estão presentes noutros jardins de infância. A atividade física, também mencionada pelos profissionais, vai ao encontro dos estudos de Dabaja (2022) e de Kiviranta et al (2023), que explicaram que estar na natureza contribui para o aumento da atividade e da saúde física, contribuindo para o desenvolvimento da motricidade, da resistência e do equilíbrio.

Além disso, as crianças explicitaram aprendizagens referentes ao conhecimento do mundo, a competências de leitura e escrita e a competências socioemocionais, como

já foi mencionado. Por outro lado, os pais e os profissionais centraram-se na autonomia, na saúde e bem-estar e no contacto com a natureza. Todas estas aprendizagens fazem parte das áreas de conteúdo das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

Os profissionais acrescentaram ainda benefícios associados ao risco e à imaginação e criatividade. No que se refere ao risco, este também faz parte dos princípios do modelo *forest school* (Cree & Robb, 2021), na medida em que as crianças são encorajadas a tomar riscos controlados, para que aprendam a avaliar o risco presente nas situações que vivenciam. O risco potencia outros benefícios, tais como o aumento de atividade física e de competências motoras e o aumento da perceção espacial (Brussoni et al., 2015; Sandseter et al., 2021). A imaginação e a criatividade relacionam-se com o que já foi dito em cima sobre os materiais da natureza desenvolverem estas capacidades nas crianças (Sella et al., 2023; Sturges et al., 2023), uma vez que a diversidade e o fim aberto, característicos dos materiais soltos que existem em ambiente natural potenciam uma flexibilização e apropriação criativa e lúdica (Nicholson, 1972; Lester & Maudsley, 2007).

Como desafios para as crianças, os profissionais referiram a adaptação, a autonomia e o reconhecimento das aprendizagens. A adaptação foi também um tema nos resultados dos pais, sendo que alguns referiram experiências mais fáceis do que outras, e os pais destacaram a importância do papel dos profissionais no apoio à adaptação. Mais uma vez, esta valorização por parte dos pais ajuda a demonstrar a prática de diferenciação pedagógica por parte dos profissionais (Henrique, 2011; Ferreira, 2021). Para explicar a dificuldade das crianças no reconhecimento das aprendizagens, coloca-se como hipótese a interação que há entre os conteúdos na natureza (Donison & Halsall, 2023) poder tornar mais difícil a identificação de aprendizagens. Ou seja, como os profissionais explicaram, não é sempre dito às crianças que vão aprender sobre determinados conteúdos, porque existe uma fluidez e uma interligação entre as várias aprendizagens, que as crianças vão adquirindo sem se aperceberem.

A autonomia não só é um benefício mencionado pelos pais e pelos profissionais, como é também um desafio referido pelos profissionais. Por um lado, é claramente reconhecido pelos pais e pelos profissionais que promover a autonomia nas crianças é importante, visto que a literatura identifica benefícios para o desenvolvimento das competências socioemocionais, como o aumento da autoconfiança e de capacidades de tomada de decisão e a consequente contribuição para o bem-estar das crianças (Deci & Ryan, 2000). Por outro lado, os profissionais destacaram a autonomia como um desafio

que ainda encontram nas crianças. Esta dicotomia pode relacionar-se, apesar de não o podermos afirmar com certeza, com eventuais dificuldades dos profissionais na implementação de práticas promotoras da autonomia. Por exemplo, quando mencionam o seu trabalho para manter as crianças seguras (e.g.: *“A verdade é que nós vamos sempre dizendo, em voz alta, umas às outras, o número de crianças que estão. Portanto, temos noção, dizemos normalmente, “temos 15, confirmas?” “Sim.”*”), esta pode ser uma preocupação inconsciente que influencia a promoção de autonomia. De acordo com Brussoni et al. (2012), a preocupação com a segurança pode ser um desafio na promoção da autonomia em contextos educativos. Para evitar que tal aconteça, é importante refletir sobre a forma como se pode respeitar a necessidade de brincar no exterior, de experimentar o risco e de promover autonomia nas crianças, garantindo a sua segurança (Brussoni et al., 2012).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho teve a mais-valia de permitir vários olhares sobre a mesma realidade. Ao se cruzarem perspetivas de profissionais, pais e crianças foi possível perceber as especificidades das expectativas e perceções de cada um, mas também a complementaridade das suas opiniões. Constatou-se que as respostas mais exploradas foram as das crianças, nomeadamente no que dizia respeito ao que gostavam (atividades estruturadas, decorrentes do contexto e brincadeiras e jogos) e não gostavam (atividades pouco movimentadas e desconforto), à rotina (tinham noção de uma rotina estruturada e da sua voz ativa no planeamento), ao espaço (preferência pelo exterior, pelos espaços construídos na escola e espaços da natureza). No caso do espaço, foi notada uma necessidade de equilíbrio entre o espaço exterior e um espaço interior de apoio, tanto nas crianças, como nos profissionais. As relações interpessoais, tanto as relações entre as crianças, como as relações das crianças com os adultos, foram mencionadas de forma positiva entre todos os grupos de participantes.

Verificou-se que existia intencionalidade pedagógica e que os profissionais trabalhavam alinhados com as orientações curriculares. Das aprendizagens, destacam-se as competências socioemocionais, relacionadas com o cuidado e com a proteção da natureza.

Por último, no que diz respeito às implicações, foram encontrados benefícios como as aprendizagens mencionadas, o desenvolvimento da criatividade e benefícios associados ao risco. Como desafios, foram mencionados a adaptação e o reconhecimento

das aprendizagens por parte das crianças. A autonomia foi apontada como um benefício e, simultaneamente, como um desafio.

### Limitações e estudos futuros

Em primeiro lugar, importa referir que, com os instrumentos aplicados, foi possível recolher uma grande quantidade de informação. Apesar de isto se poder considerar um aspeto positivo, há que ter em conta que houve necessidade de selecionar a informação relevante e não foi fácil organizar toda a informação, pelo que pode haver alguma informação relevante que escapou nos resultados e na discussão. Além disso, a quantidade de informação para cada grupo de participantes foi desigual, destacando-se a grande quantidade de informação partilhada pelos profissionais, quando comparada com a informação partilhada pelos pais. Por este motivo, nem todos os participantes responderam inteiramente às questões de investigação.

Refletindo sobre a informação mais reduzida partilhada pelos pais, considera-se que o facto de não terem sido realizadas entrevistas com este grupo de participantes foi uma limitação deste estudo. O questionário foi pensado com o intuito de facilitar os pais, para que pudessem responder quando lhes fosse mais conveniente, e de obter o máximo de respostas, sem a necessidade de conjugação de disponibilidades, permitindo chegar inclusive aos três polos da escola. Contudo, apenas se obtiveram 16 respostas, sendo que houve desistências a meio do questionário, o que se traduziu numa redução ainda maior da informação. Além disso, no questionário para os pais, foram colocadas questões de resposta aberta, que se acreditava permitir expandir a informação. Apesar de ter sido possível obter mais informações, algumas respostas eram vagas, o que dificultou a análise da informação. Tendo tudo isto em conta, e considerando a reduzida quantidade de literatura encontrada sobre as perceções de pais/cuidadores, sugere-se a realização de um estudo que se foque em compreender as suas perceções de forma mais aprofundada.

Outra limitação deste estudo pode ser o facto de as entrevistas com as crianças terem sido realizadas com os grupos heterogéneos que frequentavam a escola. Inicialmente, a heterogeneidade foi encarada como uma vantagem porque se previa que viria a permitir uma variedade maior de respostas. Contudo, nem sempre se garantiu heterogeneidade de idades, dado que se respeitou as vontades das crianças e apenas participaram as que se voluntariaram. Por outro lado, os resultados das crianças não foram discutidos tendo em conta as idades, o que poderia ter permitido alargar a discussão. Importa voltar a realçar que se deu uma alteração no processo de condução das

entrevistas, passando a aproveitar o decorrer das interações e brincadeiras das crianças com o meio natural. Isto deveu-se ao facto de o meio natural proporcionar às crianças uma diversidade de estímulos sensoriais que, por sua vez, as tornam mais permeáveis às sensações provenientes do envolvimento (Quitério, 2022). Esta alteração revelou-se mais adequada às vivências das crianças no seu contexto educativo, e mais útil no que concerne a criar condições mais favoráveis para escutar as crianças (Clark, 2007). Neste seguimento, seria oportuno realizar estudos futuros relativos à perceção das crianças sobre as vivências em contexto de escolas-floresta, usando um desenho metodológico de cariz mais participativo e com contornos etnográficos.

Ainda no que concerne às crianças, e considerando que uma das questões colocadas no questionário para os pais se referiu à intenção de as manter em escolas com estas abordagens, considera-se pertinente a realização de um estudo futuro que avalie a transição das crianças para contextos de salas de aula, na entrada para escolaridade obrigatória.

No caso dos profissionais, como observámos nos resultados, as médias dos itens e das dimensões das escalas apresentaram-se sempre altas e próximas umas das outras, o que pode ser indicador de enviesamento por desejabilidade social. A desejabilidade social caracteriza-se pela distorção ou direção das respostas num sentido mais socialmente desejável (Nederhof, 1985). Para estudos futuros, na aplicação do questionário dos profissionais, sugere-se a aplicação adicional de uma escala de desejabilidade social (Lanz et al., 2022). Para além disso questionamo-nos se estes valores tão elevados, tanto em práticas como no grau de confiança para a prática, poderão ser um aspeto positivo. Por um lado, pode ser positivo, pois é importante sentirmo-nos confiantes para nos esforçarmos, arriscarmos, inovarmos e respondermos a novos desafios (Barni et al., 2019). Por outro lado, se nos sentimos demasiado confiantes, isso poderá inibir reflexão, mudança e melhoria. Este pode ser um aspeto a aprofundar em estudos futuros.

Tanto os questionários dos profissionais, como os questionários dos pais, deveriam ter sido aplicados a uma população maior, de modo a validar as escalas para aquela população (Creswell, 2009; 2012). Para estudos futuros, sugere-se a validação prévia das escalas.

No que diz respeito à necessidade de um espaço de apoio interior e de um equilíbrio entre o interior e o exterior, expressas pelas crianças e pelos profissionais, sugere-se um estudo futuro que compare os benefícios de ambos os ambientes e que procure perceber de que forma se poderão equilibrar. Além disso, outros

constrangimentos apresentados, como a adaptação e o reconhecimento das próprias aprendizagens por parte das crianças podem ser explorados num estudo futuro sobre como melhorar a implementação de práticas de aprendizagem em contextos exteriores e naturais.

Por fim, a informação recolhida reduz-se a apenas uma escola-floresta, pelo que não é possível fazer uma caracterização completa e geral das perceções das crianças, dos pais e dos profissionais da educação sobre a aprendizagem em Portugal. Esta caracterização refere-se aos participantes desta escola apenas.

### Implicações práticas

Este estudo reforçou os benefícios para as crianças de estar e brincar no exterior em contexto de jardim de infância, focando não só a voz dos pais e dos profissionais, como também a voz das crianças, algo crucial no que diz respeito a torná-las agentes ativos no seu processo educativo.

Pretende-se que os resultados deste estudo contribuam para a implementação de práticas mais corretas e fundamentadas em contextos de aprendizagem no exterior. Os resultados demonstraram que é possível existir intencionalidade pedagógica no exterior, que se concretiza em aprendizagens nas crianças. Além disso, demonstrou-se ainda uma aplicação das OCEPE, incluindo a área de expressão e comunicação, o que pode ser uma porta para a aplicação destas abordagens em níveis de escolaridade mais elevados (i.e.: a partir do 1º ciclo do ensino básico). Por outro lado, mesmo em creches, jardins de infância ou escolas que foquem as suas práticas educativas em ambientes interiores, como salas, os resultados deste estudo demonstram os benefícios de investir um pouco mais nos espaços exteriores, podendo promover práticas mais distribuídas entre ambos os ambientes. Adicionalmente, demonstrou-se a importância do desenvolvimento das relações interpessoais e do papel da relação nas aprendizagens das crianças, dando destaque ao desenvolvimento socioemocional ao nível do pré-escolar. Acrescenta-se que pode também ser algo a investir a partir do ensino básico.

Concluindo, este trabalho demonstrou a importância de permitir que as crianças brinquem e explorem ao ar livre, em espaços exteriores e em contacto com a Natureza. “Tudo o que faz parte da natureza, faz, na verdade, parte do Ser humano e, portanto, do Ser Criança” (Quitério, 2022, p. 164) e a natureza contribui para o desenvolvimento social, emocional, cognitivo, psicológico e físico da criança (Quitério, 2022).

## REFERÊNCIAS

- Agostini, F., Minelli, M., & Mandolesi, R. (2018). Outdoor education in Italian kindergartens: How teachers perceive child developmental trajectories. *Frontiers in Psychology, 9*(1911). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01911>
- Anderson, M. (2022). Fortlandia: O reino da aprendizagem. In D. Sobel (Ed). Lá em cima, o céu. Cá em baixo, a lama. O que aprendemos com as escolas da natureza e da floresta (pp.21-22). APEI
- Arvanitis, A., Touloumakos, A. K., & Barrable, A. (2022). Parents' perceptions of UK forest school: descriptive and evaluative aspects. *Forests, 13*, 1314. <https://doi.org/10.3390/f13081314>
- Bardin, L. (2006). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, LDA.
- Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology, 10*(1645). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645>
- Barrable A., & Booth D. (2020). Nature connection in early childhood: A quantitative cross-sectional study. *Sustainability 12*(1), 375. <https://doi.org/10.3390/su12010375>
- Berti, S., Cigala, A. & Sharmahd, N. (2019). Early childhood education and care physical environment and child development: State of the art and reflections on future orientations and methodologies. *Educational Psychology, 31*, 991–1021. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09486-0>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B., Bienenstock, A., Chabot, G., Fuselli, P., Herrington, S., Janssen, I., Pickett, W., Power, M., Stanger, N., Sampson, M., & Tremblay, M. S. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 12*(6), 6423–6454. <https://doi.org/10.3390/ijerph120606423>
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012). Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 9*(9), <https://doi.org/10.3390/ijerph9093134>
- CASEL. (2023). Fundamentals of SEL. Retrieved from <http://www.casel.org/what-is-sel/>

- Cenić, D., Đukić, T., Stojadinović, A. & Spasić Stošić, A. (2023). Outdoor education: Perspectives of teachers and students in the context of school in nature as an innovative approach in education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 11, 497-510. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2023-11-3-497-510>
- Cheng, T., Brussoni, M., Han, C., Munday, F. & Zeni, M. (2023). Perceived challenges of early childhood educators in promoting unstructured outdoor play: An ecological systems perspective, *Early Years*, 43(4-5), 904-920. <https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2034140>
- Clark, A. (2007). A hundred ways of listening: Gathering children's perspectives of their early childhood environment. *Young Children*, 62(3), 76-82. <http://oro.open.ac.uk/17088/>
- Cree, J., & McCree, M. (2012). A brief history of the roots of forest school in the UK. *Horizons*, 60, 32-34.
- Cree, J. & Robb, M. (2021). *The essential guide to forest school and nature pedagogy*. Taylor & Francis LTD.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Comité Português para a UNICEF (2019). Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. Depósito Legal nº 462471/19. Retrieved from <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>
- Dabaja, Z. F. (2022). The Forest School impacto on children: reviewing two decades of research, *Education*, 50(5), 3-13, <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1889013>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- DePaoli, J.L., Atwell, M.N., & Bridgeland, J.M. (2017). Ready to lead: A national principal survey on how social and emotional learning can prepare children and

- transform schools. A report for CASEL. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED579088>
- Deschamps, A., Scrutton, R. & Ayotte-Beaudet J-P. (2022) School-based outdoor education and teacher subjective well-being: An exploratory study. *Frontiers in Education*. 7:961054. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.961054>
- Ding, K. & Li, H. (2023). Digital addiction intervention for children and adolescents: a scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 4777. <https://doi.org/10.3390/ijerph20064777>
- Donison, L., & Halsall, T. (2023). ‘I’d rather learn outside because nature can teach you so many more things than being inside’: Outdoor learning experiences of young children and educators. *Journal of Childhood, Education & Society*, 4(3), 373–390. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202343281>
- Egan, D., Egan, S.M., & Brophy, T. (2022). The Growth of Forest School: A Review of the Evidence Base. *An Leanbh Og – Irish Journal of Early Childhood Studies*, 15.
- Epstein, J. L. (2010). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81–96. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (1998). School-family-community partnerships in middle and high schools: from theory to practice. Center for Research on the Education of Students Placed At Risk (CRESPAR).
- Ferguson, A. (2022). Roupas adequadas para programas de educação pré-escolar na natureza. In D. Sobel (Ed). *Lá em cima, o céu. Cá em baixo, a lama. O que aprendemos com as escolas da natureza e da floresta* (pp.9-11). APEI
- Ferreira, M. (2021). Intencionalidade educativa – diferenciação, planificação e avaliação. In Guerreiro, A. D. (Coord.), *Educomunicação parento-filial inclusiva: Ciência, Cultura e Cidadania* (pp.62-75). Edições Universitárias Lusófonas.
- Gibson, J. J. (1979). The theory of affordances. In Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton, Mifflin and Company.
- Gopnik, A. (2020). Childhood as a solution to explore–exploit tensions. *Philosophical Transactions. Royal Society Publishing B*. 375:20190502. London. <https://doi.org/10.1098/RSTB.2019.0502>
- Gray, P. (2013). Definitions of Play. *Scholarpedia*, 8(7):30578. <https://doi.org/10.4249/scholarpedia.30578>

- Greene, S., & Hogan, D. (Eds.) (2005). *Researching children's experience*. SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781849209823>
- Golubović, Š., Dorđević, M., Ilić, S., & Nikolašević, Ž. (2022). Engagement of preschool-aged children in daily routines. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), 14741. <https://doi.org/10.3390/ijerph192214741>
- Hart, R. A. (2008). Stepping back from “the ladder”: reflections on a model of participatory work with children. In A. Reid, B. B. Jensen, J. Nickel, & V. Simovska (Eds.), *Participation and Learning. Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability* (pp. 19-31). New York: Springer.
- Henrique, M. (2011). *Cadernos de investigação aplicada. Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garret - Grupo Lusófona.
- Howie, T. R. (1974). Indoor or outdoor environmental education? *The Journal of Environmental Education*, 6(2), 32–36. <https://doi.org/10.1080/00958964.1974.10801856>
- IBM Corp. (2023). IBM SPSS Statistics for Windows (Version 29.0) [Computer software]. IBM Corp.
- Kiviranta, L., Lindfors, E., Rönkkö, M-L. & Luukka, E. (2023). Outdoor learning in early childhood education: exploring benefits and challenges. *Educational Research*. 1-18. <https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2285762>
- Kuh, L. P., Ponte, I., & Chau, C. (2013). The impact of a natural playscape installation on young children’s play behaviors. *Children, Youth and Environments* 23(2): 49-77. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.23.2.0049>
- Kuo, M., Browning, M.H.E.M., & Penner, M.L. (2018). Do lessons in nature boost subsequent classroom engagement? Refueling students in flight. *Frontiers in Psychology* 8(2253). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02253>
- Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in Psychology* 10(305). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>
- Kyttä, M. (2004). The extent of children’s independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24(2), 179–198. [https://doi.org/10.1016/s0272-4944\(03\)00073-2](https://doi.org/10.1016/s0272-4944(03)00073-2)

- Lanz, L., Thielmann, I., & Gerpott, F. H. (2022). Are social desirability scales desirable? A meta-analytic test of the validity of social desirability scales in the context of prosocial behavior. *Journal of Personality*, *90*(2), 203–221. <https://doi.org/10.1111/jopy.12662>
- Lanza, K., Alcazar, M., Chen, B., & Kohl III, H. W. (2023). Connection to nature is associated with social-emotional learning of children. *Current Research in Ecological and Social Psychology* *4*(100083). <https://doi.org/10.1016/j.cresp.2022.100083>
- Lee, E-Y., de Lannoy, L., Li, L., Barros, M. I. A., Bentsen, P., Brussoni, M., Crompton, L., Fiskum, T. A., Guerrero, M., Hallas, B. O., Ho, S., Jordan, C., Leather, M., Mannion, G., Moore, S. A., Sandseter, E. B. H., Spencer N. L. I., Waite, S., Wang, P-Y., Trembley, M. S.. (2022). Play, learn, and teach outdoors—network (PLaTO-Net): terminology, taxonomy, and ontology. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* (*19*)66. <https://doi.org/10.1186/s12966-022-01294-0>
- Lester, S., & Maudsley, M. (2007). Play, naturally. A review of children’s natural play. Retrieved from London: The Children’s Play Council.
- Lopes, F., & Neto, C. (2014). A criança e a cidade: a importância da (re)conciliação com a autonomia. In R. Cordovil & J. Barreiros (Eds.), *Desenvolvimento Motor na Infância* (Edições FM, pp. 265–292). Faculdade de Motricidade Humana.
- Lopes da 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).
- Lundy, L. 2007. ‘Voice’ is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal* *33* (6). <https://doi.org/927-942/10.1080/01411920701657033>
- Marôco, J. (2018). Análise Estatística com o SPSS Statistics.: 7ª edição. Report Number, Lda.
- Marôco, J., & Garcia Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, *4*(1), 65-90 .
- Marsh, K., & Blackwell, I. (2023). ‘COVID couldn’t catch him there’: Can outdoor learning benefit primary school-aged children after a global health crisis?, *Education* *3-13*. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2182162>

- Mata, L. (2024). Prontidão ou Transição? Olhares sobre a entrada na escola. In L. Mata (Ed). *Transição do Jardim de Infância para o 1.º ciclo* (pp.1-12). Edições Ispa.
- Matos, D., & Rodrigues, E. (2019). *Análise fatorial*. ENAP. <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4790/1/Livro%20An%C3%A1lise%20Fatorial.pdf>
- Merewether, J. (2015). Young Children’s Perspectives of Outdoor Learning Spaces: What Matters? *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(1), 99-108. <https://doi.org/10.1177/183693911504000113>
- Miller, N.C., Kumar, S., Pearce, K.L., & Baldock, K.L. (2022) Primary school educators’ perspectives and experiences of nature-based play and learning and its benefits, barriers, and enablers: a qualitative descriptive study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 19(6):3179. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063179>
- Moore, R. (2014). *Nature play & learning places: Creating and managing places where children engage with nature*. Raleigh, NC: Natural Learning Initiative and Reston, VA: National Wildlife Federation
- Moreira, M., Veiga, G., Lopes, F., Hales, D. & Cordovil, R. (2023). Quality of the opportunities for preschoolers’ physical activity in Portuguese kindergartens. *Education Sciences*. 13. 830. <https://doi.org/10.3390/educsci13080830>
- Movimento Aprendizagem ao Ar Livre. (2023). <https://movimentoaprendizagemaoarlivre.pt/>
- Nederhof, A. J. (1985). Methods of coping with social desirability bias: A review. *European Journal of Social Psychology*, 15(3), 263–280. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420150303>
- Neto, C (2020). *Libertem as crianças*. Contraponto Editores.
- Newberry, J. (2022). Lugares de permanência: Arco-íris e pequenas nuvens fofas. In D. Sobel (Ed). *Lá em cima, o céu. Cá em baixo, a lama. O que aprendemos com as escolas da natureza e da floresta* (pp.27-30). APEI
- Nicholson, S. (1972). The Theory of Loose Parts, An important principle for design methodology. *Studies in Design Education Craft & Technology*, 4(2), 5–14.
- Nilsen, T. (2021). Pedagogical intentions or practical considerations when facilitating children's play? Teachers’ beliefs about the availability of play materials in the indoor ECEC environment. *International Journal of Child Care and Education Policy*. 15. <https://doi.org/10.1186/s40723-020-00078-y>

- Norðdahl, K. & Einarsdottir, J. (2014). Children's views and preferences regarding their outdoor environment. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 15. <https://doi.org/10.1080/14729679.2014.896746>
- Oberle, E., Zeni, M., Munday, F. & Brussoni, M. (2021). Support Factors and Barriers for Outdoor Learning in Elementary Schools: A Systemic Perspective. *American Journal of Health Education*, 52(5), <https://doi.org/10.1080/19325037.2021.1955232> ~
- Pedro, N. (2017). Ambientes educativos inovadores: o estudo do fator espaço nas 'salas de aula do futuro' portuguesas. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 10(23), 99–108. <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i23.7448>
- Pereira, M., Brito, A. T., Mata, L., & Santos, N. (2023). *Projeto EduIn&Out*, CIE-Ispa, <https://www.eduinout.com/>
- Prins, J., van der Wilt, F., van der Veen, C., & Hovinga, D. (2022a). Nature play in early childhood education: A systematic review and meta ethnography of qualitative research. *Frontiers in Psychology* 13(995164). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.995164>
- Prins, J., van der Wilt, F., van der Veen, C., & Hovinga, D. (2022b). The importance of play in natural environments for children's language development: An explorative study in early childhood education. *International Journal of Early Years Education* <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2144147>
- Quitério, A. (2022). *Ser criança. Cuida da tua criança interior e da criança que é criança – Um olhar na educação das emoções, da mente e do corpo*. Climepsi Editores.
- Ritoša, A., Åström, F., Björck, E., Borglund, L., Karlsson, E., McHugh, E., & Nylander, E. (2023). Measuring children's engagement in early childhood education and care settings: a scoping literature review. *Educ Psychol Rev* 35, 99. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09815-4>
- Rojo-Ramos, J., Manzano-Redondo, F., Barrios-Fernandez, S., García-Gordillo, M.A., Adsuar, J.C. (2021). Early Childhood Education Teachers' Perception of Outdoor Learning Activities in the Spanish Region of Extremadura. *Sustainability*, 13(16):8986. <https://doi.org/10.3390/su13168986>
- Sakellariou, M., & Banou, M. (2022). Play within outdoor preschool learning environments of Greece: A comparative study on current and prospective Kindergarten Educators. *Early Child Development and Care*, 192(6), 887-903. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1813123>

- Sando, O. J. & Sandseter, E. B. H. (2020). Affordances for physical activity and well-being in the ECEC outdoor environment. *Journal of Environmental Psychology*, 69, 101430. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101430>
- Sando, O. J., Sandseter, E. B. H. & Brussoni, M. (2023). The role of play and objects in children's deep-level learning and early childhood education, *Education Sciences* 13(7), 701. <https://doi.org/10.3390/educsci13070701>
- Sandseter, E. B. H., Sando, O. J., & Kleppe, R. (2021). Associations between Children's Risky Play and ECEC Outdoor Play Spaces and Materials. *International journal of environmental research and public health*, 18(7), 3354. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073354>
- Sella, E., Bolognesi, M., Bergamini, E., Mason, L., & Pazzaglia, F. (2023). Psychological benefits of attending forest school for preschool children: A systematic review. *Educational Psychology Review* 35(29). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09750-4>
- Sobel, D. (2022). *Lá em cima, o céu. Cá em baixo, a lama. O que aprendemos com as escolas da natureza e da floresta*. APEI
- Sousa, F. H. (2003). A participação dos pais na escola. *Povos E Culturas*, (8), 185-198. <https://doi.org/10.34632/povoseculturas.2003.8859>
- Souza, A. C., Alexandre, N., & Guirardello, E. (2017). Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: Avaliação da confiabilidade e da validade. *Aplicações da Epidemiologia*, 26(3), 649-659. <http://dx.doi.org/10.5123/s1679-49742017000300022>
- Strader, J. (2022). Os dias nas florestas do Vale de Teton. In D. Sobel (Ed). *Lá em cima, o céu. Cá em baixo, a lama. O que aprendemos com as escolas da natureza e da floresta* (pp.47-50). APEI
- Sturges, M., Gray, T., Barnes, J. & Lloyd, A. (2023). Parents' and caregivers' perspectives on the benefits of a high-risk outdoor play space. *Journal of Outdoor and Environmental Education*. 26. <https://doi.org/10.1007/s42322-023-00132-6>
- Swick, K. (2022). Descansar ao ar livre. In D. Sobel (Ed). *Lá em cima, o céu. Cá em baixo, a lama. O que aprendemos com as escolas da natureza e da floresta* (pp.77-79). APEI
- Tay-Lim, J., & Lim, S. (2013). Privileging younger children's voices in research: Use of drawings and a co-construction process. *International Journal of Qualitative Methods*, 12(1), 65–83. <https://doi.org/10.1177/160940691301200135>

- Vieira, K. M., & Bressan, A. A. (2022). Construção e Validação de Instrumentos de Pesquisa de Survey: da Psicologia à Administração. *Revista Administração Em Diálogo - RAD*, 24(3), 7–27. <https://doi.org/10.23925/2178-0080.2022v24i3.54115>
- Waite, S., & Goodenough, A. (2018). What is different about forest school? Creating a space for an alternative pedagogy in England. *Journal of Outdoor and Environmental Education* 21, 25–44. <https://doi.org/10.1007/s42322-017-0005-2>
- Wolf, C., Kunz, P. & Robin, N. (2022). Emerging themes of research into outdoor teaching in initial formal teacher training from early childhood to secondary education – A literature review, *The Journal of Environmental Education*, 53(4), 199-220, <https://doi.org/10.1080/00958964.2022.2090889>
- Wynberg, E.R., Boland, A., Raijmakers, M.E.J. *et al.* (2022). Towards a comprehensive view of object-oriented play. *Educational Psychology Review* 34, 197228. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09608-7>

### **Legislação**

Decreto-Lei n.º 65/2015, de 3 de julho de 2015. Retrieved from <https://www.dge.mec.pt/legislacao-2>

## ANEXOS

### Anexo 1 - Guião das entrevistas para as crianças (*focus-group*)

#### **Apresentação (de modo a informar as crianças e a obter o seu assentimento):**

Olá, eu sou a Mariana! Estou a acabar o curso de psicologia e precisava da vossa ajuda. Mas não se assustem, é muito simples: eu gostava que conversássemos um bocadinho sobre a vossa escola, e gostava que todos vocês falassem um bocadinho sobre as vossas opiniões. Não há respostas certas nem erradas, e como não somos todos iguais, podemos pensar de formas diferentes! Por exemplo, há meninos que gostam de leite e outros que não, e isso não tem mal nenhum! (Possibilidade de fazer uma pequena dinâmica de quebra-gelo sobre o que uns gostam e outros não, com o objetivo de os fazer entender que não há mal nenhum em ter opiniões diferentes)

Então, o que me dizem? Podem ajudar-me? E não se importem que grave a nossa conversa com o meu telemóvel, para não me esquecer de nada? (Responder às questões deles e avançar para as questões caso nenhum deles discorde).

#### **1ª parte - relacionada com o contexto deles**

1. Então, para começar! Vocês gostam de estar cá na escola? (Esperar pela resposta deles). Porquê?
2. O que é que gostam mais de fazer cá? Porquê? E o que gostam menos de fazer? Porquê?
3. Como é que começa um dia cá na escola? O que é que fazem? Fazem algumas atividades? O quê?
4. Qual é o sítio onde gostam mais de estar? (Cada um tem a sua opinião. Pedir a todos para mostrarem os seus sítios, pode ser mais do que um.) Quando chegarmos aos sítios, questionar:
  1. Porque gostas de estar aqui?
  2. O que costumavas fazer aqui?
  3. Aprendes alguma coisa aqui/com o que fazes aqui?
5. **Caso eles ainda não tenham falado do papel do adulto:** Quem é que decide o que vocês fazem? E como é que escolhem? Então e o que é que fazem o \_\_\_\_\_ e o \_\_\_\_\_ (*inserir os nomes dos educadores*)? (Esperar pela resposta deles). E o que é que fazem convosco? E ajudam-vos em alguma coisa? Como é que eles vos ajudam? (Caso não ajudem, ou caso as crianças não sejam explícitas na resposta anterior, colocar a próxima questão).

## 2ª parte - introdução de outro contexto de modo a comparar

6. Mostrar duas imagens de salas de jardim de infância, como as seguintes:



Introduzir: Há meninos das vossas idades que, em vez de estarem na floresta, passam o tempo salas de jardim de infância como estas.

Questionar:

- a. Vocês gostavam de estar numa sala destas? (Esperar pela resposta deles). Porquê? (Caso as crianças respondam que sim e não elaborem muito na justificção, colocar a próxima questão). E acham que os meninos que estão nestas salas gostam de estar lá? Porquê? (Objetivo: perceber se gostariam apenas de experimentar ou se, ao colocarem-se no lugar das outras crianças, achariam algo diferente como, por exemplo, aborrecido).
- b. O que é que acham que os meninos destas salas aprendem? Acham que aprendem o mesmo que vocês? (Esperar pela resposta deles).

**Fecho da entrevista:** Muito bem, já responderam a todas as minhas perguntas! Agradeço-vos muito a vossa preciosa ajuda! Querem acrescentar/comentar/perguntar mais alguma coisa?

## Anexo 2 – Questionário para os pais

Estimado pai/mãe/encarregado/a de educação,

O presente trabalho é realizado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação no Ispa – Instituto Universitário da aluna Mariana Albino, sob supervisão da Prof. Doutora Lourdes Mata (Ispa - Instituto Universitário) e do Prof. Doutor Frederico Lopes (Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa). O estudo está a ser desenvolvido em contextos naturais de aprendizagem, procurando recolher as perceções das crianças, das famílias e dos profissionais da educação sobre os contextos mencionados, podendo ainda valorizar as metodologias neles praticadas.

A sua participação consiste na resposta a este questionário com uma duração média de cerca de 15 minutos, destinado a **pais de crianças que frequentam espaços educativos em ambientes naturais**. Todas as informações recolhidas serão anónimas e os dados serão usados somente para fins de investigação. A participação é livre e voluntária, pelo desejo de contribuir para um conhecimento mais aprofundado sobre a temática em estudo.

Se surgir alguma questão, comentário, ou desejar obter informações sobre os resultados finais deste trabalho, sinta-se confortável para entrar em contacto comigo através do seguinte endereço de email: [mariana.albinobkt@gmail.com](mailto:mariana.albinobkt@gmail.com).

Agradeço a sua imprescindível colaboração na resposta a este questionário.

Li e compreendi a informação que consta neste pedido de autorização.

- Sim, concordo em participar neste estudo
- Não pretendo participar neste estudo

-----  
Por favor, responda às questões seguintes, seleccionando a opção de resposta que mais se ajusta à sua situação e opinião. Não existem respostas certas ou erradas.

### Dados sociodemográficos

**Quem está a responder ao questionário?\***

Pai  Mãe  Outro  Especifique: \_\_\_\_\_

**Indique a sua idade:\*** \_\_\_\_\_

**Indique a sua habilitação académica (assinalar o maior grau finalizado): \***

Licenciatura  Mestrado  Doutoramento  Outro  Especifique: \_\_\_\_\_

**Qual a idade do/a seu/sua filho/a que frequenta a Escola xxxxxxxx? \_\_\_\_\_**

**Nota:** Caso tenha mais do que um filho a frequentar a Escola xxxxxxxx, a sua resposta deve referir-se ao filho **mais velho**.

**Desde que idade o/a seu/sua filho/a frequenta a Escola xxxxxxxx? \_\_\_\_\_**

**O/A seu/sua filho/a já frequentou outros espaços de aprendizagem em ambientes naturais?**

Sim  Não

**Caso tenha respondido “Sim”, especifique quanto tempo frequentou esse(s) espaço(s): \_\_\_\_\_**

### **A sua percepção sobre ambientes naturais de aprendizagem**

1. Quais foram as razões que o levaram a escolher a Escola xxxxxx para o/a seu/sua filho/a e não outro tipo de abordagens?

---

---

2. Quais considera ser as maiores diferenças entre as abordagens de aprendizagem no exterior e as abordagens mais usuais de jardim de infância?

---

---

3. Como é que foi a adaptação do/a seu/sua filho/a à entrada nesta escola?

---

---

4. Sabemos que cada criança tem uma forma particular de se adaptar a novos contextos. Indique de que forma considera que as seguintes afirmações refletem o que se passou com o/a seu/sua filho/a. Para a sua resposta, posicione-se tendo em conta a escala de **0 - Discordo totalmente e 8 - Concordo totalmente**.

<b>O/A meu/minha filho/a quando entrou nesta escola conseguiu, com alguma facilidade...</b>	
1.Relacionar-se com as outras crianças e fazer amigos	0 1 2 3 4 5 6 7 8
2.Relacionar-se com a equipa educativa e criar proximidade a uma relação positiva com esses adultos	0 1 2 3 4 5 6 7 8
3.Sentir-se confiante e seguro/a para ficar no espaço sem a permanência da família	0 1 2 3 4 5 6 7 8
4.Ter vontade, querer e estar motivado para ir para a Escola xxxxxx, apresentando mesmo razões para isso (brincar com amigos, fazer uma atividade, explorar, etc)	0 1 2 3 4 5 6 7 8
5.Mostrar-se satisfeito e feliz por ir para a Escola xxxxxx	0 1 2 3 4 5 6 7 8

5. Em seguida apresentam-se algumas afirmações sobre eventuais benefícios para as crianças que frequentam espaços de aprendizagem em ambientes naturais. Sabemos que os espaços podem ter características diferentes e que cada criança pode reagir, interagir e aprender de forma diferente. Assim, pedimos que indique, até que ponto estas afirmações refletem a realidade do/a seu/sua filho/a, desde que frequenta a Escola xxxxxxxx, dando a sua resposta considerando uma escala que varia entre 0 – Discordo Totalmente a 8 – Concordo totalmente.

<b>Desde que entrou nesta escola o/a meu/minha filho/a ...</b>	
1.Tornou-se mais confiante nas suas capacidades	0 1 2 3 4 5 6 7 8
2.Tornou-se mais curioso e com vontade de aprender coisas novas	0 1 2 3 4 5 6 7 8
3.Está mais independente e autónomo	0 1 2 3 4 5 6 7 8
4.Passou a estabelecer relações mais positivas com outras crianças	0 1 2 3 4 5 6 7 8
5.Ganhou competências de relacionamento com as outras crianças (ex.: ouvir, negociar, mudar, tentar compreender, etc)	0 1 2 3 4 5 6 7 8
6.Ganhou competências de relacionamento com os adultos (ex.: escutar, respeitar, explicar o seu ponto de vista, etc)	0 1 2 3 4 5 6 7 8
7.Ficou mais responsável e cumpridor das normas e regras	0 1 2 3 4 5 6 7 8
8.Passou a estar mais alegre e feliz	0 1 2 3 4 5 6 7 8
9.Desenvolveu competências de tomada de decisão	0 1 2 3 4 5 6 7 8
10.Ficou mais criativo e imaginativo	0 1 2 3 4 5 6 7 8
11.Tornou-se mais atento ao ambiente e à natureza	0 1 2 3 4 5 6 7 8
12.Ficou mais sensibilizado para o cuidar e proteção dos seres vivos	0 1 2 3 4 5 6 7 8
13.Tornou-se mais ativo em termos motores e físicos	0 1 2 3 4 5 6 7 8
14.Ficou mais confiante para enfrentar o risco e ultrapassar obstáculos físicos (trepar, saltar, etc)	0 1 2 3 4 5 6 7 8
15.Consegue medir melhor os riscos e proteger-se de possíveis perigos	0 1 2 3 4 5 6 7 8
16.Tem uma atitude mais exploratória em locais novos e ao brincar	0 1 2 3 4 5 6 7 8
17.Mostra um envolvimento mais profundo na realização de algumas brincadeiras e de outras atividades	0 1 2 3 4 5 6 7 8
18.Ficou mais fluente na linguagem e competências de comunicação	0 1 2 3 4 5 6 7 8
19.Ganhou mais conhecimentos e competências matemáticas (contagem, cálculo, etc)	0 1 2 3 4 5 6 7 8
20.Ganhou mais conhecimentos e competências de linguagem escrita (conhecer letras, ver livros, ouvir histórias, etc)	0 1 2 3 4 5 6 7 8
21.Passou a mostrar mais interesse e vontade em participar em atividades ao ar livre e na natureza	0 1 2 3 4 5 6 7 8
22.Ficou mais resiliente não desistindo logo perante dificuldades iniciais	0 1 2 3 4 5 6 7 8

6. Quais as maiores dificuldades, constrangimentos ou desvantagens que vê no facto de as crianças frequentarem este tipo de espaços educativos em ambientes naturais?

---

---

7. Até que idade pretende que o/a seu/sua filho/a frequente uma escola deste género? Porquê?

---

---

8. Se existissem escolas que seguissem o Movimento Escolas da Floresta para o 1º ciclo, colocaria o/a seu/sua filho/a numa dessas escolas? Porquê?

---

---

Agradecemos a sua participação neste inquérito e o tempo despendido.  
A sua resposta foi registada.

## Anexo 3 – Alfa de Cronbach das dimensões da Escala dos Benefícios (Questionário Pais)

### Escala: Desenvolvimento Pessoal

#### Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	11	64,7
	Excluídos <sup>a</sup>	6	35,3
	Total	17	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

#### Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,997	7

### Escala: Natureza e risco

#### Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	11	64,7
	Excluídos <sup>a</sup>	6	35,3
	Total	17	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

#### Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,996	8

### Escala: Aprendizagens

#### Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	11	64,7
	Excluídos <sup>a</sup>	6	35,3
	Total	17	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

#### Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,979	4

### Escala: Interações sociais

#### Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	11	64,7
	Excluídos <sup>a</sup>	6	35,3
	Total	17	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

#### Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,987	3

## **Anexo 4 – Guião de entrevista para os profissionais/técnicos da educação**

### **Introdução:**

Olá. Chamo-me Mariana Albino e, como já foi informado/a, estou a realizar esta entrevista no âmbito da minha dissertação de mestrado. O objetivo do estudo é, essencialmente, compreender e descrever as perceções das crianças, dos seus pais e dos profissionais da educação acerca das práticas em espaços de aprendizagem no exterior, privilegiando espaços naturais de aprendizagem. Como tal, tenho todo o interesse em perceber as suas perceções e opiniões sobre o espaço onde está, atualmente, a desempenhar a sua prática profissional.

Antes de começarmos, gostaria de saber se se opõe a que eu grave um ficheiro áudio desta conversa? O ficheiro áudio servirá apenas para auxiliar a transcrição da entrevista, na qual não constarão quaisquer nomes que permitam identificar o entrevistado, nem mesmo colegas ou crianças que possam ser mencionados. Acrescento ainda que apenas eu terei acesso à gravação da entrevista, que será imediatamente eliminada do meu telemóvel após a transcrição. (Esperar a resposta do indivíduo e esclarecer eventuais dúvidas. Caso a resposta seja positiva, prosseguir). Podemos começar?

### **Entrevista:**

1. Antes de começarmos, vou pedir-lhe que responda a poucas questões relativas a dados sociodemográficos.
  - a) Pode dizer-me a sua idade?
  - b) Quais são as suas habilitações literárias?
  - c) Qual a função que desempenha cá na escola?
2. O que o/a levou a escolher desenvolver a sua atividade profissional na Escola xxxxxx, que segue o movimento escola floresta?
3. Como é que é a rotina cá na escola? Existem atividades mais estruturadas? (Caso a resposta seja positiva: pode dar exemplos de atividades?)
4. Que competências pretende que as crianças desenvolvam nos ambientes exteriores? (Caso o entrevistado considere esta questão muito vaga ou não esteja a responder de modo concreto, reformular a questão para: “O que é que acha que eles aprendem e que áreas desenvolvem nestes contextos?”).
5. Quais são as maiores dificuldades e desafios que sente no desenvolvimento da sua prática?

6. Quais são as maiores dificuldades que sente nas crianças que frequentam este contexto? E que estratégias utiliza para que elas ultrapassem essas dificuldades?
7. Quais são os benefícios principais para as crianças que frequentam este tipo de contextos?
8. Existem Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Na sua prática apoia-se nessas orientações? Se sim, como? Se não, porquê? Pedir mesmo exemplos concretos – em que áreas e domínios principais, que aspetos das orientações são mais importantes para se considerarem um contexto de aprendizagem outdoor.
9. Faz algum tipo de registo para documentação e avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças?
  - a) E como é que fazem esses registos?
  - b) Para que é que registam/qual a finalidade deste registo?
  - c) Quem é que é envolvido nesse registo?
10. Como é que faz o trabalho de ligação com as famílias?
11. Em suma, quais considera que são as grandes vantagens destas abordagens de aprendizagem?
12. Como considera que poderão ser mais valorizadas pela sociedade? Acha que a metodologia escola floresta devia ser considerada jardim de infância? Na sua opinião, o que falta para que sejam considerados jardins de infância?

**Fecho da entrevista:** Há algum comentário que gostaria de acrescentar sobre a sua prática ou sobre a metodologia praticada neste estabelecimento? (Esperar resposta e ver se surgem mais questões). Da minha parte, é tudo. Agradeço imenso a sua preciosa colaboração!

## Anexo 5 – Questionário para os profissionais/técnicos da educação

### Organização do ambiente educativo em contextos de Educação pré-escolar

Estimado/a Profissional da Educação,

O presente trabalho é realizado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação no Ispa – Instituto Universitário da aluna Mariana Albino, sob supervisão da Prof. Doutora Lourdes Mata (Ispa - Instituto Universitário) e do Prof. Doutor Frederico Lopes (Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa). O estudo está a ser desenvolvido em contextos naturais de aprendizagem, procurando recolher as perceções das crianças, das famílias e dos profissionais da educação sobre os contextos mencionados, podendo ainda valorizar as metodologias neles praticadas.

A sua participação consiste no preenchimento deste questionário, além da entrevista individual já realizada ou a realizar. Este questionário tem a duração média de 15 minutos e pretende não só complementar a informação recolhida na entrevista, mas também avaliar a sua perceção de autoeficácia na sua prática profissional. Todas as informações recolhidas serão anónimas e os dados serão usados somente para fins de investigação. A participação é livre e voluntária, pelo desejo de contribuir para um conhecimento mais aprofundado sobre a temática em estudo.

Se surgir alguma questão, comentário, ou desejar obter informações sobre os resultados finais deste trabalho, sinta-se confortável para entrar em contacto comigo através do seguinte endereço de email: [mariana.albinobkt@gmail.com](mailto:mariana.albinobkt@gmail.com).

Desde já, agradeço a sua imprescindível colaboração na resposta a este questionário que é essencial para conseguirmos aprofundar este tema e podermos contribuir para a qualidade formativa dos profissionais e futuros profissionais nesta área.

#### Dados sociodemográficos

**Sexo:** \*

Masculino  Feminino  Outros

**Indique a sua idade:** \* \_\_\_\_\_

**Indique a sua habilitação académica (assinalar o maior grau finalizado):** \*

Licenciatura  Mestrado  Doutoramento  Outro  Especifique: \_\_\_\_\_

### Função que desempenha (pode indicar mais do que uma opção)

Educador/a de infância  Diretor/a pedagógico/a  Coordenador/a de equipa

Assistente Polivalente  Diretor/a Técnico/a  Outro  \_\_\_\_\_

### Oportunidades de participação e utilização de espaços e materiais

As afirmações seguintes referem-se às oportunidades de participação e utilização de espaços e materiais. Indique até que ponto estas afirmações refletem a sua realidade, considerando a escala de resposta desde **0 (Discordo totalmente)** a **8 (Concordo totalmente)**

1.As crianças <b>participam</b> na organização do espaço	0 1 2 3 4 5 6 7 8
2.As crianças <b>têm acesso</b> à maioria dos materiais	0 1 2 3 4 5 6 7 8
3.As crianças <b>são autónomas</b> na utilização do material	0 1 2 3 4 5 6 7 8
4.As crianças podem <b>circular livremente</b> no espaço	0 1 2 3 4 5 6 7 8
5.Existem <b>múltiplas oportunidades</b> no espaço para as crianças desenvolverem competências nas diferentes áreas e domínios das OCEPE	0 1 2 3 4 5 6 7 8
6.Os <b>materiais são diversificados</b> apelando à curiosidade e exploração das crianças	0 1 2 3 4 5 6 7 8
7.Há <b>materiais suficientes</b> para as crianças do grupo	0 1 2 3 4 5 6 7 8
8.São introduzidos <b>novos materiais</b> para as crianças sempre que necessário	0 1 2 3 4 5 6 7 8
9.A organização do <b>espaço é flexível</b> , refletindo o <b>interesse</b> e as <b>necessidades</b> das crianças/do grupo	0 1 2 3 4 5 6 7 8
10.São criados <b>novos espaços</b> sempre que se identifica essa necessidade	0 1 2 3 4 5 6 7 8

### Intencionalidade na organização e estruturação das rotinas

As afirmações seguintes referem-se à intencionalidade sobre a organização e estruturação das rotinas do grupo de crianças (transições, duração, intensidade). Indique até que ponto estas afirmações refletem a sua realidade considerando a escala de resposta desde **0 (Discordo totalmente)** a **8 (Concordo totalmente)**.

1.A rotina é estabelecida em função das <b>necessidades das crianças</b>	0 1 2 3 4 5 6 7 8
2.A rotina é estabelecida em função das <b>solicitações dos pais/família</b>	0 1 2 3 4 5 6 7 8
3.A rotina é estabelecida em função dos <b>recursos</b> (humanos e materiais) disponíveis	0 1 2 3 4 5 6 7 8
4.Existe <b>flexibilidade para mudança</b> na rotina devido a alterações no funcionamento do grupo	0 1 2 3 4 5 6 7 8
5.As <b>crianças participam</b> na organização da rotina	0 1 2 3 4 5 6 7 8
6.Ao longo do dia existem <b>tempos diferenciados</b> considerando o grande grupo, pequenos grupos e cada criança	0 1 2 3 4 5 6 7 8

7.Organiza intencionalmente momentos com <b>ritmos diferenciados</b> ao longo do dia (calmos, ativos)	0 1 2 3 4 5 6 7 8
8.As <b>transições entre os tempos</b> são suaves/desaceleradas	0 1 2 3 4 5 6 7 8
9.Nos momentos de <b>transição</b> as crianças sabem o que fazer ou para onde se dirigir	0 1 2 3 4 5 6 7 8
10.Existe uma estrutura na <b>rotina</b> que permite a <b>estabilidade</b> necessária para as crianças	0 1 2 3 4 5 6 7 8

## Confiança na prática educativa

Por favor, indique o **quão confiante** se sente no contexto e situação atual, **no desempenho das seguintes ações sobre a organização e utilização do espaço exterior**. Responda assinalando a opção que melhor reflete o seu grau de identificação com a afirmação numa escala de **0 (Nada Confiante)** a **8 (Totalmente Confiante)**.

Quão confiante estou em...	
1.Organizar o espaço exterior de acordo com as <b>características do grupo</b>	0 1 2 3 4 5 6 7 8
2. <b>Introduzir alterações</b> na organização do espaço exterior	0 1 2 3 4 5 6 7 8
3. <b>Gerir a utilização</b> do espaço exterior envolvendo o grupo de crianças	0 1 2 3 4 5 6 7 8
4. <b>Envolver as crianças em mudanças</b> na organização do espaço exterior	0 1 2 3 4 5 6 7 8
5. <b>Justificar a intencionalidade educativa</b> da organização do espaço exterior	0 1 2 3 4 5 6 7 8
6.Organizar o espaço exterior para promover a <b>autonomia das crianças</b>	0 1 2 3 4 5 6 7 8
7.Organizar o espaço exterior para ser um ambiente rico em <b>oportunidades de aprendizagem matemática</b>	0 1 2 3 4 5 6 7 8
8.Organizar o espaço exterior para ser um ambiente rico em <b>oportunidades de aprendizagem da linguagem escrita</b>	0 1 2 3 4 5 6 7 8
9.Organizar o espaço exterior para ser um ambiente rico em <b>oportunidades de aprendizagem do conhecimento do mundo</b>	0 1 2 3 4 5 6 7 8
10.Organizar o espaço exterior para ser um ambiente rico em <b>oportunidades de aprendizagem no âmbito das expressões</b>	0 1 2 3 4 5 6 7 8
11.Organizar o espaço exterior para ser um ambiente rico em <b>oportunidades de aprendizagem no âmbito da formação pessoal e social</b>	0 1 2 3 4 5 6 7 8
12.Organizar o espaço exterior para ser um ambiente rico em <b>oportunidades de aprendizagem no âmbito da educação física</b>	0 1 2 3 4 5 6 7 8
13. <b>Deixar as crianças experienciar</b> momentos de <b>risco controlado</b> no espaço exterior	0 1 2 3 4 5 6 7 8
14. <b>Deixar as crianças explorar</b> livremente o <b>espaço exterior</b>	0 1 2 3 4 5 6 7 8
15.Organizar o espaço para viabilizar momentos de brincar que geram <b>maior surpresa/novidade e/ou imprevisibilidade/incerteza</b> e que permitem às crianças estarem e sentirem-se <b>bem</b> no momento.	0 1 2 3 4 5 6 7 8

16. <b>Flexibilizar a supervisão</b> para viabilizar momentos de brincar que geram <b>maior surpresa/novidade e/ou imprevisibilidade/incerteza</b> e que permitem às crianças estarem e sentirem-se <b>bem</b> no momento.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
17. <b>Elaborar registos dos fluxos relativos</b> aos momentos de brincar que geram <b>maior surpresa/novidade e/ou imprevisibilidade/incerteza</b> e que permitem às crianças estarem e sentirem-se <b>bem</b> no momento, bem como <b>das condições que as potenciam</b> .	0 1 2 3 4 5 6 7 8

Por favor, indique o **quão confiante** se sente no contexto e situação atual (ou no último ano que esteve em jardim de infância), **no desempenho das seguintes ações sobre a organização e gestão da rotina do grupo**. Responda assinalando a opção que melhor reflete o seu grau de identificação com a afirmação numa escala de **0 (Nada Confiante)** a **8 (Totalmente Confiante)**.

<b>Quão confiante estou em...</b>	
1. <b>Dialogar com a direção/coordenação</b> e conseguir que as minhas ideias e sugestões sobre as rotinas sejam tomadas em consideração	0 1 2 3 4 5 6 7 8
2. <b>Justificar e fundamentar</b> alterações à rotina do grupo	0 1 2 3 4 5 6 7 8
3. <b>Gerir</b> os tempos/duração e as transições das atividades	0 1 2 3 4 5 6 7 8
4. <b>Envolver as crianças</b> na gestão das rotinas	0 1 2 3 4 5 6 7 8
5. <b>Apoiar as crianças</b> na gestão do tempo	0 1 2 3 4 5 6 7 8
6. <b>Flexibilizar</b> os tempos e rotinas em função das solicitações e necessidades das crianças	0 1 2 3 4 5 6 7 8

Agradecemos a sua participação neste inquérito e o tempo despendido.  
A sua resposta foi registada.

## Anexo 6 – Alfa de Cronbach das dimensões da Escala das Rotinas (Questionário Profissionais)

### Escala: Rotina - Flexibilidade e participação

#### Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	12	85,7
	Excluídos <sup>a</sup>	2	14,3
	Total	14	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

#### Estadísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,673	3

### Escala: Rotina - Estrutura

#### Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	13	92,9
	Excluídos <sup>a</sup>	1	7,1
	Total	14	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

#### Estadísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,834	5

## Anexo 7 – Alfa de Cronbach das dimensões das Escalas de Autoeficácia (Questionário Profissionais)

### Escala: AE na Organização exterior

#### Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	11	78,6
	Excluídos <sup>a</sup>	3	21,4
	Total	14	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

#### Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,741	12

### Escala: AE na Risco

#### Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	11	78,6
	Excluídos <sup>a</sup>	3	21,4
	Total	14	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

#### Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,738	5

### Escala: AE Rotinas

#### Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	11	78,6
	Excluídos <sup>a</sup>	3	21,4
	Total	14	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

#### Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,891	6

## Anexo 8 – Pedido de autorização à escola



Exmas. Diretoras xxxxx e xxxxx

Vimos por este meio solicitar a colaboração das Escolas xxxxx a participar num estudo desenvolvido por mim, Mariana Albino, no âmbito da minha dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia da Educação no Ispa - Instituto Universitário, sob supervisão da Prof. Doutora Lourdes Mata (Ispa - Instituto Universitário) e do Prof. Doutor Frederico Lopes (Faculdade de Motricidade Humana). O presente estudo respeita todas as normas de investigação em contextos de educação e tem como objetivo principal compreender e descrever as percepções das crianças, dos pais e dos profissionais da educação relativamente às aprendizagens no exterior e ao ar livre, a fim de valorizar estas práticas de ensino e aprendizagem.

Previamente à recolha de informação, serão apresentados aos pais e aos profissionais da educação um consentimento informado, sendo que o dos pais será relativo à sua própria participação e à participação dos filhos. Os consentimentos pretendem informar que a participação é voluntária e que toda a informação recolhida será confidencial e usada apenas para fins académicos, não sendo os participantes identificados. As crianças serão informadas sobre o objetivo do estudo e convidadas a participar, sendo envolvidas somente aquelas que acederem a participar. Após a obtenção dos consentimentos e assentimentos por parte dos participantes, procederemos à recolha de informação, que será realizada de forma distinta para os diferentes grupos de participantes. Com as crianças, estão planeadas pequenas entrevistas em grupos focus. Para os pais, prevê-se o envio de questionários via email. Por fim, para os profissionais, planeia-se a realização de entrevistas, bem como a aplicação de uma escala de auto-eficácia.

Os dados obtidos pretendem aumentar o conhecimento sobre as metodologias de ensino e aprendizagem no exterior, tomando claros os benefícios destas práticas. Além disso, pretende-se que sejam úteis para uma maior intencionalidade e valorização destas práticas. A apresentação dos dados será sempre feita de forma global, preservando o anonimato dos/as participantes, bem como a confidencialidade sobre a identificação da instituição e dos dados recolhidos. Os dados recolhidos serão utilizados somente para fins académicos e de investigação.

Mais informamos que em qualquer momento da decorrência do estudo, os participantes podem desistir da participação e solicitar que a informação até então fornecida seja eliminada. No caso de dúvida ou necessidade de esclarecimento, não hesite em contactar-me para o seguinte endereço de email: [mariana.albinobkt@gmail.com](mailto:mariana.albinobkt@gmail.com) (Mariana Albino).

Desde já, agradecemos a vossa atenção e esperamos poder contar com a vossa preciosa colaboração.

## Anexo 9 – Termo de consentimento informado para os pais



Exmo/a Sr./a Encarregado/a de Educação,

Vimos por este meio solicitar a sua colaboração e autorização para que o seu educando participe num estudo sobre metodologias de ensino e aprendizagem no exterior e ao ar livre, que está a ser desenvolvido no âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação no Ispa – Instituto Universitário da aluna Mariana Albino, sob supervisão da Prof. Doutora Lourdes Mata (Ispa - Instituto Universitário) e do Prof. Doutor Frederico Lopes (Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa). Este estudo será desenvolvido em contextos de aprendizagem em espaços preferencialmente exteriores e naturais, procurando recolher as percepções das crianças, das famílias e dos profissionais da educação.

A sua colaboração passará pelo preenchimento de um breve questionário sobre as suas ideias relativamente à aprendizagem ao ar livre. Por outro lado, a participação do seu educando ocorrerá através de uma conversa em grupo com outras crianças sobre atividades e aprendizagens ao ar livre. A conversa em grupo será gravada em áudio, com o objetivo de ser posteriormente transcrita, sem ser feita a identificação de nenhuma das crianças. Todos os procedimentos respeitarão os princípios éticos subjacentes à investigação em educação. Neste sentido, a participação será voluntária, podendo a sua participação e a da criança ser interrompidas em qualquer altura, caso o desejem. Os dados serão recolhidos de forma anónima, sendo a sua apresentação feita de forma global sem qualquer identificação dos participantes.

Prevê-se que os dados obtidos contribuam para aumentar o conhecimento sobre as práticas de ensino e aprendizagem no exterior e sobre os seus benefícios. Os dados recolhidos serão utilizados somente para fins académicos e de investigação.

Caso pretenda algum esclarecimento ou informação, poderá contactar-me através do seguinte endereço de email: [mariana.albinobkt@gmail.com](mailto:mariana.albinobkt@gmail.com)

Desde já, agradecemos a vossa colaboração e disponibilidade!

A Investigadora, Mariana Albino Mariana Albino Data 04 / 01 / 2024

-----  
Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado/a de educação do/a \_\_\_\_\_, tomei conhecimento dos objetivos da investigação e declaro que Autorizo  / Não Autorizo  a participação do/a meu/minha educando/a no estudo sobre aprendizagem ao ar livre.

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

## Anexo 10 – Termo de consentimento informado para os profissionais



Exmo/a Sr./a,

Vimos por este meio solicitar a sua colaboração num estudo sobre metodologias de ensino e aprendizagem no exterior e ao ar livre, que está a ser desenvolvido no âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação no Ispa – Instituto Universitário da aluna Mariana Albino, sob supervisão da Prof. Doutora Lourdes Mata (Ispa - Instituto Universitário) e do Prof. Doutor Frederico Lopes (Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa). Este estudo será desenvolvido em contextos de aprendizagem em espaços preferencialmente naturais, procurando recolher as percepções das crianças, das famílias e dos profissionais da educação.

A sua colaboração será realizada em contexto de entrevista e, no fim da entrevista, ser-lhe-á pedido que preencha uma pequena escala. Todos os procedimentos respeitarão os princípios éticos subjacentes à investigação em educação. Neste sentido, a sua participação será voluntária, podendo a ser interrompida em qualquer altura, caso o deseje. Os dados serão recolhidos de forma anónima, sendo a sua apresentação feita de forma global sem qualquer identificação dos participantes.

Prevê-se que os dados obtidos contribuam para aumentar o conhecimento sobre as práticas de ensino e aprendizagem no exterior e sobre os seus benefícios. Os dados recolhidos serão utilizados somente para fins académicos e de investigação.

Caso pretenda algum esclarecimento ou informação, poderá contactar-me através do seguinte endereço de email: [mariana.albinobkt@gmail.com](mailto:mariana.albinobkt@gmail.com)

Desde já, agradeço a vossa colaboração e disponibilidade!

Investigadora, Mariana Albino Mariana Albino

Data 04 / 01 / 2024

**Anexo 11 - Estatísticas descritivas e do Teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas (Escala benefícios do questionário dos pais)**

	<b>Z</b>	<b>Significância Sig. (2 extremidades)</b>
<b>Desenvolv_pessoal</b>	-1,823	,068
<b>Aprendizagem</b>		
<b>Desenvolv_pessoal</b>	-,339	,735
<b>Interaç_sociais</b>		
<b>Desenvolv_pessoal</b>	-1,260	,208
<b>Natureza_risco</b>		
<b>Aprendizagem</b>	-2,207	,027
<b>Interaç_sociais</b>		
<b>Aprendizagem</b>	-2,201	,028
<b>Natureza_risco</b>		
<b>Interaç_sociais</b>	-1,121	,262
<b>Natureza_risco</b>		

**Anexo 12 – Estatísticas descritivas e do Teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas (Escala adaptação do questionário dos pais)**

	<b>Z</b>	<b>Significância Sig. (2 extremidades)</b>
<u>Relação_crianças1</u>	-1,841	,066
<u>Relação_adultos2</u>		
<u>Relação_crianças1</u>	-1,236	,216
<u>Confiança3</u>		
<u>Relação_crianças1</u>	-1,633	,102
<u>Motivação4</u>		
<u>Relação_crianças1</u>	-1,826	,068
<u>Satisfação5</u>		
<u>Relação_adultos2</u>	-1,000	,317
<u>Confiança3</u>		
<u>Relação_adultos2</u>	-,816	,414
<u>Motivação4</u>		
<u>Relação_adultos2</u>	,000	1,000
<u>Satisfação5</u>		
<u>Confiança3</u>	-,184	,854
<u>Motivação4</u>		
<u>Confiança3</u>	-,707	,480
<u>Satisfação5</u>		
<u>Motivação4</u>	-,816	,414
<u>Satisfação5</u>		

**Estatísticas**

		Adapt_relação crianças1	Adapt_relação adultos2	Adapt_confiança a3	Adapt_motivação ão4	Adapt_satisfação ão5
N	Válido	11	11	11	11	11
	Omisso	6	6	6	6	6
Média		4,55	5,73	5,45	5,55	5,73
Erro Desvio		2,979	3,069	3,357	3,012	3,101

**Adapt\_relaçãocrianças1**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	2	11,8	18,2	18,2
	2	1	5,9	9,1	27,3
	4	3	17,6	27,3	54,5
	6	2	11,8	18,2	72,7
	8	3	17,6	27,3	100,0
	Total	11	64,7	100,0	
Omisso	Sistema	6	35,3		
Total		17	100,0		

**Adapt\_relaçãoadultos2**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	2	11,8	18,2	18,2
	4	1	5,9	9,1	27,3
	6	1	5,9	9,1	36,4
	7	3	17,6	27,3	63,6
	8	4	23,5	36,4	100,0
	Total	11	64,7	100,0	
Omisso	Sistema	6	35,3		
Total		17	100,0		

**Adapt\_confiança3**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	2	11,8	18,2	18,2
	1	1	5,9	9,1	27,3
	6	1	5,9	9,1	36,4
	7	3	17,6	27,3	63,6
	8	4	23,5	36,4	100,0
	Total	11	64,7	100,0	
Omisso	Sistema	6	35,3		
Total		17	100,0		

**Adapt\_motivação4**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	2	11,8	18,2	18,2
	4	1	5,9	9,1	27,3
	6	3	17,6	27,3	54,5
	7	1	5,9	9,1	63,6
	8	4	23,5	36,4	100,0
	Total		11	64,7	100,0
Omisso	Sistema	6	35,3		
Total		17	100,0		

**Adapt\_satisfação5**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	2	11,8	18,2	18,2
	4	1	5,9	9,1	27,3
	6	2	11,8	18,2	45,5
	7	1	5,9	9,1	54,5
	8	5	29,4	45,5	100,0
	Total		11	64,7	100,0
Omisso	Sistema	6	35,3		
Total		17	100,0		

## Anexo 13 - Estatísticas Descritivas (Escala oportunidades de participação do questionário dos profissionais)

**Tabela de Frequências**

<b>OP_espaco1</b>					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	5	1	7,1	7,7	7,7
	6	1	7,1	7,7	15,4
	7	4	28,6	30,8	46,2
	8	7	50,0	53,8	100,0
	Total	13	92,9	100,0	
Omisso	Sistema	1	7,1		
Total		14	100,0		

<b>OP_acess2</b>					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	7	5	35,7	38,5	38,5
	8	8	57,1	61,5	100,0
	Total	13	92,9	100,0	
Omisso	Sistema	1	7,1		
Total		14	100,0		

<b>OP_autonomia3</b>					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	6	3	21,4	23,1	23,1
	7	4	28,6	30,8	53,8
	8	6	42,9	46,2	100,0
	Total	13	92,9	100,0	
Omisso	Sistema	1	7,1		
Total		14	100,0		

<b>OP_circul4</b>					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	7	2	14,3	15,4	15,4
	8	11	78,6	84,6	100,0
	Total	13	92,9	100,0	
Omisso	Sistema	1	7,1		
Total		14	100,0		

**OP\_multiplasoportunidades5**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	7	1	7,1	7,7	7,7
	8	12	85,7	92,3	100,0
	Total	13	92,9	100,0	
Omisso	Sistema	1	7,1		
Total		14	100,0		

**OP\_materiaisdiv6**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	6	1	7,1	7,7	7,7
	7	2	14,3	15,4	23,1
	8	10	71,4	76,9	100,0
	Total	13	92,9	100,0	
Omisso	Sistema	1	7,1		
Total		14	100,0		

**OP\_materiaissuf7**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	6	1	7,1	7,7	7,7
	7	3	21,4	23,1	30,8
	8	9	64,3	69,2	100,0
	Total	13	92,9	100,0	
Omisso	Sistema	1	7,1		
Total		14	100,0		

**OP\_materiaisnovos8**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	7	1	7,1	7,7	7,7
	8	12	85,7	92,3	100,0
	Total	13	92,9	100,0	
Omisso	Sistema	1	7,1		
Total		14	100,0		

**OP\_flexivel9**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	6	1	7,1	7,7	7,7
	7	1	7,1	7,7	15,4
	8	11	78,6	84,6	100,0
	Total	13	92,9	100,0	
Omisso	Sistema	1	7,1		
Total		14	100,0		

**OP\_espaçosnovos10**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	6	1	7,1	7,7	7,7
	7	1	7,1	7,7	15,4
	8	11	78,6	84,6	100,0
	Total	13	92,9	100,0	
Omisso	Sistema	1	7,1		
Total		14	100,0		

**Anexo 14 - Estatísticas do Teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas (Escala oportunidades de participação do questionário dos profissionais)**

	<b>Z</b>	<b>Significância Sig. (2 extremidades)</b>
<b>OP_ espaço1</b>	-2,070	,038
<b>OP_circul4</b>		
<b>OP_ espaço1</b>	-2,271	,023
<b>OP_multiplasoportu5</b>		
<b>OP_ espaço1</b>	-2,271	,023
<b>OP_materiaisnovos8</b>		
<b>OP_ espaço1</b>	-2,121	,034
<b>OP_flexivel9</b>		
<b>OP_ acesso2</b>	-2,000	,046
<b>OP_multiplasoportu5</b>		
<b>OP_autonomia3</b>	-2,271	,023
<b>OP_circul4</b>		
<b>OP_autonomia3</b>	-2,460	,014
<b>OP_multiplasoportu5</b>		
<b>OP_autonomia3</b>	-1,897	,058
<b>OP_materiaisdiv6</b>		
<b>OP_autonomia3</b>	-1,890	,059
<b>OP_materiaissuf7</b>		
<b>OP_autonomia3</b>	-2,460	,014
<b>OP_materiaisnovos8</b>		
<b>OP_autonomia3</b>	-2,333	,020
<b>OP_ espaçosnovos10</b>		

**Anexo 15 – Estatísticas do Teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas (Escala  
rotina do questionário dos profissionais)**

**Estatísticas de teste<sup>a</sup>**

	RotEstrutura - RotFlexibPartic ipa
Z	,000 <sup>b</sup>
Significância Sig. (2 extremidades)	1,000

a. Teste de Classificações Assinadas  
por Wilcoxon

b. A soma de postos negativos é igual à  
soma de postos positivos.

**Anexo 16 - Estatísticas do Teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas (Escala autoeficácia do questionário dos profissionais)**

	<i>Z</i>	Significância Sig. (2 extremidades)
<u>AE_ Organização</u>	-,296	,767
<u>AE_ Risco</u>		
<u>AE_ Organização</u>	-1,368	,171
<u>AE_ Rotina</u>		
<u>AE_ Risco</u>	-,848	,396
<u>AE_ Rotina</u>		