



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação
Pré-escolar: Educação e Desenvolvimento
Sustentável na Infância**

Inês Carrinho Rocha

Orientação: Professora Doutora Maria Assunção
Folque

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2013

Agradecimentos

Gostaria de dirigir os meus sinceros agradecimentos a todos os elementos que me ajudaram neste percurso tão importante e decisivo de formação com a finalidade de obtenção de grau de mestre em educação pré-escolar.

Quero agradecer especialmente à Prof.^a Doutora Maria Assunção Folque, minha professora e orientadora e a todos os outros professores que me guiaram e ajudaram nesta etapa e que fizeram com que eu acreditasse mais em mim e nas minhas competências.

Não podia deixar passar em branco o agradecimento às educadoras do Centro de Actividade Infantil de Évora (CAIE), Ana Chaveiro e Cláudia Peças, que sempre estiveram ao meu lado, sempre me apoiaram e proporcionaram novas vivências e experiências que muito contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. Não menos importantes, também agradeço a colaboração e ajuda das auxiliares Gina e Noémia que formam uma equipa fantástica de apoio juntamente com as educadoras.

Agradeço também a todos os meninos e meninas que me tiveram como estagiária, um muito obrigada pela maneira como me receberam e trataram.

Por fim, mas não menos importante, gostava de deixar expresso o meu agradecimento à minha família, especialmente aos meus pais e à minha irmã por todos os esforços que fizeram e por tudo o que aguentaram não só ao longo deste curso, mas também ao longo da minha vida, por terem sido um excelente exemplo a seguir e por nunca me terem deixado desistir. Do mesmo modo agradeço às minhas amigas Ana Jordão, Andreia Janes, Inês Carvalho, Rita Ferra, Nuno Varela e Deodato Lourenço que sempre estiveram ao meu lado em momentos por vezes de angústia e alguma frustração e nos momentos mais felizes deste ano tão intensivo e intenso.

Por fim agradeço ao Nuno por ter sido compreensivo, por nunca me ter deixado ir abaixo e por todos os momentos que me aliviou do stress.

Resumo

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular de prática de ensino supervisionada com a finalidade de obtenção do grau de mestre em educação pré-escolar.

Este trabalho procurou compreender a) de que forma surgiu e se expandiu o conceito de “sustentabilidade” e “desenvolvimento sustentável”; b) como pode a educação pré-escolar contribuir para a sustentabilidade e c) em que se baseia a subescala da ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale), relativa à sustentabilidade cultural e social, económica e ambiental para fazer a avaliação do ambiente educativo de uma sala de aula.

Neste sentido, muitas pesquisas foram feitas para as duas primeiras questões. Relativamente à última, eu e a educadora cooperante começámos por preencher a subescala mencionada e através dos resultados obtidos tomámos medidas de forma a agir garantindo melhorias numa próxima avaliação.

Este último processo foi apoiado pela metodologia da investigação-ação que é um processo complexo, que exige ao professor-investigador percorrer muitas etapas que o guiam numa posterior intervenção.

Palavras-chave: sustentabilidade; desenvolvimento sustentável; sustentabilidade na educação; ECERS; metodologia da investigação-ação.

Education and Sustainable Development in Childhood

This report was developed as part of the course unit of supervised teaching practice in order to obtain a Master's degree in preschool education.

This study attempted to understand a) how the concepts of "sustainability" and "sustainable development" have emerged and expanded; b) how the preschool education can contribute to sustainability and c) the basis of the subscale of the ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) on the social, cultural, economic and environmental sustainability in order to assess the educational environment of a

In this regard, a lot of research has been undertaken on the first two questions. As for the latter, the cooperating teacher and myself started by filling in the subscale mentioned earlier and, on the basis of the results obtained we have taken action in order to ensure improvements in the next evaluation.

This process was supported by the research-action methodology which is a complex process, requiring the teacher-researcher to travel many steps which will guide him/her in subsequent interventions.

Keywords: sustainability; sustainable development; sustainability in education; ECERS; Research-action methodology.

*“Sem uma educação para a vida sustentável,
a Terra continuará apenas sendo considerada
como espaço do nosso sustento e de nosso domínio tecnológico,
um ser para ser dominado, objeto de nossas pesquisas,
ensaios e, algumas vezes, de nossa contemplação.”*

Moacir Gadotti

Índice

Índice de Tabelas	3
Índice de Figuras	4
Índice de Gráficos.....	6
1.Introdução	7
2.Fundamentação Teórica.....	10
2.1. Conceitos de Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável	10
2.2. Como pode a Educação Pré-Escolar contribuir para a Sustentabilidade?	22
3. Metodologia da Investigação.....	32
3.1. Professor-investigador.....	32
3.2. Identificação do Problema.....	35
3.3. Objetivos da Investigação – Ação	36
3.4. Recolha de dados – instrumentos e procedimentos.....	37
3.4.1. Instrumentos	37
3.4.2. Procedimentos	38
3.4.3.Observação Participante	39
4. Intervenção	44
4.1. CAIE – uma Eco escola	44
4.2. Princípios Pedagógicos – High Scope.....	49
4.2.1. Aprendizagem pela Ação	50
4.2.2. Interação Adulto-Criança	52
4.2.3. Contexto de Aprendizagem.....	60
4.2.4 Rotina Diária	62
4.2.5. Avaliação.....	64
4.3. Análise de Dados.....	66

4.3.1. A Educação para o Desenvolvimento no CAIE nas três dimensões da Educação Sustentável	66
4.4. Projeto desenvolvido durante a PESII em Jardim-de-Infância.....	75
5. Reflexão final	99
6. Referências Bibliográficas.....	103
7. Apêndices	105
Apêndice 1. Resultado da análise conjunta da Subescala da ECERS relativa à Sustentabilidade cultural e social; económica e ambiental	
Apêndice 2. Planificação Diária - 20/11/2012	
Apêndice 3. Planificação Diária - 29/11/2012	
Apêndice 4. Planificação Diária - 13/11/2012	
Apêndice 5. Planificação Diária - 23/04/2013	
Apêndice 6. Planificação Diária - 31/05/2013	
Apêndice 7. Planificação Diária - 9/05/2013	
8. Anexos.....	129
A. Tabela - Cronograma para a primeira metade da Década	
B. Tabela - Eventos especiais na segunda metade da Década	

Índice de Tabelas

Tabela 1: Funções complementares dos participantes.....13

Tabela 2: Lista indicativa dos parceiros potenciais para a EDS.....14

Índice de Figuras

Figura 1 e 2: Chapéus elaborados com garrafões e sacos de plástico	24
Figura 3: Moldura de cartão com desenho que retrata um fotografia	24
Figura 4: Garrafa cortada a meio com uma vela que serve de candeeiro	24
Figura 5 e 6: Decorações de parede: recortes e cestos de verga.....	25
Figura 7: Candeeiros com flores elaboradas com os topos de garrafões não utilizados na confeção dos chapéus	25
Figura 8: Telhado elaborado com garrafas de água de 1,5L	25
Figura 9: Eu a ensinar G. a fazer dobragens do avião em papel.....	73
Figura 10: F. mostra a dobragem já concluída do avião em papel	74
Figura 11: G. decora o seu avião com desenhos.....	74
Figura 12: S. a fazer desenho sobre o que sabe acerca dos aviões	76
Figura 13: R. a fazer o registo escrito do seu desenho sobre os aviões.....	76
Figura 14: Quadro do Registo do nosso Projeto.....	77
Figura 15 e 16: A.C. a fazer recorte e outro grupo de crianças a utilizar o computador na pesquisa de imagens e na visualização de filmes sobre os aviões.....	78
Figura 17: Placar final com os recortes e palavras soltas relacionadas com os aviões (ex.: voar; viajar; transporte; torre de controlo; piloto; janelas; rodas; asas.)	78
Figura 18, 19, 20, 21 e 22: Crianças empenhadas na elaboração dos aviões utilizando materiais recicláveis	79
Figura 23, 24, 25 e 26: Aviões elaborados pelas crianças já concluídos.....	80
Figura 27 e 28: J. e R. a terminar a pista, fazendo as riscas que separam as faixas desta	81
Figura 29: História criada pelas crianças para mais tarde representar através de fantoches	83
Figura 30: Mapa afixado na parede, com a bandeira de Portugal para simbolizar o nosso país.....	84
Figura 31: A. e A.C. a recortarem imagens após uma pesquisa no computador sobre as diferenças entre etnias	84

Figura 32: Apresentação ao comandante Joaquim Piteira.....	87
Figura 33: Sala de reuniões; formações ou aulas	88
Figura 34 e 35: Aviões que estavam na pista	88
Figura 36: Oficina.....	89
Figura 37 e 38: Avião mais velho que já não faz voos.....	89
Figura 39: Torre de controlo.....	90
Figura 40 e 41: Aviões guardados em armazéns	90
Figura 42 e 43: Camião dos bombeiros	91
Figura 44: Organização das crianças que iam fazer a apresentação	93
Figura 45: Organização das crianças que foram assistir à apresentação do projeto que se desenvolveu na nossa sala	93
Figura 46: Uma das crianças durante a apresentação	93

Índice de Gráficos

Gráfico 1: A “Roda da Aprendizagem” Pré-Escolar High/Scope	46
--	----

1.Introdução

Este relatório relata a minha experiência no decorrer da minha PES (Prática de Ensino Supervisionada), que decorreu ao longo do ano letivo.

O tema do meu relatório de estágio é “Educação e Desenvolvimento Sustentável na Infância”. Este tema foi-me sugerido pela Professora Assunção Folque que me convidou a participar num Projeto de Investigação Internacional o qual tem o mesmo título. Não pude recusar esta proposta visto ser uma experiência que poderei nunca mais ter hipótese de viver, participar e colaborar. Este convite surgiu uma vez que a escola onde estagiei durante a minha PES (Prática de Ensino Supervisionada), Centro de Actividade Infantil de Évora (CAIE), é uma eco escola e é uma das instituições que está inserida neste projeto para estudo. Logo, seria mais fácil conseguir dar resposta a questões que o processo de investigação deste projeto exige.

Um tema relacionado com a sustentabilidade não me ocorreu nas opções que me iam surgindo e que me interessavam abordar no meu relatório de estágio, mas depois de começar a pesquisar e a estudar sobre ele, percebi o quanto vasto ele é, as temáticas que abrange e o quanto são importantes as práticas tendo como base a sustentabilidade.

Ao longo da minha PES, o contexto onde estive inserida exigiu-me a estar atenta a este tipo de práticas. Sendo assim, à medida que se iam realizando atividades, estas eram sempre planeadas tendo em conta e respeitando as normas e regras que uma eco escola exige. Ao longo do relatório, apresentarei o projeto que desenvolvi na sala de jardim-de-infância explicitando como este se desenrolou e as tarefas que desenvolvemos no seu seguimento. Aqui poderão tomar consciência de que forma este decorreu tendo como base e suporte da ação pedagógica práticas para uma educação sustentável.

A educação para o desenvolvimento sustentável proporciona “(...) a vision of education that seeks to balance human and economic well- being with cultural traditions and respect for the environment.” (Siraj-Blatchford, Smith & Samuelsson; 2010; p.5)

É importante que desde cedo as crianças sejam alertadas e encorajadas a práticas saudáveis e que tanto os pais como os educadores que as acompanhem sejam sensíveis, colaborem e ajudem nesta prática.

Ao longo deste trabalho irei começar com a fundamentação teórica, onde será importante confrontar os conceitos de “sustentabilidade” e “desenvolvimento sustentável” e perceber de que forma estes conceitos surgiram, evoluíram e ganharam importância na nossa sociedade. Também será relevante apresentar os atores interessados em colaborar e participar de forma ativa num processo de evolução da nossa sociedade garantindo um “futuro sustentável”, e quais as perspectivas a nível económico, ambiental e sociocultural que foram propostas.

Posteriormente será importante perceber de que forma a educação pré-escolar pode contribuir para a sustentabilidade e de que forma esta questão esteve presente durante a minha PES.

Ao longo do meu estágio, de acordo com o Projeto de Investigação Internacional, eu e a minha educadora cooperante preenchemos a subescala da ECERS, que permite avaliar o ambiente educativo da sala, relativa à sustentabilidade cultural e social, económica e ambiental. Posteriormente debatemos os resultados e conversámos sobre a melhor maneira de atuar de forma a agir sob as questões que apresentaram resultados mais baixos. Assim sendo, também todo este processo está presente neste relatório, onde começarei por identificar o problema; quais os objetivos da investigação; o que utilizei e de que forma para fazer a recolha de dados, ou seja, quais foram os instrumentos e procedimentos que utilizei e por fim de que forma agi. É importante que aqueles que estão a desenvolver um processo de investigação conheçam as suas características e de que forma devem agir, bem como o quanto complexo é toda a metodologia de investigação.

Todo o educador tem de adequar a sua prática pedagógica ao contexto e ao grupo de crianças com o qual vai trabalhar. Assim sendo, este deve respeitar o projeto curricular da instituição bem como as características que o grupo da sala apresentar. Durante a minha PES, foram muito importantes os dias que estive em observação não só para ir conhecendo o projeto educativo da sala, bem como criar uma relação não só com a equipa educativa da sala como com as crianças daquele grupo a até mesmo com o pessoal que faz parte da instituição. A educadora e a auxiliar sempre se mostraram disponíveis em me ajudar em tudo o que precisasse, desde o esclarecimento de dúvidas ou de situações que fui observando até à elaboração de possíveis formas de realizar

determinada tarefa, por exemplo. O conhecimento do grupo foi-se elaborando ao longo das semanas, onde fui percebendo quais as suas características, não só a nível de comportamento, como também quais as suas preferências, facilidades e dificuldades. Estas observações e posteriores notas de campo serviram para me guiar na elaboração e planeamento dos dias da minha intervenção. A relação com o restante pessoal da instituição, ajudou bastante a sentir-me confortável e segura naquele ambiente, o que também é muito importante para nos sentirmos estimulados e incentivados a trabalhar.

2.Fundamentação Teórica

2.1. Conceitos de Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável

A sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável são dois conceitos importantes a serem abordados, pois são estes que estão na base de uma educação para a sustentabilidade. Ao pensar no conceito de sustentabilidade, este pode ter vários significados, consoante ao que se refere. Analisando e prestando atenção à palavra sustentável, esta quer dizer que sustenta alguém ou alguma coisa. Segundo Gadotti (2008), “(...) a sustentabilidade é o sonho de viver bem. (...) é o equilíbrio dinâmico com o outro e com o meio ambiente, é harmonia entre os diferentes.”; o desenvolvimento sustentável, ao mesmo tempo que “(...) satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as gerações futuras poderem também satisfazer as suas. (Relatório da Comissão Brundtland)” (M.E, 2006, p.18)

Muitas outras definições existem para a definição destes conceitos. Relativamente à sustentabilidade, para Cavalcanti (citado por Nagata, Vieira, Silva, & Gimenes, 2010), “Sustentabilidade significa a possibilidade de se obterem continuamente condições iguais ou superiores de vida para um grupo de pessoas e seus sucessores em dado ecossistema.”. Relativamente ao desenvolvimento sustentável, muitas outras definições encontrei: para Bezerra e Bursztyn (2000), “ (...) o desenvolvimento sustentável é um processo de aprendizagem social de longo prazo que por sua vez, é direcionado por políticas públicas orientadas por um plano de desenvolvimento nacional.”; para Camargo, “ O avanço maior foi o reconhecimento do desenvolvimento sustentável como uma possível e aceitável solução para os problemas ambientais e sociais enfrentados pelo mundo.”; para Satterthwaite (2004), “ Desenvolvimento sustentável é a resposta às necessidades humanas nas cidades com o mínimo ou nenhuma transferência dos custos da produção, consumo ou lixo para outras pessoas ou ecossistemas, hoje e no futuro.”; e para Canepa (2007) “ O desenvolvimento sustentável caracteriza-se, portanto, não como um estado fixo de harmonia, mas sim como um processo de mudanças, no qual se compatibiliza a exploração de recursos, o

gerenciamento de investimento tecnológico e as mudanças institucionais com o presente e o futuro.”. (Nagata, Vieira, Silva & Gimenes, H; 2010)

Relativamente ao que é mencionado pela UNESCO (2004), em 1972, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano alertou as pessoas para os problemas ambientais. Durante os anos posteriores a esta conferência, a comunidade global reconheceu que era importante e necessário explorar as inter-relações entre o meio ambiente e as questões socioeconômicas relativas à pobreza e ao subdesenvolvimento. Foi deste modo, que na década de 1980 surgiu o conceito de desenvolvimento sustentável como resposta à cada vez mais crescente necessidade em equilibrar o progresso econômico e social com a preocupação de preservar o meio ambiente e os recursos naturais.

Mais tarde, em 1992, na Conferência da Terra deu-se prioridade ao papel da educação tendo como objetivo obter um desenvolvimento com vista à proteção do ambiente. Sendo assim, “ (...) a Conferência propôs a Década de Educação para o Desenvolvimento Sustentável como uma maneira de sinalizar que educação e aprendizagem encontram-se no centro das abordagens para o desenvolvimento sustentável.” (UNESCO; 2004; pp.25-26)

Em 2000, “ (...) a comunidade internacional adotou os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio como um marco global do desenvolvimento e da cooperação.”, estando estes relacionados com as melhorias na saúde infantil, aumento da oferta de educação, elaboração de estratégias nacionais para o desenvolvimento, entre outros. (UNESCO; 2004; p.26)

Dois anos depois, em 2002, a Assembleia Geral das Nações Unidas “ (...) proclamou a implementação da Década de Educação para o Desenvolvimento Sustentável para o período de 2005 a 2014 (...)”. (UNESCO; 2004; pp.26-27)

No Documento final da Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável define a sua visão sobre o desenvolvimento sustentável da seguinte maneira:

“A visão da educação para o desenvolvimento sustentável é a de um mundo onde todos tenham a oportunidade de se beneficiar de uma educação de

qualidade e de aprender os valores, comportamento e estilos de vida requeridos para o desenvolvimento sustentável e para uma transformação social positiva.” (UNESCO; 2004; p.65)

Ou seja, segundo esta, o desenvolvimento sustentável é um objetivo que requer o esforço de todos. Um “futuro sustentável”, só é possível com a participação e empenho das sociedades que trabalham com o objetivo de um futuro mais seguro para todos.

Os objetivos apresentados pela Década de Educação para o Desenvolvimento Sustentável têm em atenção o nível de desenvolvimento a que se encontra cada comunidade e deste modo são apresentados de uma forma genérica para que seja possível reajustá-los. Apresentados pela Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, são eles: “ melhorar o perfil do papel central da educação e da aprendizagem na busca comum pelo desenvolvimento sustentável; facilitar ligações e redes, intercâmbio e interação entre todos os interessados do programa Educação para o Desenvolvimento Sustentável; fornecer espaço e oportunidades para o refinamento e a promoção do conceito e da transição para o desenvolvimento sustentável – por meio de todas as formas de aprendizagem e de sensibilização dos cidadãos; incentivar o aumento da qualidade de ensino e aprendizagem na educação ao serviço do desenvolvimento sustentável; e elaborar estratégias em cada nível para fortalecer a capacidade no programa EDS ”. (UNESCO; 2004; p.66)

O período que abrange a Década de Educação para o Desenvolvimento Sustentável demonstra uma preocupação global com o programa EDS, pensando sempre nos países em desenvolvimento e nos industrializados, uma vez que este programa se dedica a todas as partes do mundo.

Na Conferência dos Ministros do Meio Ambiente, realizada em 2003, foi referida a também “ (...) necessidade de melhorar os sistemas educacionais e os programas de aprendizagem para o desenvolvimento sustentável com o objetivo de aumentar a compreensão geral de como promover e implementar o desenvolvimento sustentável.” (UNESCO; 2004; p.27)

Acima de qualquer conceito que possa estar relacionado com a educação, este é um processo de formação das novas gerações que serão responsáveis pelo futuro do

nosso mundo. É importante que desde cedo lhes sejam inculcados valores, atitudes, capacidades e comportamentos que os ajudem a saber como lidar perante desafios como este que tratamos, sobre a educação virada para um desenvolvimento sustentável. Desta forma garantimos gerações futuras preocupadas com um planeta sustentável e um mundo mais seguro.

A questão do desenvolvimento sustentável é uma preocupação cada vez mais crescente. Sendo assim, temos de estar atentos às nossas ações do dia-a-dia de forma a não praticar gestos que contribuem para um desenvolvimento não-sustentável que por sua vez ameaça a fragilidade dos recursos naturais “ (...) enquanto padrões não-sustentáveis de produção e consumo (...)” (UNESCO; 2004; p.28)

Curioso é pensar na forma como a educação sustentável está relacionada com a globalização, mencionado no Documento final da Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável. Isto deve-se ao facto dos problemas e desafios com os quais a promoção e desenvolvimento se deparam, estarem relacionados com a sobrevivência do planeta, sendo este a morada da sociedade humana.

Segundo o Documento final da Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, “Conceber e estruturar o movimento Educação para o Desenvolvimento Sustentável também questiona todas as formas de se fazer educação para que adotem práticas e abordagens que promovam os valores do desenvolvimento sustentável.” (UNESCO; 2004; p.32). Com isto, as instituições que tencionem e estejam dispostas a dirigir a sua ação pedagógica bem com as suas práticas no sentido de proporcionar às crianças uma educação voltada para o desenvolvimento sustentável, devem refletir sobre os valores e crenças da educação pelas quais regem a sua ação pedagógica, e olhar, pensar e refletir de mente e espírito aberto sobre as mudanças que esta vai sofrer. É importante que os envolvidos nesta mudança se reúnam e partilhem as suas preocupações e anseios em relação a esta mudança bem como se sentem em relação aos desafios que esta mudança implica. No caso desta educação ser aplicada numa instituição que vai ser inaugurada, na minha opinião os profissionais que irão fazer parte da equipa educativa daquela escola devem ter uma formação sobre este assunto, porque mesmo sendo um tema que está na moda, muitas pessoas não sabem sobre que princípios e objetivos ele assenta.

Muitas são as perspectivas que se reúnem em torno desta questão do desenvolvimento sustentável. Algumas destas são apresentadas transmitindo as preocupações e desafios que devem ser ultrapassados com vista a alcançar a sustentabilidade. As perspectivas socioculturais, segundo a Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, são sete: “ direitos humanos “, o respeito e a defesa dos direitos humanos é a condição *sine qua non* do desenvolvimento sustentável, ou seja, é uma atitude indispensável e essencial. Assim sendo, o programa Educação para o desenvolvimento Sustentável deve criar uma forma de fazer as pessoas perceberem o quanto é necessário conhecerem e fazerem valer os seus direitos de forma a viverem num meio ambiente saudável; “ Paz e segurança humana ”, sendo que é importante que as pessoas se sintam confortáveis e seguras no ambiente onde vivem. Segundo a Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, muito frequentemente existem processos frágeis de desenvolvimento sustentável que são minados por inseguranças e culturas o que por sua vez resulta em tragédias humanas significativas. Assim é urgente ponderar competências e valores. “ Igualdade de géneros “, o que ainda não é aceite em muitas sociedades visto que as Mulheres e meninas ainda hoje sofrem discriminação, sendo elas responsáveis pelo cuidado das crianças e produção de alimento, sem terem direito a expressar a sua opinião e fazer decisões sobre a sua família ou a comunidade onde vivem; “ Diversidade cultural e compreensão intercultural “, uma vez que por falta de tolerância, paciência e compreensão intercultural, muitas oportunidades de educação e desenvolvimento não se concretizam. Deste modo, não só os conteúdos dos programas educacionais como as relações entre as pessoas devem ser formados. “ Saúde “, que resulta de um meio ambiente seguro que por sua vez contribui para que haja um desenvolvimento sustentável. “ HIV/Aids “, doença que entre outras situações como o grande numero de órfãos, enfraquecem o desenvolvimento sustentável e os processos educacionais. Sendo assim, é urgente a procura de alternativas que resolvam esta situação. “ Governança ” com a participação dos cidadãos, será de acordo com a Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável “ (...) a melhor maneira de promover o desenvolvimento sustentável (...) ” com a “ (...) existência de estruturas de governança que possibilitem transparência, a plena expressão das opiniões, debates livres e a ampla formulação de políticas.”. (UNESCO; 2004; pp.49-52)

As perspetivas ambientais, segundo a Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável são cinco: “recursos naturais” e a “mudança climática” estão ligados entre si. O primeiro diz respeito à importância de abordar e sensibilizar as crianças para a preservação dos recursos naturais que temos ao nosso dispor uma vez que todos dependemos destes recursos fornecidos pelos ecossistemas. O segundo refere-se à importância da não utilização de produtos que sejam prejudiciais ao meio ambiente que por sua vez provoca o aquecimento do planeta. Segundo a Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, “ EDS é fundamental para a construção de um grupo de pressão mundial em prol de medidas eficazes neste sentido. “. Outras duas perspetivas ambientais e que também elas estão relacionadas, são o “desenvolvimento rural”, que nos elucida para o facto de ainda existirem muitas pessoas que vivem em meios rurais onde as diferenças em relação ao investimento educacional e à qualidade do ensino/aprendizagem ainda se fazem notar. Relativamente à ”urbanização sustentável”, esta defende que as cidades com a ajuda de fatores como a globalização e democratização, conseguem estar informadas e caminhar para um desenvolvimento sustentável. É um facto que as cidades são grandes ameaças para a sustentabilidade, mas por outro lado, a constante troca de informação sobre assuntos gerais, ajudam a que as pessoas estejam informadas e atentas às situações e ajam de forma civilizada em diversas ocasiões. Por fim, temos a “ prevenção e diminuição de desastres”, em que se as crianças souberem agir perante uma catástrofe natural, como por exemplo um terramoto, e se quem está habilitado a informar as pessoas que este acontecimento irá acontecer o fizer, conseguiremos melhorar as estratégias que são utilizadas nestas situações, visto que fragilizam o desenvolvimento sustentável. (UNESCO; 2004; pp.53-55)

As estratégias existentes que poderão ajudar o desenvolvimento sustentável são as perspetivas económicas que segundo a Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, são elas: “ redução da pobreza “; “ responsabilidade das empresas “; e “ economia de mercado “. Relativamente à primeira, “ O instrumento principal de planeamento e implementação neste sentido são os Documentos Estratégicos de Redução da Pobreza (...)”. A redução ou o fim da pobreza é o maior objetivo da economia, no entanto “ (...) deve ser entendida em relação aos outros três elementos: social, ambiental e cultural.”. De acordo com a segundo, é necessário que as

grandes empresas aumentem o seu poder económico e influencia política, contributos estes que aportam ao desenvolvimento sustentável. Segundo a Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, “ O programa Educação para o Desenvolvimento Sustentável deve estimular a tomada de consciência equilibrada das forças económicas e financeiras e habilitar os aprendizes a exigir que as empresas adotem práticas comerciais transparentes e mais responsáveis.” Assim como é também descrito no mesmo documento, a economia de trabalho existente hoje, não ajuda na proteção do ambiente e pouco beneficia a população mundial. “ Um desafio básico é a criação de sistemas globais de governança que harmonizem o mercado mais efetivamente com a proteção ambiental e os objetivos de igualdade ”. Além disto, “ (...) é necessário um avanço na revolução tecnológica que aumente sensivelmente a eficiência da energia, o uso de fontes de energia renováveis, a reciclagem e a redução do desperdício.” (UNESCO; 2004; pp.55-56)

É importante que todos os níveis da comunidade estejam envolvidos e integrados trabalhando neste sentido de práticas para um desenvolvimento sustentável. Se todas estas perspetivas e conseqüentemente estratégias forem executadas com sucesso, garantidamente que estaremos a proteger e a cuidar gerações futuras que serão responsáveis pelo nosso planeta, bem como da situação ambiental e económica de que todos somos responsáveis.

Todos nós sentiremos o êxito ou o fracasso relativamente à EDS, bem como influenciaremos nas repercussões desta através dos nossos comportamentos que podem ser de apoio ou de afronta.

De acordo com o que é descrito no Documento final da Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, “Papéis e responsabilidades específicas são transferidos para organizações e grupos em diferentes níveis: local (subnacional), nacional, regional e internacional. “ (UNESCO; 2004; p.69) Em cada um destes níveis, podem existir interessados diretos que fazem parte de entidades governamentais da sociedade civil e organizações não-governamentais ou de sector privado.

O quadro seguinte apresenta de forma sucinta as funções e papéis a desenvolver por cada categoria, em cada nível.

Tabela 1: Funções complementares dos participantes

Organizações governamentais e intergovernamentais	<ul style="list-style-type: none"> ▶ formular políticas e estabelecer marcos ▶ promover consultas públicas e insumos ▶ organizar campanhas públicas nacionais (e internacionais) ▶ inserir e operacionalizar a EDS nos sistemas educacionais
Sociedade civil e organizações não-governamentais	<ul style="list-style-type: none"> ▶ estimular a sensibilização dos cidadãos, organizar atividades de promoção, campanhas e grupos de pressão ▶ prestar consultoria e contribuir para a formulação de políticas ▶ implantar a EDS especialmente nos contextos educativos não-formais ▶ promover a aprendizagem e a ação participativa ▶ servir de mediador entre o governo e o público
Setor privado	<ul style="list-style-type: none"> ▶ iniciativas e treinamentos empresariais ▶ modelos e modos de gestão ▶ aplicação e avaliação ▶ elaboração e compartilhamento de práticas de produção e consumo sustentáveis

Adaptado de : (UNESCO; 2004; p.70)

Como podemos observar todas elas são complementares. No entanto, existem funções que são comuns a todos os atores: “ criação de competências e capacidade em matéria de EDS, produção de materiais educativos e informativos, identificação e mobilização de recursos, criação de modelos de desenvolvimento sustentável na vida institucional, intercâmbio de informações e promoção da cooperação intersectorial.” (UNESCO; 2004; p.70)

O Documento final da Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, alerta-nos para a função de dois atores especiais: povos indígenas; mídia e as agências de propaganda. O primeiro, apresenta “ (...) vínculos particulares e antigos estabelecidos com os meios geofísicos específicos e devido às ameaças às suas vidas e ao seu futuro. “ São partes interessadas de todo este processo de EDS e “ (...) representam mais especificamente um fundo de conhecimento no que diz respeito ao equilíbrio em relação ao uso e preservação do meio ambiente natural.” Os segundos, são considerados “ (...) atores-chave na promoção e sensibilização e apropriação dos cidadãos em geral, sem os quais a EDS permaneceria como uma preocupação de uns poucos entusiastas e ficaria confinada entre as paredes das instituições educacionais.”

(UNESCO; 2004; pp.70-71) Com isto, devemos valorizar e prestar atenção àqueles que estão diretamente ligados e têm influência sobre os campos em que a EDS quer atuar. Também é bastante importante o papel daqueles que divulgam estes projetos e que dão ênfase às preocupações pelas quais a nossa sociedade está a atravessar.

A tabela que abaixo apresento é uma síntese dos principais interessados na educação para o desenvolvimento sustentável. Penso ser importante apresentá-la para demonstrar a quantidade de parceiros envolvidos num projeto tão importante como este de tornar a educação um processo de formação com vista a um futuro garantidamente mais saudável.

Tabela 2: Lista indicativa dos parceiros potenciais para a EDS

	Governamental	Sociedade civil e ONGs	Privado
Subnacional	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Departamentos de educação e setores de desenvolvimento na província/ estado/distrito ▶ Autoridades municipais ▶ Escolas, programas de educação de adultos ▶ Universidades e faculdades 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Organizações comunitárias ▶ Seções locais de ONGs ▶ Associações de jovens ▶ Grupos religiosos ▶ Comitês de desenvolvimento das aldeias ▶ Grupos de educação de adultos 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Empresas locais ▶ Clãs e famílias ▶ Particulares
Nacional	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Departamentos educacionais e setores nacionais de desenvolvimento ▶ Universidades e institutos de pesquisas ▶ Redes do programa Educação para Todos ▶ Mídia (governamental) 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ ONGs nacionais e associações de ONGs nacionais ▶ Filiais das ONGs internacionais ▶ Organizações religiosas ▶ Associações de professores e sindicatos de docentes 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Empresas do setor privado ▶ Associações comerciais ▶ Mídia (privada)
Regional	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Organizações regionais intergovernamentais ▶ Redes regionais do programa Educação para Todos 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Associações, redes regionais da sociedade civil, ONGs ▶ Organizações religiosas 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Associações empresariais regionais
Internacional	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Organizações e Agências das Nações Unidas ▶ Comissões para o desenvolvimento sustentável ▶ Grupos de Alto Nível e Grupos de Trabalho do programa Educação para Todos e Grupo E-9 ▶ Organismos membros do Grupos de desenvolvimento das Nações Unidas ▶ Equipas de Trabalho dos Objetivos do Milênio ▶ Organismos oficiais/semi-oficiais de monitoramento constante 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Redes de educação para o desenvolvimento sustentável ▶ Comitê de Ligação entre as ONGs e a UNESCO ▶ Consulta coletiva das ONGs/Educação para Todos ▶ Campanha Global pela Educação ▶ ONGs ambientais internacionais ▶ Organizações religiosas 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Associações empresariais internacionais (por exemplo, no setor extrativo) ▶ Corporações transnacionais (como, por exemplo, corporações da mídia)

Adaptado de UNESCO; (2004; p.71)

Como em todos os projetos e estudos realizados, os resultados são vistos como indicadores que revelam como decorreu todo o processo que estes envolvem. Muitas vezes ajudam-nos a perceber onde se falhou ou o que se deveria ter feito para obter melhores resultados.

Os resultados relativos à Década para a Educação e Desenvolvimento Sustentável, serão revelados através das novas atitudes e valores tidos pelos indivíduos na hora de agir ou na tomada de decisões. Só uma mudança de atitude e pensamento, bem como com um olhar e perspectivas diferentes para o futuro, é que se consegue trabalhar para obter melhorias a nível do desenvolvimento sustentável num futuro onde temos de garantir a sobrevivência das novas gerações.

Os resultados esperados pela Deds (Década para a Educação e Desenvolvimento Sustentável) e que podem ter implicações para o trabalho de um educador de infância são: “integração dos componentes educacionais nos planos de fomento para o desenvolvimento sustentável”, ou seja, reajusta-los a um desenvolvimento sustentável; “avaliação das necessidades e do papel do EDS em todo o planeamento do desenvolvimento”, passar a tomar atenção ao papel do EDS, pois este vai começara fazer parte de todo o planeamento; “ ampla sensibilização sobre a natureza e os princípios da sustentabilidade”, ou seja, proporcionar aos educadores uma visão que os incentive a contribuir para um desenvolvimento sustentável; “ aumento de abordagens específicas adotadas em todos os tipos de situações de aprendizagem da educação para o desenvolvimento sustentável”; aproveitando todas as ocasiões para melhorar o ensino e aprendizagem no âmbito da educação para o desenvolvimento sustentável; “ integração da EDS na formação dos docentes” que por sua vez os guia à “elaboração de metodologias e materiais de alta qualidade para a EDS” e à “ adequação da capacidade de gerenciamento das necessidades da EDS”, fortalecendo a capacidade da EDS. (UNESCO; 2004; p.101)

Tal como é mencionado no Documento final da Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, de acordo com os valores que a Educação para o Desenvolvimento Sustentável deve promover, os comportamentos que resultam deste tipo de aprendizagem devem conter: “Respeito pelas gerações presentes e futuras,

reconhecendo o direito delas a uma vida de qualidade e à divisão equitativa dos recursos mundiais”; “respeito pela natureza, com base no conhecimento e funcionamento de todo o mundo, da maneira como podemos administrar seus recursos, assim como os efeitos devastadores no caso de não respeitá-lo”; “saber como fazer escolhas e tomar decisões, individuais e coletivamente, que levem em consideração, em longo termo, a igualdade social, viabilidade ecológica e processo económico”; “indivíduos conscientes e comprometidos com uma perspectiva mundial, mas também com a capacidade de prever alternativas futuras diferentes e criar mudanças no âmbito de sua própria sociedade”; “capacidade de trabalhar com outros, no intuito de causar mudança estrutural ou institucional na sociedade para que esforços possam ser integrados a corrente dominante. Para fomentar a mudança estrutural, a EDS deverá ir além do desenvolvimento pessoal.” (UNESCO; 2004; p.102)

Para se saber se a Década ou qualquer outro tipo de iniciativa está a dar resultados, e quais são, é necessário que disponham de meios adequados de monitoramento e avaliação. Os resultados dos processos de monitoramento e de avaliação ajudarão a rever o programa e tomar atitudes para que esta obtenha melhores resultados, se assim for necessário.

É importante que todos os anos seja feito um relatório que possa ser publicado e estar ao dispor de todos em geral, onde as pessoas possam ter acesso aos avanços da Década para o Desenvolvimento Sustentável, que mudanças já existiram e onde ainda é necessário trabalhar para conseguir atingir melhores resultados.

O Documento final da Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, fornece-nos uma informação bastante importante sobre o calendário das atividades e eventos da DEDS, onde os primeiros cinco anos são apresentados com alguns detalhes visto algumas das atividades programadas devem ser acompanhadas ao longo dos dez anos da Década. Algumas atividades e eventos na segunda metade da Década dependem dos resultados, ou não, apresentados na primeira metade.

Um tema específico é selecionado para cada ano, com o sentido de “ (...) preservar a visibilidade e o dinamismo durante toda a Década”. Possíveis temas apresentados pela Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável são: “ consumo sustentável ”; “ diversidade cultural ”; “ saúde e qualidade

de vida ”, “ água e energia ”; “ reservas da biosfera como lugares de aprendizagem ”; “ sítios património mundial como lugares de aprendizagem ”; “ Educação para o Desenvolvimento Sustentável conhecido pela sociedade”; “ participação de cidadãos e boa governança”; “ redução da pobreza e projetos de desenvolvimento sustentável”; e “ integração de justiça e ética”. (UNESCO; 2004; pp.109-110) Como podemos concluir, estes temas apresentados abordam diversos assuntos o que obriga as sociedades a debruçarem-se e a refletirem sobre questões que podem contribuir de certa forma para o desenvolvimento sustentável. Se tivermos algum cuidado a ler os temas, conseguimos perceber que estes abordam questões relacionadas com a sustentabilidade cultural e social, económica e ambiental, que fazem parte da subescala de um elemento de estudo que foi utilizado por mim para avaliar o ambiente educativo da sala de jardim-de-infância onde desenvolvi a minha PES. Mais à frente todo este processo será revelado e explicado.

2.2. Como pode a Educação Pré-Escolar contribuir para a Sustentabilidade?

Antes de explicar, fundamentar e refletir sobre a importância que a educação tem na promoção de um desenvolvimento sustentável, é importante voltar a focar os três aspetos fundamentais relacionados com este desenvolvimento que estão interligados e supõem um processo de mudança permanente em longo prazo, sendo eles: sociedade, meio ambiente e economia. De acordo com o Documento final da Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, a sociedade diz respeito à “compreensão das instituições sociais e do papel que desempenham na mudança e no desenvolvimento, assim como nos sistemas democráticos e participativos que dão a oportunidade de expressar opiniões, eleger governos, criar consensos e resolver controvérsias. ”; meio ambiente, relativamente à “consciência dos recursos e da fragilidade do meio ambiente físico e dos efeitos das atividades e decisões humanas sobre o meio ambiente ”; e economia, que diz respeito à “consciência em relação aos limites e ao potencial do crescimento económico e seus impactos na sociedade e no meio ambiente (...) “. (UNESCO; 2004; pp.38-39)

A interdependência das áreas acima mencionadas em conjunto com o desenvolvimento sustentável, fundamentam-se na dimensão cultural. Os aspetos culturais que farão parte do processo e dos objetivos da educação para o desenvolvimento sustentável, irão sobressair em algumas questões evidenciadas no Documento final da Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável tais como: “ reconhecer a diversidade: a riqueza da experiência humana em muitos contextos físicos e socioculturais do mundo”; “ aumentar o respeito e tolerância em relação às diferenças: quando o contato com os outros se torna enriquecedor, estimulante e suscite reflexão”; “ fortalecer a capacidade humana em todos os aspetos relativos ao desenvolvimento sustentável”; “ reconhecer e trabalhar com enfoques da natureza, da sociedade e do mundo que se referem especificamente a uma cultura em vez de ignorá-los ou destruí-los, conscientemente ou inadvertidamente, em nome do desenvolvimento; entre outras.” (UNESCO; 2004; pp.39-40)

A questão que agora se coloca é: Pode a educação ser considerada uma estratégia que contribui para o desenvolvimento sustentável?

Para Gadotti (2008), educar para o desenvolvimento sustentável parece-lhe um conceito limitado e limitador da educação. *“Não tem a abrangência necessária para se constituir em concepção organizadora da educação. (...) O conceito de educação para o desenvolvimento sustentável (EDS), não tem potencial para transcender a noção ambígua e vaga de desenvolvimento.”* (p.16) Ou seja, para o autor a educação para o desenvolvimento sustentável só tem em vista um desenvolvimento com vista a sustentabilidade e na sua opinião, não tem a capacidade de sozinha orientar a educação e muito menos a capacidade de definir a noção de desenvolvimento.

Por outro lado, avisando aquilo que está descrito no Documento final da Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, os valores fundamentais que a educação para o desenvolvimento sustentável deve apresentar são: “ respeito pela dignidade e pelos direitos humanos de todos os povos em todo o mundo e compromisso com justiça social e económica para todos”; “ respeito pelos direitos humanos das gerações futuras e o compromisso em relação à responsabilidade intergeracional”; “ respeito e cuidado pela grande comunidade da vida em toda a sua diversidade, que inclui proteção e restauração dos ecossistemas da Terra”; e o “ respeito pela diversidade cultural e o compromisso de criar local e globalmente uma cultura de tolerância, de não-violência e de paz.” (UNESCO; 2004; pp.42-43)

Para sermos capazes de respeitar e cumprir com os valores acima mencionados, além da educação, precisamos de motivações espirituais positivas que nos encorajam e incentivam a ter comportamentos que o desenvolvimento sustentável nos exige. Aquilo que nos rodeia e faz parte da nossa vida do dia-a-dia, ou seja, o ambiente em que vivemos tem de nos estimular e encorajar a desenvolver estas práticas bem como a termos comportamentos que sejam propícios ao desenvolvimento sustentável.

Embora a educação seja apresentada como uma das estratégias que pode contribuir para o desenvolvimento sustentável, muitos outros parâmetros sociais estão associados a este desenvolvimento, como: “ (...) governança, relações de género, formas de organização económica e de participação dos cidadãos. “ (UNESCO; 2004; p.44) Isto quer dizer que não só a educação deve contribuir para o desenvolvimento sustentável. É necessário que toda uma comunidade e sociedade esteja envolvida, começando pelos membros do governo que como órgão de soberania ao qual cabe a

condução política geral de um país, deve criar recursos; tomar medidas concretas; planejar e cumprir funções que contribuam para este desenvolvimento. Para que todo este sistema seja credível, é muito importante a comunicação entre as pessoas. Afinal de contas, o desenvolvimento sustentável é um objetivo comum pelo qual todos devem lutar garantindo desta forma um futuro mais saudável e sustentável.

Segundo Gadotti (2008), “(...) o conceito de desenvolvimento sustentável, visto de uma forma crítica, tem um componente educativo formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação. (...) Educar para a sustentabilidade é, essencialmente, educar para uma vida sustentável, que significa, entre outras coisas, educar para a simplicidade voluntária e para a quietude.” (p.18) Desde a educação pré-escolar que tanto os educadores como até mesmo os pais devem introduzir na educação das crianças algumas práticas que contribuem para uma educação virada para o desenvolvimento sustentável. Questões, como por exemplo a reciclagem de materiais, hoje em dia estão muito presentes nas salas de jardim-de-infância e até mesmo já nas salas de creche, o que pude também verificar durante o meu estágio. A reutilização de materiais era outra prática bem presente. Uma vez que a escola onde estagiei é uma eco escola, tem como princípio básico da sua ação educativa práticas que contribuam para um desenvolvimento sustentável, assunto que irei retratar mais à frente.

As aprendizagens não só são adquiridas na escola como também em casa, trabalho e noutros contextos sociais. Embora a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável esteja rotulada com a palavra “Educação”, esta não se destina apenas às aprendizagens através da educação mas sim abrange todas as formas de aprendizagem.

As características fundamentais da educação para o desenvolvimento sustentável, segundo os responsáveis pela elaboração do Documento final da Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, estão bem definidas. Defendem que as características da educação para o desenvolvimento sustentável são comuns a qualquer outro modo de aprendizagem e ensino, sendo que este está virado para valores do próprio desenvolvimento sustentável. Muitas vezes existe uma certa confusão ao distinguir-se desenvolvimento sustentável de educação ambiental. A

primeira “ (...) engloba educação ambiental, colocando-a no contexto mais amplo dos fatores socioculturais e questões sociopolíticas de igualdade, pobreza, democracia e qualidade de vida.”; a segunda “ (...) enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente.” (UNESCO; 2004; p.46)

Durante a minha PES II, pude acompanhar o projeto que estava a ser desenvolvido por três alunas da Licenciatura em Educação Básica no âmbito da unidade curricular PICENF. O seu projeto estava relacionado com a política do 3Rs: reduzir, reutilizar e reciclar e desenrolou-se com a colaboração da sala dos 4anos e com a sala dos 5anos. Em relação ao conceito do reduzir não me recordo de alguma atividade que tenha sido desenvolvida para abranger esta prática. Mas muitas existem como comprar apenas o necessário para que não existam desperdícios; fechar a torneira enquanto se lavam os dentes ou ensaboam as mãos; tentar comprar produtos cuja embalagem seja reciclável; entre muitas outras práticas. Para abordar o tema da reutilização de materiais, para o Dia do Pai organizaram uma atividade em que os pais juntamente com os filhos tiveram de inventar e construir algo usando materiais reutilizáveis como garrafas de plástico de vários tamanhos, tampas de plástico; rolhas de cortiça; latas de sumos; retalhos de tecidos; latas de atum; latas de salsichas; cartão; entre muitos outros materiais que tinham à sua disposição. Esta atividade permitiu uma interação próxima entre pais e filhos e a participação conjunta e cooperada entre os dois. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, os pais podem e devem “(...) participar em situações educativas planeadas pelo educador para o grupo (...) a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem.” (M.E; 2009; p.45) A mesma atividade decorreu no Dia da Espiga/Dia da Família, em que desta vez todos os membros das famílias interessados por este tipo de atividades, puderam ser criativos e usar a imaginação para criar juntamente com as crianças diversos objetos. Recordo-me de uma mãe que muito empenhada estava a fazer um espanta espíritos utilizando dobragens que resultavam em cisnes. Outra mãe que estava ao seu lado, começou por observar e depois pediu que a ajudasse a aprender a fazer aquela dobragem que tanto tinha achado interessante. Foi curiosa a relação que se criou ali e a simpatia com que as

mães comunicavam transmitindo os seus saberes. As três melhores criações foram premiadas com a oferta de um livro de Luísa Ducla Soares oferecido no dia em que o grupo que desenvolveu este projeto realizou uma conferência sobre todo o processo pelo qual decorreu o seu semestre no âmbito da unidade curricular PICENF. Para abordar o conceito “reciclar”, o grupo aproveitou para alertar as crianças para a importância da separação do lixo e para a importância de não se deitar o lixo para o chão, pois existem matérias que podem demorar centenas de anos a se decompor, como é o caso das latas de alumínio ou até mesmo as pastilhas elásticas. Para as crianças terem contacto real e assistirem a este processo de decomposição, o grupo de PICENF criou um mini terrário onde enterraram debaixo de terra fiambre, queijo, tomate; pão, plástico, vidro, tecido e cartão. Todas as semanas contávamos com a visita da Cátia da Helena e da Sara para podermos observar quais foram as mudanças que tinham ocorrido nos elementos que tínhamos enterrado. Durante as observações eram sempre feitos registos de acordo com o que as crianças iam mencionando. Ao fim de umas semanas, chegámos à conclusão que o cartão, o vidro, o plástico e o tecido, são materiais que demoram muito tempo a decompor, uma vez que continuavam intactos. Ao contrário, os alimentos enterrados começaram por perder a cor, a ficar mais pequenos porque começavam a ser comidos pelos bichos da terra e alguns alimentos até ganharam bolor.

Este projeto em que o grupo da minha sala teve a oportunidade de participar, proporcionou-lhes uma série de experiências e aprendizagens que contribuíram para uma educação que visa um desenvolvimento sustentável.

Assim como está mencionado no Documento final da Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, “O programa Educação para o Desenvolvimento Sustentável reflete a preocupação por uma educação de qualidade, que em parte se define a partir dos resultados da aprendizagem – o que a educação habilita os aprendizes a ser e a fazer, incluindo a importância das habilidades práticas.” (UNESCO; 2004; p.45) Sendo assim, as aprendizagens devem não só resultar de conversa; visualização de filmes e livros; pesquisas na internet; entre outros meios, mas também através de experiências diretas. A aprendizagem pela ação por vezes é mais eficaz que a adquirida através de meios que fornecem informação.

Na feira de S.João, as instituições que pertencem à cidade de Évora estão sempre presentes e são representadas na parte do jardim infantil. Este ano fui fazer uma visita à “casinha” representada pelo CAIE e foi muito interessante observar trabalhos realizados pelas crianças da instituição que decoravam uma sala e um quarto, bem como o jardim da casa. Nas paredes existiam chapéus elaborados com garrafões e sacos de plástico (fotografia 1 e 2), folhas com recortes a imitar renda (fotografia 5), cestos de verga a servir de decoração (fotografia 6), e no quarto duas garrafas recortadas a meio com uma vela lá dentro (fotografia 4) e uma moldura em cartão com um desenho (fotografia 3). No exterior, existiam vasos com flores, sendo estas elaboradas com o topo dos garrafões que não eram aproveitados na elaboração dos chapéus (fotografia 7). O telhado da casa foi construído com garrafas de plástico de 1,5L (fotografia 8).



Fig.1 e 2 – Chapéus elaborados com garrafões e sacos de plástico.



Fig.3 – Moldura de cartão com um desenho que retrata uma fotografia.



Fig.4 – Garrafa cortada a meio com uma vela que serve candeeiro.



Fig. 5 e 6 – Decorações de parede: recortes e cestos de verga.



Fig.7 – Canteiros com flores elaboradas com os topos de garrafões não utilizados na confecção dos chapéus.



Fig.8 – Telhado elaborado com garrafas de água de 1,5L.

Através da elaboração de todos estes elementos, as crianças puderam perceber mais uma vez a forma como podemos reutilizar os materiais que temos à nossa disposição e a quantidade de coisas se podem fazer para a decoração de uma casa usando esses materiais.

Este trabalho também foi possível ser realizado devido à colaboração dos pais e familiares das crianças que frequentam a instituição. Estes ajudaram a arranjar materiais como os garrafões e garrafas de plástico que não são comprados pela instituição. Com a

colaboração de todos, considero que o trabalho final teve um excelente resultado e foi uma prova viva do trabalho que é desenvolvido no CAIE.

Podemos então concluir que “A educação para o desenvolvimento sustentável, apesar de sua ambiguidade, é uma visão positiva do futuro da humanidade, um consenso apoiado por uma grande maioria.” Esta “(...) implica o respeito à vida, o cuidado diário com o planeta e o cuidado com toda a comunidade da vida. Isso significa, compartilhar valores fundamentais, princípios éticos e conhecimentos (respeito à Terra e toda a diversidade da vida; cuidar da comunidade da vida com compreensão, compaixão e amor; construção de sociedades democráticas que sejam justas, participativas, sustentáveis e pacíficas). A EDS é um ponto central do sistema educacional voltado para o futuro. Contudo, não é suficiente mudar o comportamento das pessoas; nós necessitamos de iniciativas políticas.” (Gadotti; 2008; p.38)

No texto “Education for Sustainable Development in the Early Years” (Siraj-Blatchford, Smith & Samuelsson; 2010) podemos encontrar outras situações que levaram a que crianças criassem um pensamento virado para as práticas que contribuem para um desenvolvimento sustentável. Um dos casos que irei apresentar refere-se a uma criança que após ter assistido na televisão ao terremoto que houve no Haiti não ficou indiferente às consequências dramáticas que este provocou; a outra situação passou-se numa escola em que as ações e práticas pedagógicas se realizam com vista a uma educação sustentável.

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (1989) defende que todas as crianças têm direito à educação e à Agenda 21. É na infância que as crianças se deparam com os maiores desafios e experiências, sendo assim é considerada uma fase em que as atitudes e os valores transmitidos são fundamentais na sua formação enquanto cidadão. (Siraj-Blatchford, Smith & Samuelsson; 2010; p.6)

Não foi por acaso que uma criança de sete anos, Charlie Simpson, de West London, despertou tantas atenções. Para quem não conhece o caso, passo a explicar: esta criança ficou sensibilizada ao ver o terror e a desgraça provocada pelos efeitos do terremoto no Haiti. Rapidamente pensou que queria ajudar aqueles que foram afetados, oferecendo comida, água e tendas. Então, foi para a rua recolher dinheiro que o ajudasse nesta missão. Consegui angariar muito mais do que alguma vez imaginou, e esta

situação deveu-se ao facto das pessoas estarem informadas sobre a situação. (Siraj-Blatchford, Smith & Samuelsson; 2010; pp.6-7)

Estes valores e atitudes reveladas por esta criança devem ser incutidos logo desde a educação pré-escolar e não só os pais mas também as famílias devem sentir-se responsáveis por esta tarefa de fazer com que as crianças percebam o quanto são importantes os contributos para um desenvolvimento sustentável.

O segundo caso que vou apresentar é de uma escola pré-escolar, Hallett Cove, que se situa no sul de Adelaide, na Austrália. Esta instituição demonstra-nos de que forma, pequenos gestos podem contribuir para um desenvolvimento sustentável. Aqui, crianças com apenas quatro anos de idade são estimuladas e encorajadas a tomar decisões para um futuro sustentável. Quando em 1989 esta foi inaugurada, o diretor decidiu juntamente com o arquiteto paisagista colocar na escola plantas nativas da área local, arbustos e árvores. Esta situação provocou a que logo desde início existisse uma conservação e consciência ambiental. Além disto, outras iniciativas se geraram, como a existência de um tanque que recolhia a água da chuva que por sua vez era utilizada para a rega dos jardins. Desta forma, as crianças foram sensibilizadas para o aproveitamento da água que nos é fornecida pelos recursos naturais da terra. Os projetos que vão sendo desenvolvidos ao longo do ano escolar exigem que as crianças utilizem práticas sustentáveis como a reciclagem de materiais; aproveitamento de comida para alimentar animais; processo de combustagem; entre outras, através de uma aprendizagem com jogos, músicas, livros e pesquisas no computador. Devido a todo este esforço que contribui para preservar gerações e um futuro mais saudável, esta instituição já ganhou três prémios KESAB (Keep South Australia Belos) por serem respeitadores do ambiente. (Siraj-Blatchford, Smith & Samuelsson; 2010; p.30)

É interessante perceber de que forma as instituições contribuem para este projeto de uma educação virada para um desenvolvimento sustentável e de que forma estas instituições são galardoadas por este esforço que cada vez é mais comum entre as sociedades.

Durante o período da educação pré-escolar, as práticas que contribuem para um desenvolvimento sustentável, podem ser trabalhadas de uma forma muito natural e é importante que as crianças se apercebam do quanto as suas práticas estão a contribuir

para um desenvolvimento mais sustentável, tendo em conta três grandes dimensões associadas a esta questão: sustentabilidade social e cultural; sustentabilidade económica e ambiental. Segundo Sachs (1993), citado por Nagata, Vieira, Silva, & Gimenes (2010), a primeira “ (...) está relacionada ao desenvolvimento e tem por objectivo a melhoria da qualidade de vida da população e gerações futuras, imprescindível para a mudança do panorama geral da sociedade.”; a segunda “ (...) está relacionada a uma gestão eficiente dos recursos geral caracterizado pela padronização de fluxos do investimento público ou privado e intervém na avaliação da eficiência por processos macro social; a última “ (...) refere-se à manutenção da capacidade de sustentação dos ecossistemas.”.

3. Metodologia da Investigação

3.1. Professor-investigador

“Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.”

Isabel Alarcão

“ Ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.”

Cochram-Smith e Lytle

Segundo Isabel Alarcão (s.d), foi Stenhouse quem ficou associado ao conceito de professor-investigador. Segundo Isabel Alarcão, este foi professor do ensino secundário e posteriormente professor de Educação na Universidade de East Anglia, no Reino Unido. Apesar do conceito professor-investigador estar associado a Stenhouse, segundo John Dewery, (citado em Isabel Alarcão (s.d)), “(...)desde os anos 30 que vêm surgindo vozes na defesa dos professores como investigadores da sua acção, como inovadores, como autodirigidos, como observadores participantes.” (Alarcão; s.d, p.2) Hoje em dia, os professores devem criar o seu currículo de acordo com o grupo com o qual estão a trabalhar, adotando-o à faixa etária, aos interesses, competências e dificuldades do grupo. No entanto, se este ao longo dos dias não se mostrar adequado ao grupo de crianças, então o docente deve tomar medidas analisando e refletindo sobre a sua ação pedagógica bem como sobre o seu atual currículo, definindo novas orientações para a sua prática educativa. Assim defende também Isabel Alarcão (s.d) “(...) a concepção actual de currículo e de gestão curricular reclamam que o professor seja não um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais. (...) ao mesmo tempo esta atitude e actividade de pesquisa contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento institucional das escolas em que

estes se inserem, escolas que, tal como os professores, se devem tornar reflexivas (...)” (Alarcão; s.d; p.2) Na Universidade de East Anglia, Stenhouse dirigiu o Centre for Applied Research in Education que “(...) tinha tradição de envolver na investigação os professores das escolas. E fazia-o com um objectivo: melhorar o ensino nelas praticado.” Ele afirmava: “os professores levantam hipóteses que eles mesmo testam ao investigarem as situações em que trabalham.” (Alarcão; s.d; p.3) Esta última citação foi plenamente vivenciada durante o meu estágio. Uma das crianças da sala de creche onde estagiei demonstrava alguns comportamentos que a educadora e sequentemente eu, não reconhecemos como sendo comportamentos que uma criança daquela idade deve apresentar. Começámos a ficar mais atentas às atitudes e comportamentos que aquela criança mantinha com os colegas bem como os adultos da sala ou até mesmo exteriores à sala e a educadora começou a pesquisar o que poderia causar aquele tipo de reações nas crianças. Depois das pesquisas que realizou ficou um pouco preocupada e foi partilhar a situação com a coordenadora da instituição e posteriormente enfrentou com muita tranquilidade os pais, que de inicio mencionavam que aqueles comportamentos eram normais no seu educando mas que depois confirmaram com alguma preocupação o facto de já terem reparado que algo se passava nas atitudes e comportamentos do seu educando. Este foi um excelente caso que demonstra uma atitude perspicaz de uma educadora que atenta ao grupo detetou algo de diferente numa criança, foi investigar e fez comparações com aquilo que observava e tomou medidas para melhorar a situação e ajudar a criança.

Stenhouse, segundo Isabel Alarcão (s.d), assumiu uma grande responsabilidade em dois projetos de desenvolvimento curricular marcados pela aceitação expressa dos professores: “Humanities Curriculum Project; Problems and Effects of Teaching about Race Relations”. Estes projetos envolvem três implicações patentes no seu trabalho: “a observação e a compreensão do que vai acontecendo são fundamentais no desenvolvimento dos projectos curriculares”; “os professores em grupo adquirem dinâmicas muito próprias”; e “os professores se encontram, também eles, em processos de aprendizagem para os quais a investigação contribui”. (Alarcão; s.d; pp.3-4) Se todas estas três implicações mencionadas fizerem parte do projeto curricular de um professor, então podemos afirmar que este não só desenvolve a sua função de docente como alguém que está preocupado em educar as crianças, mas sim alguém atento e que

durante a sua prática tem em atenção o conceito “educare”, ou seja, este professor além da educação preocupa-se com os cuidados a prestar às crianças, de forma a dar resposta às suas necessidades, desejos e até mesmo dificuldades e é alguém que não esquece aquilo que se passa no mundo exterior à instituição com o qual não deve existir um distanciamento.

Atualmente existem autores que se têm dedicado a esta questão dos professores-investigadores. Alarcão, no seu artigo “ Professor Investigador: Que sentido? Que formação?”, apresenta-nos alguns: as americanas Marilyn Cochram-Smith e Susan Lytle e a portuguesa Maria do Céu Roldão. As americanas escreveram juntamente um livro intitulado como “pesquisa intencional e sistemática realizada pelos professores”, onde clarificam o que entendem pelos termos: pesquisa, intencional e sistemática. Quando se referem à pesquisa, “a investigação pelos professores trata de questões ou gera questões e reflete os desejos dos professores para atribuírem sentido às suas experiências e vivências, para adoptarem uma atitude de aprendizagem ou de abertura para com a vida em sala de aula.”. Relativamente ao conceito de intencional, este “(...) põe em relevo o carácter planeado, e não espontâneo, da investigação (...)”. Por ultimo, quando se referem à sistemática, reportam-se a “ processos organizados para recolher e registar informações, documentar experiências dentro e fora da sala de aula, registar informações, documentar experiências dentro e fora da sala de aula, registar por escrito observações realizadas, e repensar e analisar acontecimentos.”. (Alarcão; s.d; p.5) Já Maria do Céu Roldão é da opinião de Stenhouse, considerando o “currículo como campo de ação do professor” e “os professores como principais especialistas do currículo.”. (p.5) Assim, os professores devem ser os responsáveis pela elaboração do currículo que deve ter sempre como principal objetivo o desenvolvimento das crianças em todas as áreas curriculares bem como a atenção pelas necessidades e dificuldades que o grupo apresenta. Ao longo do ano letivo, este currículo pode sofrer alterações.

No seu artigo, Isabel Alarcão (s.d) pegou em dois princípios para explicar o conceito de professor-investigador tendo o primeiro “(...) a ver com a natureza inclusiva da actividade investigativa no exercício profissional docente; o segundo relaciona-se com a formação de professores para o exercício crítico da sua actividade numa perspectiva experimental-investigativa.” (2001, pp.6-7) De acordo com o primeiro principio mencionado, este defende que um professor deve ser investigador da sua

prática profissional e da sua ação educativa, ou seja, deve ser alguém que investiga sobre os seus atos ou que recorre a uma pesquisa aprofundada para saber dar resposta a situações que se vão revelando ao longo da sua prática como docente. Relativamente ao segundo, este defende que é importante que um professor-investigador, partilhe o resultado das suas pesquisas com outros, nomeadamente com os colegas.

Mais uma vez, segundo o que Isabel Alarcão (s.d) apresenta no seu artigo, existe uma série de competências subdivididas e quatro conjuntos que lhe parecem ser essenciais nas vivências dos professores-investigadores, são elas: “atitudes: espírito aberto e divergente, autoconfiança, sentido da realidade” entre outras; competências de ação: “decisão no desenvolvimento, na execução e na avaliação dos projetos; capacidade de trabalhar em conjunto; pedir e dar colaboração; competências metodológicas: observação, formulação de questões de pesquisa, análise” entre outras; competências de comunicação: “clareza, diálogo (argumentativo e interpretativo) e realce para os aspectos que contribuem para o conhecimento ou resolução dos problemas em estudo”. Resumidamente, todas estas características que os professores-investigadores devem ser portadores, fazem deles um professor atento ao grupo com o qual trabalha, interessado e participativo nas interações com as crianças nas quais consegue aperceber-se de situações que à distância não seria possível, alguém que ao detetar algum problema vai partilha-lo com a sua equipa de trabalho e pesquisar sobre ele tentando arranjar soluções que o resolvam. Por vezes esta pesquisa é lenta e demorada. (Alarcão; s.d; pp.9-10)

3.2. Identificação do Problema

Começamos então com a explicação das razões que estão na base da escolha da problemática que no âmbito deste trabalho merece particular reflexão e pesquisa. De seguida irei referir as questões e os objetivos que o norteiam, os sujeitos que nele participaram, a metodologia utilizada, as técnicas, instrumentos e procedimentos de escolha e análise de dados.

A convite da Professora Assunção Folque, minha orientadora de estágio, entrei e participei num Projeto de Investigação a nível Internacional que tem como título “Educação e Desenvolvimento Sustentável na Infância” e esta incentivou-me e propôs que este também fosse o tema do meu Relatório de Estágio.

Este convite surgiu uma vez que a escola onde estagiei durante a minha PES, Centro de Actividade Infantil de Évora, é uma eco escola e uma das instituições que está inserida neste projeto de estudo.

Ao início senti-me um pouco hesitante em aceitar o convite, mas rapidamente percebi que seria uma grande experiência e que os docentes que estão a guiar esta investigação me acompanhariam neste processo e estariam presentes e disponíveis no caso de alguma dúvida surgir. Então, decidi aceitar o desafio. Afinal de contas não são todos os dias que surgem oportunidades únicas como esta de ser convidada a fazer parte de uma investigação desta dimensão e de tamanha importância.

3.3. Objetivos da Investigação – Ação

A ECERS é um instrumento de trabalho que permite a avaliação da qualidade de programas de educação de infância. Esta foi concebida para ser utilizada em contextos educativos frequentados por crianças dos 2 anos e meio aos 5 anos de idade. A subescala utilizada, relativa à sustentabilidade foi utilizada com o sentido de perceber de que forma as crianças se encontravam envolvidas e de que forma participavam e guiavam as suas ações tendo em conta a sustentabilidade cultural e social; económica e ambiental.

Sendo assim, os objetivos que pretendi com esta investigação foram:

- Avaliar o ambiente educativo relativo à sustentabilidade cultural e social; económica; e ambiental segundo o modelo da ECERS – escala de Avaliação do Ambiente em Educação pré-escolar internacionalmente reconhecida.
- Promover a dimensão investigativa através do trabalho que estava a ser desenvolvido durante a minha prática enquanto estagiária;

- Promover a melhoria das práticas educativas na área do Desenvolvimento Sustentável.

3.4. Recolha de dados – instrumentos e procedimentos

Neste ponto do trabalho irei mencionar que instrumentos utilizei para a recolha de dados e de que forma procedi, juntamente com a educadora, posteriormente a essa recolha.

Também dediquei um subcapítulo apenas à “Observação Participante”, no qual me apoiei num documento de Máximo-Esteves (2008), o qual me ajudou a consolidar algumas noções que um projeto de investigação-ação exige numa primeira fase – recolha de dados.

3.4.1. Instrumentos

Para iniciar esta investigação, o material utilizado foi a escala ECERS (Early Childhood Environment. Rating Scale) que nos permite avaliar o ambiente educativo das salas. Dentro desta escala, existem várias subescalas e aquela que foi utilizada para avaliar o ambiente da sala de jardim-de-infância onde estagiei foi a que está relacionada com a sustentabilidade.

Antes de começar o estudo foi importante começar por conhecer esta subescala da ECERS. Depois de a analisar, eu e as minhas colegas também inseridas neste projeto tivemos uma reunião onde podemos tirar dúvidas sobre a subescala com os professores que estão a orientar a investigação. Fomos posteriormente abordadas para a importância de fazer a análise desta subescala relativamente ao ambiente educativo das salas onde estávamos inseridas a desenvolver a nossa PES. Para isso, foi também importante as educadoras cooperantes fazerem parte desta avaliação e depois debater resultados de ambas com o sentido de perceber o que era necessário trabalhar para melhorar os resultados obtidos.

As observações bem como a rotina e toda a vida que fui vivendo na instituição foram muito importantes para saber responder a determinados assuntos abordados na subescala avaliada. No entanto existiram alguns assuntos sobre os quais me surgiram algumas dúvidas e aí pude contar com o apoio da educadora e até mesmo da coordenadora da instituição, Prof. Doutora Fátima Aresta, que me esclareceram essas dúvidas.

3.4.2. Procedimentos

Após debater os resultados com a educadora, rapidamente detetamos que a subescala relativa à Sustentabilidade Cultural e Social apresentava uma avaliação menos positiva em comparação com as outras duas. Assim, de acordo com o projeto que estava a ser desenvolvido, apresentámos ideias e sugestões uma à outra sobre o que poderíamos fazer para melhorar a avaliação deste item.

Assim, podemos afirmar que este processo de investigação requer uma posterior ação. Segundo Elliott, a definição de investigação-ação resulta do seguinte: “A sua finalidade é estimular a capacidade de ajuizar de forma prática em situações concretas, e a validade das «teorias» ou hipóteses que gera depende não tanto de teses «científicas» de veracidade, como da sua utilidade na tarefa de ajudar as pessoas a agir de forma mais inteligente e hábil. Na investigação-ação, as «teorias» não são validadas independentemente e em seguida aplicadas à prática. São validadas através da prática.”. (Bell; 2008; p.21)

Assim, enquanto eu e a educadora decidíamos de que forma deveríamos agir para resolver os baixos valores atribuídos à subescala relativa à sustentabilidade pessoal e social, todas as ideias apresentadas exigiam não só um conhecimento teórico que iria ser transmitido às crianças do grupo, mas principalmente uma componente prática.

De acordo com Bell (2008), a investigação-ação para os educadores, “(...) consiste numa abordagem que se revela particularmente atraente (...) devido à sua ênfase prática na resolução de problemas, por serem profissionais que levam a cabo a pesquisa e esta visar um maior entendimento e aperfeiçoamento do desempenho durante

um certo período.”. Além disso, “ A investigação-ação tem de ser planeada da mesma forma sistemática que qualquer outro tipo de investigação, dependendo os métodos selecionados para a recolha de dados da natureza da informação pretendida. (Bell; 2008; p.22).

Isto quer dizer que os educadores, enquanto profissionais responsáveis por parte da educação das crianças que passam pela sua sala, são adultos conscientes da sua obrigação em agir de forma eficaz quando está em causa o melhoramento não só do ambiente educativo onde as crianças estão inseridas, bem como perante alguma outra situação que possa surgir.

3.4.3.Observação Participante

A investigação que decorreu é considerada de estilo etnográfico. Este estilo, segundo Bell (2008), foi “(...) desenvolvido por antropólogos que pretendiam estudar em profundidade uma sociedade, ou um aspeto dela, uma cultura ou um grupo. Desenvolveram uma abordagem que dependia grandemente da observação e, nalguns casos, da sua integração completa ou parcial na sociedade a estudar.”(p.25) De acordo com este estilo, o investigador deve estar consciente que “A observação participante leva o seu tempo (...) e o investigador tem de ser aceite pelos indivíduos ou pelos grupos em estudo, o que pode significar que tem de fazer o mesmo trabalho, ou viver no mesmo ambiente e condições que eles durante períodos longos.” (Bell; 2008; p.25) Quando esta investigação teve início, eu já conhecia bem o grupo e o grupo a mim, visto já frequentar aquela sala à umas semanas. O grupo sentia-se confortável e seguro com a minha presença, o que levou a que esta não interferisse no comportamento das crianças na minha presença.

No caso do meu projeto, utilizei a observação participante para recolher dados que me permitissem preencher a subescala da ECERS relativamente à sustentabilidade, que era o meu objeto a ser estudado, avaliado e melhorado.

Quando inicialmente estudei a subescala que iria ser avaliada, surgiram-me algumas dúvidas de interpretação que logo esclareci com a professora Assunção e ao

fazer a avaliação de todos os pontos que constam nesta atribuindo um item, uma vez que esta avalia o ambiente educativo da sala, quando me surgiam dúvidas esclarecia-as com a minha educadora cooperante.

Não só eu, mas também a minha educadora cooperante fez a análise e o preenchimento da subescala. Quando ambas tínhamos a subescala preenchida, reunimo-nos e debatemos os resultados, tal como já mencionei anteriormente.

Segundo Máximo-Esteves (2008), “Para realizar um projecto de investigação-acção é necessário efectuar um conjunto de procedimentos, de acordo com os objectivos do mesmo: encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação.” (p.79) Assim aconteceu com o início do processo de investigação-ação que realizei, sendo que o ponto de partida foi fazer a avaliação do ambiente educativo e após as conclusões agir de forma a responder às necessidades com que me deparei.

Alguns autores mencionados por Máximo-Esteves (2008), fornecem diretrizes úteis para planear a investigação e que podem ser utilizadas numa variedade de cenários e finalidades. Estas dizem respeito a um conjunto de estratégias para encontrar o ponto de partida de um projeto de investigação-ação, especificamente “ (...) quanto aos propósitos, aos tópicos e à formação das questões iniciais.” (p.79) Relativamente a este processo de investigação, o seu propósito surgiu para dar resposta a um projeto que estava a decorrer a nível internacional o qual acabou por ajudar no melhoramento da qualidade do ambiente educativo da sala onde estive a estagiar em jardim-de-infância através de posteriores intervenções. Os tópicos pelos quais me guiei faziam parte da subescala da ECERS, sendo eles relativos à sustentabilidade cultural e social, económica e ambiental. As questões que surgiram após a sua análise, foram: “O que vamos melhorar?”; “De que forma vamos agir?”; “Como vamos proceder?”. Estas foram as três primeiras questões que surgiram, às quais pretendíamos dar resposta.

Segundo é referido no artigo de Máximo-Esteves (2008), as palavras-chave mais utilizadas na formulação de questões de investigação são o “*como*” e “*o quê*”, que permitem orientar as questões para a investigação de processos (*como*) ou características (*o quê*). Fischer (citado por Máximo-Esteves (2008)) sugere, para os professores menos experientes, um conjunto de questões iniciais que organiza da

seguinte forma: cenários e contextos, “ (...) questões dirigidas para o desenvolvimento das escolas, a sua articulação com os pais, a construção de um clima positivo na sala de aula e a criação de condições favoráveis à aprendizagem e ao ensino”; estratégias de ensino e conteúdos de aprendizagem, “Englobam questões sobre estratégias didáticas, organização do currículo, aprendizagem activa, auto-avaliação dos alunos.” ; visões e esperanças para o ensino, “ Inclui temas como as perspectivas dos professores sobre o seu desenvolvimento profissional, as suas visões do ensino e da escola. É, afinal, investigar a própria carreira em termos retrospectivos e prospectivos.” (Máximo-Esteves; 2008; p.81)

Todas estas questões estiveram presentes na elaboração de hipóteses formuladas por mim em conjunto com a educadora cooperante com vista para o melhoramento do ambiente educativo da sala após a avaliação da subescala da ECERS. Concordando com o que defende Máximo-Esteves, estas questões iniciais não são estáticas, podendo assim sofrer alterações e ajustes consoante os obstáculos que vão surgindo.

Concluindo e reforçando as ideias principais e que marcam os processos de investigação-ação, segundo Máximo-Esteves afirma, estes são processos dinâmicos, interativos e abertos aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo. Passam pelos seguintes passos: “Planear com facilidade”, ou seja, no meu caso o planeamento foi realizado com os professores responsáveis pelo processo de investigação que estava a decorrer em Portugal e em conjunto com as minhas colegas também elas envolvidas neste projeto; “Agir”, na minha situação em conjunto com a educadora que também ela preencheu a subescala da ECERS que foi utilizada para fazer o estudo; “Reflectir”, que mais uma vez foi um passo realizado com a educadora após ambas termos feito individualmente a nossa avaliação, e posteriormente com os professores que me acompanharam neste processo; “Avaliar/validar”, processo discutido com a educadora e posteriormente apresentado aos professores; e “Dialogar” o que sempre ajudou na partilha de ideias e dúvidas tanto com a educadora como com a auxiliar que sempre estiveram disponíveis para me ajudar no que fosse necessário. É muito importante não esquecer que “Não é a acção que deve obedecer a um plano prescritor de regras definitivas, bem pelo contrário, o plano é que tem de ser reajustado, sempre que as derivas da acção acorram de forma não planeada.” (Máximo-Esteves; 2008; p.82)

Centrando-me agora na atitude que o professor-investigador deve ter no período inicial da sua pesquisa, segundo Máximo-Esteves (2008), este período “ (...) é marcado por muitas dúvidas, dissabores e algumas angústias.” Esta foi uma situação que não me aconteceu, uma vez que os resultados obtidos não deixaram quaisquer dúvidas sobre onde deveria incidir a minha ação e depois de conversar com a educadora foi fácil chegar a um acordo sobre como e de que forma deveria agir. Existem algumas atitudes que o educador deve tomar no seu processo de pesquisa preliminar, são elas: “Focar”, ou seja, saber selecionar o que é ou não importante; “Tornar o familiar estranho” uma vez que por vezes os nossos atos do dia-a-dia tornam-se automáticos e acabamos assim por agir sem pensar. Para Máximo-Esteves (2008), “Investigar as suas próprias práticas (...) visa a descoberta e a compreensão do significado da sua rotina, isto é, do significado do mundo em que vive e das acções que pratica.”. Outra das atitudes é “Utilizar um diário”, que nos ajuda a tirar notas de campo que por sua vez nos podem guiar num processo de pesquisa. Através das minhas fui percebendo os conhecimentos pré concebidos das crianças e as novas aprendizagens que poderiam surgir. “Dar tempo ao tempo”, ou seja, com o tempo, as ideias iniciais “Enriquecem-se e refinam-se à medida que se intensifica a comunicação com outros (...), à medida que os dados da observação sistemática se ampliam e se analisam esses primeiros registos.” A última atitude é ser realista, isto é segundo o autor já acima mencionado, “(...) a mudança sustentada do ambiente onde se trabalha é tarefa árdua que necessita de tempo e também de persistência. (...) Neste sentido, é necessário ser-se realista e pensar com clareza no que realmente se pode fazer.” (Máximo-Esteves; 2008; pp.84-86)

Máximo-Esteves (2008), também reforça a ideia de que não devemos esquecer as questões de natureza prática, para que o projeto seja exequível e tenha sucesso. Outro dos aspetos que também não deixa passar sem dar importância é “A focagem e delimitação clara do que se pretende fazer e da maneira como se vai proceder, precavendo a possibilidade de acerto entre o prognóstico e a realidade não prevista, são condições indispensáveis para a qualidade de projecto.”(Máximo-Esteves; 2008; p.86)

Enquanto investigadora neste processo, tentei sempre manter uma postura profissional sendo responsável por todas as etapas e não me desviar do assunto que estava a ser tratado. Como é normal, no início algumas dúvidas surgiram, mas tive

sempre algum docente ou a educadora com quem estagiei e que também fez parte deste processo de investigação, que sempre estiveram disponíveis para me ajudar.

Ao longo deste processo, foi muito importante a constante troca de informação que existia em reuniões marcadas pelos docentes responsáveis por esta investigação em Portugal.

Sendo o professor-investigador alguém que respeite e obedeça às condições acima mencionada, então certamente seguirá um bom caminho e obterá resultados favoráveis sob a sua investigação.

4. Intervenção

Neste capítulo irei apresentar como dei continuidade ao projeto após a análise da subescala da ECERS que realizei em conjunto com a minha educadora cooperante. Para isso, é importante descrever a instituição onde desenrolei a minha PES. Esta é uma eco escola e por fazer parte deste programa, as práticas pedagógicas e educativas estão viradas para um desenvolvimento sustentável. Além disso, não devemos esquecer que esta pertence a um modelo curricular, High Scope, e como tal tem de respeitar também os seus princípios pedagógicos.

Posteriormente irei demonstrar a análise dos dados que obtive após a reunião com a educadora onde debatemos os resultados da análise de cada uma, e posteriormente apresentarei o projeto que desenvolvemos ao longo de semanas e como introduzimos novos temas que surgiram após essa análise da subescala relativa à sustentabilidade.

4.1. CAIE – uma Eco escola

Segundo está referido no projeto pedagógico da instituição, o Centro de Actividade Infantil de Évora é uma instituição considerada eco escola. O que são eco escolas?

Segundo me explicaram e fui percebendo ao longo das semanas em que desenvolvi a minha prática de ensino supervisionada, uma eco escola é uma instituição que desenvolve a sua prática pedagógica tendo em conta práticas ecológicas que contribuem para um desenvolvimento sustentável, sendo algumas delas: fazer reciclagem e aproveitamento de materiais e alertar as crianças para o cuidado e a importância da diminuição do consumo de energias. Assim, ao longo das semanas de observação e posteriormente de ação, tentei sempre respeitar estes costumes que já fazem parte da rotina e dar o meu melhor no seu cumprimento.

Articulando a Agenda 21, um assunto já referido anteriormente, e relacionando-o com o Programa das Eco Escolas, de acordo com Ajuntamento de Barcelona, citado

por João Gomes (2009), “Esta surge como um processo que relaciona diretamente com a educação para a sustentabilidade e em que a comunidade escolar prepara um plano de ação para atingir a sustentabilidade à escala da própria instituição e do meio envolvente.” (Gomes; 2009; p.83)

Segundo Pinto, citado por João Gomes (2009), o grupo coordenador da A21E, assumiu a responsabilidade de dar a conhecer e incentivar à colaboração deste projeto junto dos membros da sua escola. Esta iniciativa surgiu através da organização de atividades e garantindo a máxima coerência e integração do trabalho efetuado. Pinto, J.R. (2006), mencionou e teve a preocupação de pensar e refletir sobre as realidades que se vivem nas escolas, o que nem sempre é a mesma. Assim, cada escola deverá elaborar o seu próprio plano de ação, adequando às suas características e necessidades. (Gomes; 2009; p.83) O CAIE, além de toda a dedicação e esforços que faz no sentido de obedecer a este programa dentro da instituição, usufrui de um espaço, a horta, no exterior e fora do recinto da instituição, que permite que as crianças possam e consigam desenvolver actividades que dentro da sala de aula não é possível. Além disso, os legumes e frutas que resultam do trabalho que é elaborado na horta são aproveitados na sala para uma atividade de culinária ou outro tipo de atividade.

Fidélis, citado por João Gomes (2009), “menciona chamando particular atenção para o papel da escola enquanto comunidade tem como influência não só dentro desta, como em toda a comunidade que a rodeia. Além disso, esta deve relembrar os adultos do seu papel numa democracia deliberativa e dar a entender a todas as crianças e jovens o quanto são importantes as suas ações e comportamentos, como ser ativo na comunidade onde está inserido.” (Gomes; 2009; p.83) Isto quer dizer que numa instituição, as crianças não devem esquecer o mundo fora desta, ou seja, devem ser preparadas a agir de forma correta e civilizada quando se encontram fora da instituição.

Para Ostolaza, citado por João Gomes (2009), “a A21E tem de ser uma prática educativa que permita aos alunos, e restantes elementos da comunidade escolar, conhecer e compreender ao nível local os problemas ambientais para agir em conformidade. Tal só é possível através da inovação curricular, na qual destacamos,

entre outros, os seguintes aspetos: participação ativa; interdisciplinaridade; cooperação; e gestão democrática.” (Gomes; 2009; p.83)

“Tendo em conta que a A21E é um processo que procura reforçar o envolvimento dos jovens, encarregados de educação, pessoal não docente e professores nos destinos da escola e na procura de sustentabilidade verifica-se, por isso, uma estreita relação com os princípios do programa Eco-Escolas.” (Gomes; 2009; p.84)

De acordo com Pirrie, A.; Elliot, D.; McConnell, F.; Wilkinson, J. citado por João Gomes (2009):

“O programa Eco Escola pretende ser um contributo metodológico para uma educação ambiental participada e esclarecida em escolas onde educar é criar cidadãos conscientes e ativos pelo ambiente. Este programa, vocacionado para a educação ambiental e para a cidadania, é implementado pela Fundação para a Educação Ambiental desde o início dos anos 90.” (p.88)

De acordo com o que Gomes, citado por João Gomes (2009), segundo a ABAE o programa Eco Escolas pretende: “encorajar acções, reconhecer e premiar o trabalho desenvolvido pela escola na melhoria do seu empenho ambiental, gestão do espaço escolar e sensibilização da comunidade”; “estimular o hábito de participação envolvendo activamente as crianças e os jovens na tomada de decisões e implementação das acções”; “motivar para a necessidade de mudança de atitudes e adopção de comportamentos sustentáveis no quotidiano, ao nível pessoal, familiar e comunitário”; “fornecer formação, enquadramento e apoio às actividades que as escolas desenvolvem”; “divulgar boas práticas e fortalecer o trabalho em rede a nível nacional e internacional”; e “contribuir para a criação de parcerias e sinergias locais na perspectiva de implementação da Agenda 21 Local.” (Gomes; 2009; p.88)

Mais uma vez, de acordo com os autores acima referenciados, “Este programa iniciou-se em 1994 como resposta à cimeira da Terra que se realizou em 1992. Em Portugal, iniciou-se no ano letivo 96/97, envolvendo nessa data 124 escolas, em 58 municípios. A sua aplicação é da responsabilidade da Associação Bandeira Azul da Europa.” (Gomes; 2009; p.89). No dia em que a bandeira foi hasteada, todas as crianças de jardim-de-infância bem como as da sala dos 2 anos de creche, saíram para a rua

aplaudir e celebrar pelo CAIE mais uma vez ter sido merecedor da bandeira que a destaca como sendo uma eco escola. É também com estes pequenos gestos que as crianças se vão apercebendo da importância de práticas que contribuam para um desenvolvimento sustentável.

Para Gomes, M. (2006), citado por João Gomes (2009),

“O programa Eco Escolas está orientado para a implementação da Agenda 21 ao nível local, visando a aplicação de conceitos e ideias de educação e gestão ambiental à vida quotidiana da escola. As acções concretas desenvolvidas pelos alunos e por toda a comunidade educativa proporcionar-lhes-ão a tomada de consciência que simples atitudes individuais podem, no seu conjunto, melhorar o ambiente global.” (Gomes; 2009; p.90)

João Gomes (2009),

“ (...) realça que um dos aspectos interessantes deste programa, em que cada escola passa a pertencer a uma rede, reside no estímulo ao estabelecimento de laços entre as Eco-Escolas, que se têm traduzido na multiplicação de iniciativas onde se cruzam experiências e actividades (seminários, reuniões regionais, colóquios, iniciativas de autarquias, escolas, etc.). A participação na rede internacional constitui um importante instrumento que permite às escolas partilharem informações entre si (...) ou mesmo desenvolver projectos comuns”. (p.90)

Recordo-me que durante a PESII, quando estava em Jardim-de-Infância, a Professora Fátima Aresta, também coordenadora e educadora no CAIE, foi à sala onde estava a estagiar pedir à minha educadora cooperante que lhe arranjasse fotografias sobre as saídas à horta daquela sala. Este pedido foi realizado devido um próxima reunião das eco escolas onde todas iriam partilhar algumas das suas práticas ambientais relacionadas com a existência de hortas nas instituições.

João Gomes (2009), recorda que este programa implica que as escolas adotem uma metodologia, que apresenta 7 passos, de trabalho que articulado com a exploração de actividades de exploração de diversos temas, contribua para uma melhoria global do ambiente da escola e da comunidade. O primeiro passo diz respeito ao conceito eco escola, defendendo que é a força motriz do projeto e que este deve ser composto por

representantes da Comunidade Escolar e Local que são eleitos por cada entidade e vão variando de ano para ano. Tem como objetivos: “Assegurar que os outros seis elementos são adotados planeando a sua implementação”, “assegurar a participação ativa dos alunos no processo de decisão do programa”, “assegurar que as opiniões de toda a comunidade escolar são tidas em consideração e, sempre que possível, postas em prática”, “estabelecer a ligação com a estrutura de gestão da escola e com a comunidade local”, e “assegurar a continuidade do Programa”; o segundo refere-se à auditoria ambiental, ou seja, esta pretende constituir uma ferramenta de diagnóstico mas também de avaliação. Todas as escolas inseridas neste projeto têm um guia de auditoria que as orienta nas tarefas necessárias; o terceiro refere-se ao plano de ação elaborado todos os anos com base na auditoria ambiental e que tem de ser aprovado pelo conselho Eco Escolas; o quarto é a monitorização e avaliação e diz respeito às reuniões entre os elementos envolvidos que por sua vez devem discutir como está a correr o plano, o que deve ser melhorado, etc; o quinto menciona o trabalho curricular que deve ser estabelecido tendo em conta os assuntos ambientais que são estudados na sala de aula; informação e envolvimento da escola e da comunidade local, ou seja, tentar envolver todo o meio envolvente no programa; e eco-código, que são uma serie de objetivos traduzidos em ações que devem ser praticados e seguidos nas escolas. (Gomes; 2009; pp.91-94) Assim sendo, pelo que vivi enquanto estive no CAIE, esta instituição está a percorrer um bom caminho no sentido de formar crianças, cidadãos que fazem parte da nossa sociedade e que dela também são responsáveis, capazes de ter comportamentos que a preservem, assegurando um futuro mais sustentável.

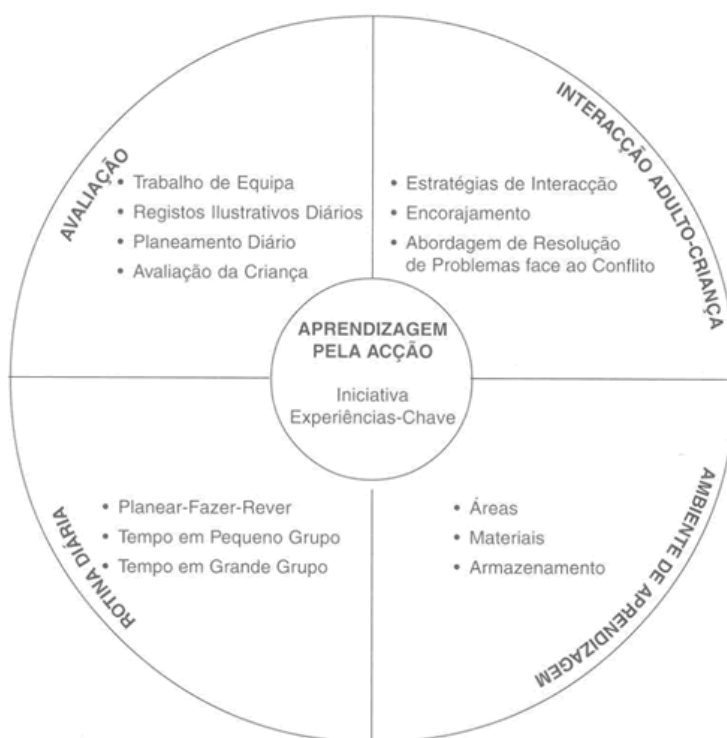
Segundo menciona João Gomes (2009), “No final do ano lectivo, todo o esforço é reconhecido através da atribuição de uma «bandeira verde» que certifica a existência, naquela escola, de uma educação ambiental coerente e de qualidade. Este galardão corresponde a um certificado de qualidade ambiental. Não é um prémio monetário, mas um prémio de reconhecimento público da existência, naquele estabelecimento de ensino, duma educação pelo ambiente.” (p.97) Esta bandeira está presente no CAIE, e foi impressionante aperceber-me que as crianças sabem o porquê da sua existência e qual a sua importância.

4.2. Princípios Pedagógicos – High Scope

No modelo Curricular High Scope, existem, assim como em todos os currículos, princípios curriculares que orientam os profissionais a exercerem a sua prática pedagógica numa instituição High Scope. Com isto quero dizer que além do CAIE ser uma eco escola e por esse motivo as suas práticas estarem direcionadas para uma educação e desenvolvimento sustentável, também tem de respeitar os princípios do modelo curricular implementado naquela instituição.

Assim sendo, abaixo apresento o diagrama “Roda da Aprendizagem”, que representa os princípios curriculares que orientam os profissionais que estão envolvidos na abordagem High Scope. Posteriormente, explicarei esses princípios e mencionarei algumas situações da minha PES, onde estes estiveram presentes.

A “Roda da Aprendizagem” Pré-Escolar High/Scope



: Fonte:
<http://artedesenvolvimento.blogspot.pt/2007/06/highscope.html>, consultado em 25 de agosto de 2013

4.2.1. Aprendizagem pela Ação

“O conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interações entre as crianças e os objectos.”

Jean Piaget

Segundo Hohmann e Weikart (2011), a aprendizagem pela ação traduz-se em: “(...) viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo.” Assim, as crianças que agem por iniciativa pessoal, “agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem problemas que interferem com os seus objectivos; e criam novas estratégias para porem em prática.” (p.22)

Durante o meu estágio, várias situações estiveram relacionadas com a aprendizagem pela ação. Uma das situações mais presentes era nas saídas regulares à horta, em que as crianças após terem semeado e plantado, podiam observar a evolução do crescimento destes. No decorrer do projeto que desenvolvi na sala de jardim-de-infância, que será apresentado mais à frente, as crianças tiveram a oportunidade de fazer uma visita guiada ao aeródromo de Évora, onde puderam observar diretamente os aviões e fazer perguntas ao Comandante, que nos fez a visita guiada.

Este tipo de experiências durante a educação pré-escolar proporcionam uma série de aprendizagens e conhecimentos que não seriam possíveis só através do trabalho de sala, como visualização de imagens, leitura de livros ou pesquisas utilizando o computador.

Segundo Hohmann e David P. Weikart (2011), aprendizagem pela ação implica quatro elementos críticos: “acção directa sobre os objectos”; “reflexão sobre as acções”; “motivação intrínseca, invenção e produção”; e “resolução de problemas”. De acordo com o primeiro elemento, este relaciona-se com o tipo de aprendizagem que “(...) começa quando as crianças manipulam os objectos e usam os seus corpos e todos os

seus sentidos para descobrir coisas sobre esses objectos.”. Assim, “(...) começam gradualmente a formar conceitos abstractos.”. (pp.22-23) Durante o desenrolar do projeto desenvolvido em jardim-de-infância sobre os aviões como meio de transporte, as crianças quiseram fazer obstáculos para colocar na pista dos aviões. Para isso, tinham à sua disposição latas de sumos, atum e salsichas; garrafas de plástico; rolhas de cortiça; tampas de plástico; tecidos; entre muitos outros materiais. Com estes materiais, tiveram de utilizar a sua imaginação, abstraírem-se da utilidade que aqueles materiais tiveram, e criar obstáculos para a pista, reutilizando assim os materiais. Relativamente à reflexão sobre as ações, “A acção, por si só, não é suficiente para a aprendizagem. (...) as crianças necessitam de interagir de forma consciente e reflectida (...)”. Assim, “(...) as acções da criança e as reflexões sobre essas acções resultam no desenvolvimento do pensamento e da compreensão.”. (p.23) Já quase no final do projeto, foram feitas pesquisas sobre diferenças entre etnias após uma conversa em grande grupo onde as crianças comentaram e partilharam algumas diferenças, sendo que as que mencionaram eram com certeza a mais marcantes. Depois da pesquisa, imprimimos as imagens e voltamo-nos a reunir, onde refletimos em conjunto as conceções inicialmente apresentadas e aquelas que se modificaram ou surgiram após a pesquisa. Na perspectiva de uma motivação intrínseca, invenção e produção, “(...) o ímpeto para aprender surge, claramente, de dentro da criança. Os seus interesses pessoais e as suas questões e intenções levam à exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e compreensões.”. (p.23) Durante a atividade que despertou o interesse das crianças para o projeto, as dobragens em papel, inicialmente elas queriam as dobragens dos aviões em que estes não tinham bico, depois surgiu-lhes a hipótese de os aviões voarem mais e mais depressa se tivessem bicos, então pediam-me ajuda para fazerem a dobragem dos aviões com bico. De acordo com o ultimo elemento crítico, este refere-se aos resultados inesperados ou barreiras que podem surgir enquanto as crianças tentam atingir as suas intenções. Enquanto um grupo de crianças construía aviões utilizando materiais recicláveis, tinham em mente fazer as asas em cartão mas quando chegou o momento de as fixarem, não sabiam como o fazer porque não as conseguiam colar. Então chamaram-me para pedir ajuda e debatendo em conjunto sobre uma hipótese para as fixar, conseguimos chegar a uma solução.

Segundo Hohmann e Weikart (2011), “No sentido lato, os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objectivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças.”, deixando as crianças “(...) terem controlo sobre a sua própria aprendizagem. Ao desempenhar este papel, os adultos não só são activos e participantes, mas igualmente observadores e reflexivos; sendo *observadores-participantes conscientes*.” (p.27) Isto quer dizer que enquanto futuras educadoras de infância, o nosso papel não é apenas ocupar o dia das crianças desenvolvendo tarefas que ajudam no seu desenvolvimento a todos os níveis, mas também observar e interagir com elas “(...) para descobrir como as crianças pensam e raciocinam.” (p.27) Assim, conhecemos os seus “(...) interesses e capacidades particulares (...)” (p.27), o que nos ajuda a proporcionar-lhes momentos de desafio ou de ajuda e apoio. No desenrolar do nosso projeto, não só demos resposta ao que as crianças queriam fazer (registado no “registo do projeto”), mas também através da observação e da interação com o grupo, apercebi-me de mais interesses que as crianças tinham para elaborar e desenvolver as etapas deste.

O CAIE é uma instituição que claramente se preocupa com as aprendizagens e conhecimentos que as crianças vão adquirindo ao longo do pré-escolar. Nesta etapa das suas vidas, as crianças são como “esponjas”, ou seja, absorvem tudo aquilo que aprendem de uma forma rápida.

Durante o período que permaneci na instituição apercebi-me que esta recebe muitos convites para a participação em atividades ou colaboração em experiências, o que proporciona este tipo de aprendizagem. Além disso, como já mencionei anteriormente, as crianças da minha sala de jardim-de-infância participaram num projeto de PICENF das alunas do segundo ano da licenciatura em Educação Básica, o que mais uma vez lhes proporcionou aprendizagens resultantes de experiências e observações diretas dessas experiências.

4.2.2. Interação Adulto-Criança

Segundo Hohmann e Weikart (2011),

A aprendizagem pela acção depende das interacções positivas entre os adultos e as crianças. (...) Ao longo do dia, guiados por uma compreensão de como as crianças pré-escolares pensam e raciocinam, os adultos põem em prática estratégias de interacção positivas – partilhando o controlo com as crianças, centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras, e adoptando uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social. (p.6)

Um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem activa, porque esta é, basicamente, um processo social interactivo. (...) um dos principais objectivos do programa High/Scope consiste em apoiar os adultos de modo a que estes possam criar e manter ambientes em que a interacção com as crianças seja positiva e por forma que estas possam trabalhar e brincar com pessoas e objectos libertas de medo, ansiedades ou de aborrecimento e negligência.”(p.63)

Durante toda a minha PES, as relações, o contacto e o apoio que mantive com as crianças, não só durante o desenrolar do projeto como em todos os tempos em que estive presente, foi sempre bastante saudável. Penso que tal como está explicitado anteriormente, esta situação foi propícia a que os momentos que foram passados com o grupo fossem agradáveis e de uma constante aprendizagem e formação enquanto futura profissional como educadora de infância.

Dois dos efeitos mencionados por Hohmann e Weikart (2011) que podem surgir a partir de um clima de apoio são: “As crianças e os adultos são livres de aprender” e “As crianças ganham experiência ao formar relações positivas”. (p.75) O primeiro efeito que mencionei diz respeito ao que as crianças e adultos aprendem uns com os outros, sim, porque não são só os mais novos que aprendem com os mais velhos, a situação ao contrário também acontece diversas vezes. Os adultos são responsáveis por criar um ambiente que estimule e encoraje as crianças nas suas experiências através das quais elas “(...) constroem o seu próprio entendimento do mundo.”. (p.75) Através destas experiências, os adultos “(...) aprendem: acerca das capacidades de cada criança individual, de como interagir de uma forma genuína para apoiar o desenvolvimento de cada uma dessas crianças, e do seu próprio potencial para dar apoio adequado.” (p.75) Ao longo do projeto que desenvolvemos, várias etapas foram percorridas. Ao longo destas, tentei sempre proporcionar às crianças do grupo o máximo de experiências

diversificadas para que deste modo conseguisse perceber onde se encontravam as suas maiores facilidades e dificuldades de forma a saber como agir numa outra situação semelhante. O segundo efeito referido, está relacionado com a importância do adulto fazer com que as crianças se sintam confortáveis perto de si, conversando com as crianças e ajudando-as no que necessitarem. Tal como Hohmann e Weikart (2011) mencionam, os adultos da sala devem encorajar na resolução de problemas e investir de forma genuína uma parte deles nas interações com as crianças criando assim uma relação interpessoal positiva. Devem também ser meigos e pacientes bem como saudar as crianças com respeito e prazer. Mesmo assim, “(...) as interações positivas entre as pessoas não são automáticas. (...) vão-se formando ao longo do tempo, sob a influência da compreensão e de modelos adultos solícitos.”(p.75). Ao longo da PES, e tal como vai acontecer ao longo de toda a minha vida enquanto profissional, sendo normal, existem crianças que são mais desinibidas e conversadoras do que outras. Devemos respeitar a postura de cada criança e saber como nos podemos ir aproximando dela sem que esta se sinta “atacada”. Recordo-me que uma das crianças do grupo de jardim-de-infância com o qual estagiei era muito tímida e cada vez que lhe pedia algo ou lhe dirigia a palavra esta encolhia-se e nem conseguia olhar diretamente para mim. Comecei a pensar e a questionar-me sobre o que poderia fazer no sentido de abordar esta criança de forma a que não se sentisse tão intimidada. A certa altura do projeto, estávamos num momento em grande grupo, e eu perguntei ao grupo quem estava interessado em fazer naquela manhã obstáculos para a pista dos aviões que estávamos a construir. Para meu espanto, “aquela” criança colocou o braço no ar. Para a deixar confortável não mencionei nomes e disse: “Os que colocaram os braços no ar podem-se ir sentar na mesa grande que já lá vou para organizarmos o trabalho.”. Quando o restante grupo já estava orientado sobre aquilo que iriam fazer naquela manhã fui conversar com as crianças que estavam na mesa grande. Perguntei no geral que obstáculos queriam fazer e conversámos um pouco sobre que materiais poderiam utilizar. Quando tudo estava planeado e os materiais que iriam utilizar estavam ao seu dispor em cima da mesa, começaram a elaborar os obstáculos. Entretanto, a criança que se mostrava mais tímida, não estava a conseguir aficar cartão numa lata, então chamou-me e pediu ajuda. Sentei-me junto dela e disse: “Vamos lá ver como é que vamos conseguir afixar o cartão aqui. Que técnicas é que já utilizaste?”. Desta forma, fiz com que a criança se sentisse mais à vontade e confortável em estar perto de mim e a conversar comigo. Quando finalmente conseguimos afixar o

cartão, ela agradeceu-me e sorriu. Senti-me satisfeita por ter conseguido de forma natural aproximar-me daquela criança e ajudá-la na elaboração de um obstáculo idealizado por ela para a pista dos aviões.

Segundo Hohmann e Weikart (2011),

“O processo de planejar-fazer-rever é a peça central da abordagem de aprendizagem pela acção da High/Scope. Inclui todos os elementos da aprendizagem através da acção – materiais, manipulação, escolha, linguagem das crianças e apoio dos adultos. Para além disso, a sequência planejar-fazer-rever é o elemento central da rotina diária High/Scope e é o segmento mais longo do dia (...)” (p.247)

Este processo é realizado através da colaboração dos educadores com as crianças do seu grupo. O planeamento “(...) é um processo intelectual no qual os objetivos internos dão forma a acções antecipadas.” (Hohmann & Weikart; 2011; p.295). Este planeamento parte dos interesses e das vontades transmitidas pelas crianças do grupo. “O tempo de trabalho é o período do dia durante o qual as crianças levam a cabo as suas intenções, brincam e resolvem problemas.”(Hohmann & Weikart; 2011; p.296) Este é importante pois as crianças aproveitam para “concretizarem as suas intenções”; “brincar de forma intencional”; “fazer parte de um contexto social”; “resolverem problemas”; e “construir conhecimento à medida que se envolvem nas experiências-chave High/Scope”; enquanto que “os adultos observam, aprendem com, e apoiam as brincadeiras das crianças.”. “A revisão tem lugar, quer no segmento da rotina diária designada como tempo de rever – o elemento final da sequência planejar-fazer-rever – quer ao longo do dia, à medida que a criança reflete sobre o seu trabalho.” (Hohmann & Weikart; 2011; p.339) Sempre que uma etapa do dia se dá como concluída, deve existir uma reflexão com o grupo onde as crianças partilham com os colegas o que estiveram a fazer, partilhando, por exemplo construções resultantes do tempo de brincadeira na área das construções; referem o que gostaram mais de fazer; partilham problemas que surgiram e como os resolveram; entre outras situações. “No tempo de rever as crianças envolvem-se em diversos processos importantes – apoiar-se nas memórias, refletir sobre as experiências, associar planos a resultados e falar com os outros sobre as suas descobertas e acções.” (Hohmann & Weikart; 2011; p.340) Esta situação aconteceu por diversas vezes durante o nosso projeto. No tempo de trabalho, as crianças por vezes

estavam divididas em pequenos grupos e antes do almoço, no tempo de revisão, cada grupo partilhava com os restantes colegas o que tinha estado a fazer.

Para além de ser importante criar um clima que apoie a interação ente o adulto e a crianças; e exista o processo de planear-fazer-rever que ajuda também a fortalecer esta ligação, os tempos de grupo, tempos de recreio ao ar livre e tempos de transição, também contribuem para o estabelecimento desta interação.

Segundo Hohmann, e Weikart (2011), “No tempo de grupos pequenos e de grupo grande as crianças participam em actividades iniciadas pelos adultos contactando com novas actividades, conceitos e materiais. Estas actividades de grupo proporcionam também oportunidades de interacção social.” (p.369)

Durante os tempos em pequeno grupo, as crianças são divididas pelos educadores. Aqui é criada uma “Aprendizagem activa num clima de apoio”, onde as crianças exploram materiais e novas técnicas, ao seu ritmo. Conversam com as crianças que estão consigo, bem como com o educador que as acompanha sobre o que estão a fazer, sendo encorajadas e estimuladas a seguir com a sua ideia, a sua intenção. Esta situação aconteceu por diversas vezes quando o grupo trabalhava em pequenos grupos, estando por vezes dividido entre mim, a educadora e a auxiliar. Nestes momentos cada adulto da sala conseguia dar mais atenção e estar mais atenta a cada criança particularmente, prestando ajuda quando necessário.

Normalmente a atividade e pequeno grupo é “(...) iniciada pelo adulto e baseada nos interesses e nível e desenvolvimento das crianças.” (Hohmann & Weikart; 2011; p.374) O educador planeia e fornece várias opções para trabalhar com pequenos grupos e apresenta-as. Depois do grupo decidir para onde quer ir, ou o que quer fazer, o educador tem a oportunidade de conhecer aquilo que as crianças daquele grupo gostam de fazer bem como é que aprendem segundo esses interesses.

No inicio dos tempos em pequenos grupos, os adultos devem dar “(...) os materiais às crianças assim que elas chegam “, para que elas possam escolher aquilo com que querem brincar; e “fazer uma breve introdução à actividade.”, dando, por exemplo uma ideia do que podem fazer com um determinado objeto. (Hohmann & Weikart; 2011; p.395)

Durante o tempo de trabalho, os educadores devem: “colocar-se ao nível físico da criança; observar aquilo que as crianças fazem com os materiais; ouvir aquilo que as crianças dizem; ir andando de criança para criança para que todas recebam atenção; imitar as acções das crianças; conversar com as crianças seguindo as pistas que elas dão; encorajar as crianças a fazerem as coisas por elas próprias; enviar as crianças umas às outras para ideias de ajuda e fazer perguntas de forma comedida.” (Hohmann & Weikart; 2011; pp.396-398) Resumidamente, os educadores devem estar atentos ao que todas as crianças fazem, observando e tirando anotações de situações que possam ser fundamentais a ter em conta num próximo planeamento, devem deixar, encorajar e incentivar as crianças a explorem novas técnicas e materiais sozinhas. Isto é considerado um processo de aprendizagem pela acção.

Ao longo do tempo, as crianças podem começar-se a desinteressar por aquilo que estavam inicialmente a fazer e aí, os adultos devem: “Reconhecer que as crianças terminam em momentos diferentes; dar às crianças um aviso próximo do final da sessão; apoiar as observações conclusivas das crianças; dizer às crianças que os materiais estarão acessíveis durante o tempo de trabalho; e pedir às crianças que arrumem os materiais.” (Hohmann & Weikart; 2011; pp.398-401) Assim, os adultos devem respeitar o final das brincadeiras das crianças; quando o tempo de brincadeira em pequeno grupo estiver a terminar devem avisar para que os grupos concluam as suas brincadeiras; informar que apesar daquele momento estar a terminar podem ter acesso aos materiais com os quais estiveram a brincar noutras ocasiões. Todos os dias, antes da hora do almoço, um dos adultos da sala avisava o grupo que estávamos quase na hora do almoço, dando, deste modo, a oportunidade ao grupo de terminar as suas brincadeiras ou trabalhos que estavam a desenvolver. Aqueles que já tinham terminado, sentavam-se no canto da sala onde antes do almoço fazíamos a revisão da manhã.

Os tempos em grande grupo, envolvem todo o grupo, “(...) é um tempo para que todo o grupo possa partilhar informação importante e participar em actividades que são próprias para grupos maiores.” (Hohmann & Weikart; 2011; p.402) Durante este tempo, as crianças e os membros da equipa educativa envolvem-se e desenvolvem momentos em que cantam, contam histórias, entre outras actividades. Durante estes momentos, existem uma “Aprendizagem activa num contexto colectivo e comunitário; e Partilha de experiências agradáveis” (Hohmann & Weikart; 2011; p.405), ou seja, todas as

atividades desenvolvidas estão inseridas num grande grupo onde acaba por existir sempre uma partilha e troca de conhecimentos. Estas situações aconteciam diversas vezes quando, tal como é mencionado anteriormente, se contavam histórias ou se cantavam músicas; todas as segundas feiras, no momento em grande grupo da parte da manhã as crianças partilhavam com os restantes colegas e adultos da sala aquilo que tinham feito durante o seu fim-de-semana.

Existem algumas estratégias para iniciar o tempo de grande grupo, são elas: “Chamar as crianças para o grupo com uma actividade simples e em que possam facilmente participar e começar de imediato com as crianças que já se juntaram”. (Hohmann & Weikart; 2011; p.426) Por vezes ao longo da PES, as tarefas planeadas inicialmente não agradavam o grupo todo, mas à medida que se iam desenvolvendo com o grupo interessado, o restante ia-se juntando e interessando, acabando por também participar.

Quando o grupo já tiver todo reunido, os educadores devem dar seguimento partindo logo para a experiência seguinte. Devem então: “Introduzir, de forma breve, a experiência que se vai seguir; participar ao nível físico; entregar adereços e materiais às crianças; observar e ouvir as crianças; dar seguimento às sugestões e modificações propostas pelas crianças e deixar que sejam as crianças líderes.” (Hohmann & Weikart; 2011; pp.427-428) O facto dos adultos envolverem-se nas brincadeiras das crianças, permite-os ouvir e conhecer melhor o grupo com o qual trabalha e para as crianças o facto de poderem ter algum controlo sobre as brincadeiras e de certo modo serem líderes, cria neles uma confiança que os torna mais seguros do que estão a fazer.

Segundo Hohmann e Weikart (2011), para terminar o período de trabalho em grande grupo, “(...) os adultos podem terminar a sessão com uma actividade de transição para a parte seguinte da rotina diária; e podem pedir que arrumem os materiais como parte de uma actividade de transição.”(pp.428-429) Isto quer dizer que existem formas agradáveis de transitar de um tempo para o outro sem que as mudanças sejam realizadas de uma forma rígida e sob ordens constantes.

Referindo-me agora ao tempo de recreio ao ar livre, este segundo Hohmann e Weikart (2011), “(...) é uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em actividades lúdicas vigorosas e barulhentas. (...) Os adultos juntam-se à brincadeira das

crianças e ganham uma compreensão maior dos interesses e capacidades que elas possuem.” (p.432)

As brincadeiras desenvolvidas ao ar livre são bastante importantes, pois permitem que as crianças desenvolvam “Brincadeiras saudáveis, sem restrições; Contacto com a natureza; e é uma oportunidade para os adultos aprenderem mais sobre as crianças.” (Hohmann & Weikart; 2011; pp.432-435) Numa das saídas que realizei ao exterior com o grupo de jardim-de-infância, fomos ao Jardim da Palmeira. Este espaço permitiu realizar com o grupo uma serie de atividades que não são possíveis realizar na instituição devido à dimensão do espaço exterior. Durante esta manhã, as crianças correram, saltaram, gastaram energias e exploraram as potencialidades e limites do seu corpo. Ao mesmo tempo mantiveram contacto com a natureza que é rica em cores, sons, cheiros e texturas.

Não menos importante, são os tempos de transição. Os educadores tentam ajustar estes às necessidades desenvolvimentistas das crianças, tentando garantir: “uma rotina diária consistente; o mínimo de períodos de transição entre actividades, locais e educadores; iniciação imediata de novas actividades; quando não é possível evitar o tempo de espera planeie formas de manter as crianças activamente entretidas e planeie formas agradáveis para os grupos de crianças se deslocarem de um local para outro.” (Hohmann & Weikart; 2011; pp.443-444) Esta foi uma questão que deveria ter sido melhor refletida e tida em atenção durante a minha PES. Sinto que a questão dos tempos de transição não foram muito trabalhados e que este é um aspeto bastante importante a ter em cuidado no meu futuro.

Fazendo um balanço acerca das interações adulto-criança no CAIE, na minha opinião penso que são bastantes positivas e que envolvem todos os elementos que fazem parte tanto da equipa educativa como o restante pessoal envolvido na rotina da instituição, e claro, as crianças.

Recordo-me que a relação que as crianças mantinham com a senhora da secretaria, com as cozinheiras e as restantes empregadas que ajudavam na limpeza eram muito positivas. Quando estava em creche, sempre que havia uma visita por parte de alguém que não fazia parte da equipa educativa da sala, as crianças faziam qualquer brincadeira para chamar a atenção ou então gritavam com o olhar fixo na pessoa. Em

jardim-de-infância, uma vez que as salas se situam na parte onde se encontra a secretaria e a cozinha, por vezes, com a autorização da educadora ou da auxiliar da sala dirigiam-se à secretaria para pedir um tubo de cola, se este tivesse acabado na sala; ou à hora do almoço ou do lanche tinham o privilégio e a liberdade de se dirigirem à cozinha para pedir mais uma peça de fruta ou uma sandes, por exemplo.

Estas simples tarefas, proporcionam a que as crianças interajam com outros elementos que fazem parte da instituição e que não pertencem diretamente às suas salas.

4.2.3. Contexto de Aprendizagem

Segundo Hohmann e Weikart (2011),

Um ambiente de aprendizagem activa dá às crianças oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões. Assim, os adultos organizam e dividem o espaço de brincadeira em áreas de interesse específicas de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças de idade pré-escolar em actividades como as brincadeiras com água e com areia, a construção, o faz-de-conta e a dramatização, o desenho e a pintura, a “leitura” e a “escrita”, a enumeração, a classificação, a subida para o topo dos objectos, a canção e a dança. (pp.7-8)

A distribuição bem como a organização do espaço, assim como os materiais e a sua acessibilidade são aspetos fundamentais que contribuem para que um contexto seja propício à aprendizagem.

Objectos e materiais que motivem as crianças são essenciais para a aprendizagem activa. A sala deve, por isso, incluir uma grande variedade de objectos e materiais que possam ser explorados, transformados e combinados. Estes objectos são arranjados de forma a proporcionar a possibilidade de manipulação (...) Para que as crianças possam manipular objectos livremente, sem perturbarem ou serem perturbados por outros, é necessário que existam bastantes objectos e materiais para cada criança, bem como um espaço alargado. (Hohmann & Weikart; 2011;, p.162)

Sendo assim, as salas devem ser ricas em materiais e até mesmo de materiais iguais ou com a mesma função, uma vez que por vezes existem situações conflituosas com as crianças por quererem brincar com o mesmo objeto. Durante a PES, sempre que existia uma situação deste tipo, tentava conversar com as crianças envolvidas e chegar a um acordo que normalmente consistia em deixar uma das crianças ficar com o brinquedo durante um determinado tempo e depois ter de o dar ao outro colega que também queria brincar com o mesmo.

“O reconhecimento da capacidade da criança para fazer escolhas e tomar decisões é outro dos princípios presentes na planificação do espaço. Este deve ser dividido em áreas de interesse bem definidas com prateleiras e gavetas de arrumação que tornem visíveis e acessíveis os diversos objectos e materiais.” (Hohmann & Weikart; 2011; p.162) Além disto, os materiais devem ser sempre arrumados no mesmo local para que as crianças saibam onde este se encontra e o espaço deve ser organizado de forma a que exista controlo sobre o número de crianças que exploram cada espaço. Na sala de jardim-de-infância onde estagiei, as áreas estavam bem definidas e em cada uma existia uma identificação que informava o número de crianças que podia brincar naquele espaço, evitando assim que existissem conflitos, ou porque o espaço era reduzido para tantas crianças, ou porque os materiais existentes naquele espaço não eram suficientes para o número de crianças que ali os exploravam.

As salas onde estagiei no CAIE, apresentavam as áreas bem definidas. No entanto umas eram mais ricas em materiais que outras, como é o caso da área da “casinha” em jardim-de-infância, ou da “cozinha” em creche. Os materiais existentes era diversificados e encontravam-se ao alcance das crianças para que não fosse necessário recorrerem ao auxílio de um adulto para terem acesso ao material com que pretendiam brincar e explorar.

Em todo o contexto escolar, cartazes e placares existiam fazendo referência a práticas para uma educação e desenvolvimento sustentável. Muitas vezes, trabalhos desenvolvidos em sala de aula eram expostos pela instituição mostrando aos pais não só da sala onde os trabalhos tinham sido desenvolvidos, mas também aos restantes pais, os trabalhos os trabalhos que eram realizados e o cuidado que existia para que a sua elaboração fosse realizada tendo e vista práticas para um desenvolvimento sustentável.

Recordo-me que no início da Primavera, ao longo das escadas que dão acesso à instituição, estavam afixadas flores elaboradas com o aproveitamento de alguns materiais como algodão; cartolina; jornais e fios de lã.

4.2.4 Rotina Diária

Segundo Hohmann e Weikart (2011),

Para além da organização do ambiente, os adultos também planeiam uma rotina diária consistente que apoie a aprendizagem activa. Esta rotina permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar. (p.8)

Tal como acontece com todas as rotinas destinadas às crianças, a rotina diária do programa High/Scope consiste em segmentos de tempo específicos correspondentes a certas actividades – tempos para as crianças planearem, para porem em prática os seus planos, para participarem nas actividades de grupo, para brincarem no recreio, para comerem, para descansarem”. No entanto, “(...) não dita os pormenores daquilo que as crianças farão durante cada período de cada actividade. Em vez disso, a rotina está planeada por forma a apoiar a iniciativa da criança. (p.224)

A rotina da sala de jardim-de-infância onde desenvolvi a minha PES, estava organizada da seguinte forma:

Horas:	
8:30h	Acolhimento
9:30h	Tempo de Planeamento: grande grupo
10:00h	Tempo de Trabalho: pequeno grupo ou grande grupo
11:50h	Almoço

12:30h	Higiene
13:30h	Tempo de Recreio ao ar livre
14:30h	Tempo de Trabalho: pequeno grupo ou grande grupo
15:45h	Lanche
16:15h	Higiene
16:30h	Atividades Livres

Por existir esta rotina, não quer dizer que esta não pudesse sofrer alterações, por exemplo: uma vez por semana fazíamos uma visita à horta e normalmente esta realizava-se da parte da manhã, dentro das 10:00h; ou então da parte da tarde e até aproveitávamos para lanchar por lá.

A rotina servia para eu me guiar nos tempos específicos que fazem parte do programa High/Scope e para que as crianças não se sentissem perdidas na sua rotina diária a que estavam habituados.

“Ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao relembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a reflectir sobre as suas acções. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas.” (Hohmann & Weikart; 2011;, p.247)

Os adultos que preparam as actividades que irão desenvolver com um pequeno grupo, devem faze-lo “(...) tendo por base os interesses individuais das crianças; tendo por base materiais novos e nunca explorados; tendo em conta as experiências-chave do High/Scope; tendo em atenção as tradições locais.” (Hohmann & Weikart; 2011;, pp.389-392)

Sendo assim, muitos dos momentos em pequenos grupos são planeados tendo como base as observações e registos que os adultos vão fazendo das crianças. Por vezes, os adultos da sala aproveitam estes momentos para incentivar as crianças a brincarem e

explorarem objetos que não são habituais nas suas brincadeiras livres ou aproveitam para apresentar novos materiais e a forma como estes podem enriquecer as suas brincadeiras. No trabalho com pequenos grupos também não devemos esquecer o quanto são importantes as tradições locais, como, no caso de Évora, festejar o Dia da Espiga, que também é considerado o Dia da Família na instituição onde desenvolvi a minha PES.

Ao refletirem sobre momentos em grande grupo, planeiam “(...) tendo como base os interesses das crianças; com base nas experiências-chave de música e movimento; com base em jogos e projectos cooperativos; e com base nos acontecimentos que têm significado para as suas crianças no momento presente.” (Hohmann & Weikart; 2011; pp.412-423) Assim sendo, os adultos aproveitam para desenvolver atividades mais uma vez de interesse das crianças e atividades que envolvam exercícios de música, movimento e jogos de cooperação, em que o grupo participa todo e onde se cria um envolvimento entre todas as crianças.

Durante toda a rotina, práticas para uma educação e desenvolvimento sustentável estavam presentes. Sempre que era necessário, as crianças eram alertadas para questões como, por exemplo, a poupança da água, enquanto lavavam os dentes e deixavam a torneira aberta; ou para a poupança nos toalhetes da casa de banho para limpar as mãos, quando a toalha das mãos estava na casa de banho.

4.2.5. Avaliação

Segundo Hohmann e Weikart (2011), “Dentro da abordagem pré-escolar High/Scope avaliar implica um espectro de tarefas que os profissionais levam a cabo para assegurar que observar as crianças, interagir com elas, e planear para elas recebe toda a energia e atenção do adulto. (p.8)

Na maior parte das vezes, a avaliação é realizada através de observações e anotações que os educadores vão registando ao longo do dia. “Antes das crianças chegarem, depois das crianças saírem ou enquanto as crianças dormem a sesta, os membros da equipa de ensino realizam reuniões de planeamento diário, nas quais cada

um partilha as observações que realizou sobre as crianças, analisa essas observações em termos de experiências-chave e faz planos para o dia seguinte.” (Hohmann & Weikart; 2011; p.8)

Durante a minha PES, utilizei um instrumento de avaliação da criança, também muitas vezes utilizado por educadores, baseado numa experiência-chave: COR – High/Scope Child Observation Record.

A utilização deste instrumento, fez parte a minha dimensão investigativa. Comecei por ler as descrições dos itens e os exemplos para clarificar algumas ideias, para no caso de dúvidas recorrer à Professora Assunção Folque ou até mesmo a uma das educadoras com quem estagiei.

Esta investigação durante o trabalho desenvolvido ao longo da PES teve grande relevância, uma vez que me levou a conhecer melhor cada criança, porque cada caso é um caso, e este esteve sempre presente durante as planificações cooperadas que fui fazendo ao longo das semanas.

Através do preenchimento das escalas COR, como já referi anteriormente, foi possível avaliar mais pormenorizadamente cada criança e durante a PES II tive bastante em conta esta avaliação na planificação e preparação dos dias. Este preenchimento foi possível devido a uma observação cuidada e aos apontamentos que fui tirando ao longo dos dias. Tentei trabalhar aqueles itens em que as crianças apresentavam um nível mais baixo de modo a estimular o seu desenvolvimento.

4.3. Análise de Dados

Nesta secção irei apresentar os resultados recolhidos por mim e pela educadora após a análise individual da subescala relativa à sustentabilidade cultural e social, económica e ambiental e posteriormente os resultados da análise conjunta, (ver dados completos em apêndice nº1). Irei explicar de que forma dei continuidade a algumas práticas já existentes, tanto em creche como em jardim-de-infância, no sentido de uma educação para a sustentabilidade e que posteriores intervenções atuaram sobre esta prática.

4.3.1. A Educação para o Desenvolvimento no CAIE nas três dimensões da Educação Sustentável

Durante a minha PES, as questões relacionadas com a sustentabilidade social e cultural; económica e ambiental sempre foram trabalhadas e avaliadas.

A subescala relativa à sustentabilidade Cultural e Social está relacionada com o contacto que as crianças mantêm com outras etnias e culturas, através do contacto direto, livros que abordem este assunto, fotografias, etc; o conhecimento e o respeito que têm pelos direitos universais; e as suas interações que estabelecem com serviços exteriores à instituição (se são regulares as saídas ao exterior). A sustentabilidade cultural diz respeito aos princípios básicos de uma dada sociedade bem como à forma de vida que se vive nesta. Todos temos noção que hoje em dia existe um grande cruzamento cultural o que causa um impacto de biodiversidade cultural no mundo que se torna um desafio para as culturas que recebem novas culturas no seu país. Esta mistura de culturas é propícia a que cada individuo desenvolva e crie uma personalidade que o torna único. A sustentabilidade social diz respeito ao papel que os indivíduos têm numa sociedade e a forma como esta está organizada. Esta relação promete uma estabilidade social para as gerações futuras.

Tanto em creche como em jardim-de-infância, a maioria das crianças frequentava a atividade extracurricular de natação. Durante esta manhã, sexta-feira, as

crianças tanto de uma valência como da outra, cruzavam-se nas viagens até ao local onde eram dadas as aulas ou até mesmo nos balneários enquanto se preparavam para a aula ou para regressarem à instituição. Nesta situação as crianças podiam ter contacto e até mesmo trocar impressões com crianças de outras salas com as quais não se cruzavam todos os dias. Além disso, durante a aula, agiam de acordo com ordens e regras ditadas por um adulto que não fazia parte dos seus dias, o que criava nas crianças comportamentos diferentes daqueles que apresentavam perante os adultos com quem tinham mais confiança e se sentiam mais à vontade.

Além desta saída semanal, cada sala tem uma horta que se localiza num espaço exterior à instituição, que deve ser cuidado todas as semanas o que “obriga” a pelo menos uma saída semanal a este espaço. Durante o caminho as crianças cruzam-se com pessoas e estabelecimentos exteriores à instituição e no espaço onde se encontram as hortas, é o Museu da Água que muitas vezes faz convites às salas do CAIE para participarem em atividades organizadas por este. As responsáveis pelas atividades já conhecem as educadoras desta instituição e sempre que nos vêm passar para irmos à horta, fazem questão de nos ir cumprimentar.

No dia 20 de Novembro tive a oportunidade de abordar com o grupo de jardim-de-infância os “Direitos Internacionais das Crianças”, onde o grupo pôde ficar a conhecer os seus direitos e discuti-los de acordo com as suas experiências e vivências. (vêr dados completos em apêndice nº2). Durante esta manhã em que abordei com as crianças os Direitos Internacionais das crianças, muitos objetivos estavam por detrás desta intervenção estando alguns deles relacionados com a importância das crianças conhecerem e não julgarem o ser humano por este exigir necessidades tanto a nível fisiológico; de segurança; sociais; de autoestima e até de autorrealização. Além disso passa por um processo de crescimento e desenvolvimento, processo que diferencia as necessidades humanas das de outros seres vivos. Outro dos objetivos era dar a entender que durante toda a vida nos iremos cruzar com grupos sociais aos quais não pertencemos e é importante saber lidar e respeitar a sua identidade e cultura, não julgando. Recordo-me que um dos direitos está relacionado com a educação e os cuidados que se deve prestar às crianças com deficiência física ou mental. Depois mencionar e explicar este direito, um dos elementos do grupo disse: “O meu primo é deficiente e tem uma senhora que cuida dele. Eu gosto dele.”. Ao mencionar a última

frase, parece-me que quis demonstrar que apesar do primo ter uma deficiência, ele gosta dele e não o desvaloriza ou inferioriza por isso. É muito importante que estes e outros valores sejam inculcados logo desde o pré-escolar, para que mais tarde estas crianças sejam indivíduos sensíveis àquilo que os rodeia. No final do momento em grande grupo cada criança fez um desenho sobre um dos direitos e no final, à medida que me iam apresentando os desenhos, pedia para que me explicassem e faziam o registo escrito do seu desenho.

Relativamente a esta dimensão, enquanto eu juntamente com a educadora debatíamos os resultados da análise que cada uma fez individualmente, chegámos a várias conclusões. Verificámos a existência de três itens, dos cinco selecionados, que se localizam acima ou no nível Bom, o que se revela um bom indicador na avaliação da qualidade. Embora os itens selecionados não estejam todos em níveis acima do Bom, achámos que com uma pequena mudança de atitude bem como na planificação neste campo, conseguiríamos lá chegar. Embora as crianças fossem chamadas a prestar atenção à diversidade de etnias e culturas, nomeadamente em conversas de grande ou pequeno grupo, na sala não existiam materiais que suportassem essa diversidade, como por exemplo fotografias e imagens de pessoas de diversas etnias, géneros e religiões. Concluímos então, que esta seria uma implicação para o planeamento a realizar dali em diante. As hipóteses que surgiram foi a introdução de diversos materiais na área da Dramatização, por exemplo, ou a introdução e exploração de fotografias nesse âmbito que poderiam ser propostas emergentes a considerar.

Uma vez que o projeto que estava a decorrer na sala era sobre os aviões como meio de transporte, eu em conjunto com a educadora decidimos integrar as diversidades de etnias e culturas. Começámos com uma conversa em grande grupo onde em conjunto consolidámos algumas ideias sobre os aviões: que estes são um meio de transporte muito grande e o mais seguro do mundo e que transporta passageiros e bagagem de cidades para cidades, de países para países e de continentes para continentes. Assim o grupo concluiu que por vezes os aviões transportam pessoas para locais onde as etnias, cultura e costumes são completamente diferentes do local de onde partiram. Neste momento, começaram a surgir perguntas por parte das crianças sobre a localização de alguns países. Perguntei então que material poderíamos usar para estudar os países, ao que me responderam, e alguns apontaram para o globo da representação da terra que

existe na sala. Um dos elementos foi buscar e desta forma fui mostrando onde se localizavam os países que me iam perguntando. No entanto o globo tem pequenas dimensões o que causou alguma confusão. Sendo assim perguntei: “Que outros instrumentos existem e que representam o nosso mundo?”. Começou por existir um silêncio total até que uma das crianças disse: “O mapa!”. Assim, combinámos que seria melhor pesquisar um mapa do mundo e ampliarmos para ficar com um tamanho que permitiria distinguir os países quando este estivesse afixado na parede. Depois conversámos sobre as diferenças entre etnias e pedi que me dessem exemplos de etnias diferentes da nossa. Uma das crianças do grupo disse: “Em África, as pessoas são como o chocolate, castanhas, porque apanham muito sol.”; outra disse “Os chineses têm os olhos em bico.”; outra comentou “Eu tenho cabelo castanho, mas o meu irmão é loiro.”; outra reparou “Há pessoas com olhos azuis, verdes ou então castanhos.”. Estes foram alguns reparos e comentários fornecidos pelas crianças ao abordar este assunto. Posteriormente utilizaram o computador para pesquisar imagens e acabámos por nos estender também para as diferenças entre as gastronomias, sendo que nesta as crianças conheciam mais a comida chinesa, muitos referindo-se ao arroz “chau-chau”; e a italiana, onde mencionavam muito as pizzas e as massas. Após esta pesquisa, imprimimos as imagens, as crianças recortaram e afixámos perto do mapa.

Penso que consegui que este assunto fosse abordado da melhor maneira e de forma simples e natural, introduzindo-o no projeto que estava a decorrer. A utilização do computador como meio de pesquisa foi bastante interessante, uma vez que as crianças não o costumam utilizar em sala visto não existir internet nesta. Durante as pesquisas que fomos fazendo elas tiveram oportunidade de ter contacto direto com o código escrito, pois eram elas é que escreviam o que queriam pesquisar, sendo que eu ditava as letras. No final da pesquisa, sentiam-se orgulhosas, expressando um sorriso que fazia transparecer a satisfação que estavam a sentir. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “ A utilização de meios informáticos, a partir da educação pré-escolar, pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário.” (M.E; 2009; p.72)

Esta abordagem, contribuiu então para a formação pessoal e social bem como para o conhecimento. Isto porque “A educação para a cidadania, baseada na aquisição

de um espírito crítico e da interiorização de valores, pressupõe conhecimentos e atitudes que poderão iniciar-se na educação pré-escolar através da abordagem de temas transversais, tais como: educação multicultural, (...) educação do consumidor.” (M.E; 2009; p.55) Durante a troca de conhecimentos que fizemos no momento em grande grupo bem como os comentários de admiração que foram surgindo ao longo das pesquisas que se foram elaborando, contribuíram para o desenvolvimento do conhecimento cultural e social de cada criança.

Relativamente à subescala da sustentabilidade económica, esta menciona assuntos referentes à poupança e necessidade de economizar; ao controlo e poupança na utilização de bens materiais como a água, o papel e a eletricidade; e as ajudas e facilidades que são prestadas às famílias que apresentam baixos rendimentos. Hoje estamos a atravessar uma crise económica que cada vez mais nos alerta a termos comportamentos economicamente sustentáveis. É importante que desde o pré-escolar as crianças sejam alertadas pelos adultos que as acompanham no seu dia-a-dia sobre a importância de poupar aqueles recursos que todos os dias são utilizados e na reutilização de materiais que depois de utilizados ou gastos possam ter outra utilidade. O contacto com dinheiro verdadeiro e a valorização deste também é um assunto que deve ser abordado, pois além das crianças saberem que tudo tem um preço, é importante saberem avaliar esse preço, se é caro ou barato; ou saber fazer a comparação de preços. Relativamente à poupança e necessidade de economizar, muitas vezes quando as crianças de jardim-de-infância iam à casa de banho e lavavam as mãos, tinham os toalhetes de papel para as limpar e quando as iam tirar utilizavam três ou quatro toalhetes. Numa das minhas idas à casa de banho com o grupo, reparei nesta situação e chamei a atenção ao grupo para a poupança deste material. Expliquei que para limpar as mãos não era necessário usarem tanto papel e perguntei porque é que não usavam a toalha em vez dos toalhetes, ao que me responderam “Porque gostamos de tirar os toalhetes.”. A partir desse dia, sempre que acompanhava o grupo à casa de banho depois do almoço, reparava que aqueles que não utilizavam a toalha, tiravam apenas um toalhete. Nos momentos em que as crianças após uma atividade tinham de lavar as mãos, eram sempre lembradas do cuidado no controlo e na poupança que devemos ter quando utilizamos recursos como a água. Deviam passar as mãos por água, desligar a água enquanto ensaboavam as mãos e depois voltar a abrir a torneira e passar as mãos

por água. Em creche, esta situação de alertar as crianças para a poupança da água também existia quando lavavam as mãos ou enquanto escovavam os dentes. Tanto eu como a educadora que acompanhávamos e ajudávamos o grupo na casa de banho, explicávamos que as torneiras deveriam estar fechada enquanto ensaboavam as mãos ou lavavam os dentes. Relativamente às ajudas e facilidades prestadas às famílias com baixos rendimentos, nesta instituição existe uma tabela com preços mensais, dividida em escalões, em que cada família paga a educação que o seu educando está a receber naquela instituição consoante os seus rendimentos mensais. Esta situação é bastante grata, visto que todas as crianças devem e têm direito a receber uma educação junto de profissionais com formação nesta área. Isto não quer dizer que os pais ou familiares não consigam sozinhos dar uma educação aos filhos, mas o contacto e interação com outras crianças e até mesmo com outros adultos exteriores ao seio familiar é muito importante para um desenvolvimento a todos os níveis: social, pessoal, etc.

Enquanto eu e a educadora avaliávamos esta dimensão, verificámos que a maioria dos itens se localiza no nível mínimo, abaixo do nível Bom, pelo que poderiam ser feitas algumas propostas para enriquecer este domínio. As crianças ainda não eram envolvidas nas decisões face às compras da própria instituição e não existia um contacto direto com as questões relacionadas ao dinheiro e ao seu valor na nossa sociedade. A introdução de notas e moedas de brincar, bem como a conversa sobre a importância e valor do dinheiro poderiam ser algumas propostas. No entanto, por outro lado, as crianças eram envolvidas e encorajadas a poupar os diversos recursos de que dispõem, nomeadamente o papel, a água e a eletricidade.

Face a esta subescala relativa à sustentabilidade económica, nada foi proporcionado da minha parte para melhorar a sua avaliação numa próxima vez. Tal como mencionei anteriormente, uma das minhas propostas falada com a educadora, seria inserir na área da casinha notas e moedas de brincar e a partir dali desenvolver atividades que envolvessem dinheiro como por exemplo, etiquetar as frutas e legumes que existem neste espaço e brincar ao faz-de-conta numa mercearia, improvisada, onde as crianças seriam os vendedores e nós, adultos, os clientes que iriam às compras. Desta forma, poderíamos ir construindo noções matemáticas, uma vez que estas estão presentes nas vivências do dia-a-dia das crianças. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “Cabe ao educador partir das situações do quotidiano para

apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas.” (ME; 2009; p.73)

A sustentabilidade ambiental alerta-nos para a importância de falar sobre assuntos relacionados como ambiente bem como nos cuidados a ter com este (ex:não deitar lixo para o chão); a importância das crianças terem desde cedo contacto com materiais referentes à educação ambiental (ex:ecopontos); e para o envolvimento que devem ter em atividades onde mantenham contacto com o meio ambiente (ex:existência de uma horta que necessita de cuidados contínuos). Relativamente aos cuidados com o ambiente e ao contacto com materiais referentes à educação ambiental, as crianças do meu grupo de jardim-de-infância tiveram a oportunidade de ir visitar o terrário de Évora e perceber a importância da separação do lixo, prática diária da instituição, e ter noção dos materiais, objetos e até mesmo vestuário que podem ser produzidos através do plástico, papel e vidro. Tal como mencionei anteriormente, as crianças tiveram a oportunidade de participar no projeto de PICENF das alunas de 2º ano de Educação Básica, no qual fizeram um mini terrário na sala que era observado todas as semanas e feitos registos de acordo com as mudanças que iam ocorrendo. Esta participação permitiu que o grupo tivesse noção do tempo que diversos materiais demoram a desaparecer. Sendo assim, foram sensibilizados a não deitar lixo para o chão. Também os ecopontos eram utilizados tanto na sala de jardim-de-infância como na de creche. Em creche, a sua elaboração fez parte de uma das minhas intervenções. Arranjei caixas mais ou menos do mesmo tamanho e as crianças puderam pintá-las das cores dos ecopontos, azul e amarelo, mas foram alertadas para a existência do verde, não elaborado uma vez que a educadora disse que não fazia sentido, visto não usarem materiais em vidro na sala. (vêr dados completos em apêndice nº3) Os maiores objetivos desta intervenção eram sensibilizar as crianças desde cedo à separação dos resíduos e criar uma independência neste processo, sendo que a aprendizagem é um processo gradual. Foi interessante perceber ao longo dos dias seguintes que as crianças tinham o cuidado e a preocupação de usar os ecopontos, mas por algumas vezes pediam ajuda para saber que ecoponto deveriam usar. Quando esta situação acontecia, acompanhava a criança até ao ecoponto e observávamos em conjunto as imagens que estavam coladas em cada ecoponto relativas aos materiais que se podiam colocar nestes e depois de analisar as crianças conseguiam perceber onde deveriam colocar o material. Relativamente às

atividades onde existia contacto com o ambiente, nunca falhavam as saídas à horta uma vez por semana, tanto em creche como em jardim-de-infância. (vêr dados completos em apêndice nº4) Estas saídas exigiam um envolvimento e contacto com a natureza, pois as crianças tinham a oportunidade de mexer na terra, semear e plantar; regar; limpar o terreno apanhando as folhas que estão caídas; entre outras como a observação da evolução do que semeavam ou plantavam.. Além disso, aproveitavam o espaço à volta da horta onde podiam desenvolver brincadeiras livres que o espaço exterior da instituição não permitia, visto ser um espaço pequeno. Numa das minhas planificações em Jardim-de-infância, programei irmos até ao Jardim da Palmeira desenvolver atividades de expressão físico-motora. (vêr dados completos em apêndice nº5) Recordo-me que quando chegámos a este espaço, que dispõe de um grande relvado, as crianças começaram a correr umas atrás das outras e a explorar este espaço à sua maneira. Uns rebolavam no chão; outros fingiam que apanhavam “ banhos de sol ”; e outros começavam a desenvolver brincadeiras ou jogos em grupo. Ao desenvolver as atividades que tinha planeado, proporcionei que as crianças explorassem o seu corpo, manipulassem objetos de diferentes formas (individualmente ou em conjunto) e fossem responsáveis em respeitar e cumprir com regras dos jogos que fomos desenvolvendo. Aqui percebi o quanto aquele grupo precisava libertar energias e de usufruir de um espaço como aquele para desenvolver atividades que o espaço exterior da instituição não permite. O estado do ambiente que nos rodeia é a nossa garantia de sobrevivência. Sendo assim, é importante cuidar dele, preservá-lo para garantir a continuidade de gerações futuras.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “ A educação ambiental relaciona-se com a educação para a saúde – bem-estar, qualidade de vida – incluindo os cuidados de preservação do ambiente. (p.84) Do meu ponto de vista esta prática está bem presente no CAIE. No entanto, na minha opinião as saídas ao exterior onde as crianças possam usufruir de um espaço livre que lhes permita explorar o corpo e as suas potencialidades, deveria ser mais frequente.

Outras saídas que se proporcionaram ao longo do tempo em que permaneci na instituição e que permitiram que as crianças mantivessem contacto com o exterior foi no Dia da Espiga/Dia da Família e no Dia da criança, não contanto com as deslocações para visitar exposições ou participar em atividades em recintos fechados. Relativamente

ao Dia da Espiga/Família, este permitiu que as crianças usufruíssem do parque infantil do jardim público, podendo explorar diversas estruturas existentes, correr, jogar à bola com os colegas, entre muitas outras opções. (vêr dados completos em apêndice nº6). O Dia da Criança permitiu que as crianças participassem em atividades e assistissem a pequenos espetáculos, mais uma vez no jardim público. (vêr dados completos em apêndice nº7). Estas saídas a espaços onde existe contacto com a natureza, permitem as crianças explorarem o seu corpo, conhecer os seus limites e potencialidades; sentir novos cheiros, texturas e ouvir novos sons. O que a natureza nos oferece permite-nos desenvolver uma diversidade de atividades, não só de expressão motora, como foi a nossa saída ao Jardim da Palmeira já referido anteriormente, mas também sessões de relaxamento em que, por exemplo deitados sobre um relvado e de olhos fechados, ouvimos os sons produzidos pelas folhas das arvores e dos pássaros a cantar e sob a voz calma de alguém que caminha entre as pessoas que estão deitadas criamos uma história mental que posteriormente em grande grupo podemos partilhar com os colegas; e outro tipo de situações.

Sinto que estas saídas ao exterior não foram tão frequentes como desejava, uma vez que quando o projeto que desenvolvi na sala de jardim-de-infância se iniciou, logo na segunda semana, o meu pensamento era não faltar com nada daquilo que as crianças mencionaram que queriam fazer ao longo deste. Tinha receio de não conseguir cumprir com tudo aquilo que escrevemos no registo do projeto. Sendo assim, foquei-me demasiado no projeto, esquecendo-me um pouco desta questão tão importante como as saídas ao exterior.

Assim como é apresentado pela UNESCO (2004), para que a educação para o desenvolvimento sustentável decorresse em pleno, deveria apresentar as seguintes características: “ ser interdisciplinar e holística ”, ou seja, todas as experiências, práticas e aprendizagens teriam de estar voltadas para o desenvolvimento como parte integrante do currículo; “ ter valores direcionados ”, em que os valores e princípios que servem de base a esta educação estejam bem definidos, de forma clara, para que sejam entendidos por todos e assim possam ser analisados, debatidos, testados e aplicados; “ favorecer o pensamento crítico e as soluções de problemas ”, ou seja, ser capaz de enfrentar dilemas e conflitos que possam surgir em relação ao desenvolvimento sustentável; “ recorrer a múltiplos métodos ”, sendo uma educação que pode ser aplicada tanto na arte, teatro,

entre todas as outras, de modo a que o ensino não seja unicamente direcionado a transmitir conhecimentos, mas um incentivo a professores e alunos trabalharem juntos e serem capazes de adquirir conhecimentos em conjunto e transformar o espírito das instituições educacionais; “ participar do processo de tomada de decisões ”, sendo um ensino em que as crianças/alunos possam participar na tomada de decisões de como devem aprender; “ ser aplicável ”, proporcionando experiências de aprendizagem que serão integradas, ou já farão parte do quotidiano do dia-a-dia da criança, como na vida profissional; e “ ser localmente relevante ”, ou seja, “ tratar as questões locais assim como as globais, usando a linguagem que os alunos usam mais comumente.” (UNESCO; 2004; pp.46-47)

4.4. Projeto desenvolvido durante a PESII em Jardim-de-Infância

Ao longo da minha PESII, desenvolvi em conjunto com todo o grupo de Jardim-de-Infância um projeto sobre os aviões que teve como tema “Aviões como Meio de Transporte”. Durante todos os processos do seu desenvolvimento, as questões relacionadas com práticas viradas para um desenvolvimento sustentável estiveram sempre presentes.

“(...) incluir o trabalho por projecto no currículo promove o desenvolvimento intelectual das crianças ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da sua experiência do quotidiano e do seu meio ambiente (...)”

(Kartz & Chard; 2009, pp.2-3)

Segundo Kartz e Chard (2009), “Usamos o termo projecto para designar um estudo aprofundado de um determinado tema(...)”(p.3) que pode ser realizado pelo grupo todo da sala ou por um pequeno grupo que esteja interessado. “A característica essencial de um projecto é ser uma investigação, uma parte da pesquisa que leva um grupo de crianças a procurar respostas para as perguntas que elas próprias formularam, sozinhas ou em cooperação com o educador de infância, respostas essas que vão

surgindo à medida que a investigação avança.” (p.3) Os projetos podem demorar dias, semanas ou até mesmo meses, consoante a natureza do tema.

Tal como já foi mencionado anteriormente, o projeto desenvolvido em jardim-de-infância durante a PESII foi sobre os aviões como meio de transporte, que teve início no princípio de Abril e prolongou-se até ao final de Maio.

Este projeto iniciou-se quando fizemos uma atividade sobre dobragens, algo que as crianças estavam sempre a pedir para fazer. Tal aconteceu, quando numa sexta-feira, ao fim do dia, num momento em que fazíamos a revisão do que tínhamos realizado ao longo da semana, propus fazermos dobragens em papel, o que levou a que as crianças do grupo começassem logo a dar ideias sobre o que queriam fazer com as dobragens. Sem dúvida que a dobragem de aviões foi a mais solicitada.

Na segunda-feira seguinte desenvolvemos essa atividade e visto que a dobragem dos aviões foi a que despertou mais interesse, foi a dobragem mais treinada ao longo deste momento. Todos queriam aprender a fazer a dobragem de aviões.

Estas dobragens foram feitas utilizando papel de rascunho que existia na sala numa ação de reutilizar aquele material que já anteriormente tinha sido utilizado para outros fins. (Fotografia 9)



Fig.9 – Eu a ensinar o G. a fazer a dobragem do avião em papel.



Fig.10 – F. o mostra a dobragem já concluída do avião em papel.



Fig.11 – G. decora o seu avião com desenhos

Uma vez que o interesse incidu mais sobre as dobragens dos aviões, tal como já foi mencionado anteriormente, as conversas eram sempre sobre estes. Na manhã seguinte de fazermos as dobragens, quando o B. chegou à escola, veio ter comigo a dizer que a mãe lhe tinha feito três aviões em casa e que ele pintou um como se fosse um avião marítimo, outro da tropa e outro da força aérea. Ao comentar isto com os colegas, estes começaram a ilustrar os seus aviões através de desenhos, categorizando-os. Uma vez que interesse das crianças estava a ser cada vez maior e visto que começaram a fazer perguntas sobre os aviões às quais não sabia dar resposta, num momento em grande grupo, comentei que reparei que muitos deles tinham adorado fazer a atividade das dobragens e que estavam a surgir muitas perguntas sobre os aviões que eu não sabia responder porque nunca tinha estudado aquele meio de transporte. Então perguntei se estavam interessados em desenvolver um projeto sobre os aviões com vista a dar resposta às questões colocadas por eles. Assim se desenrolou uma grande agitação de agrado no grupo. Decidi fazê-lo num momento em que o grupo estivesse todo reunido para que todas as crianças tivessem conhecimento desta proposta. Uma vez que os interesses das crianças não são todos comuns, aquelas que não estariam interessadas poderiam demonstrar o seu desagrado e dizer que não queriam participar, o que não aconteceu. Todo o grupo participou de forma ativa.

Segundo Kartz e Chard (2009), existem cinco critérios para o planeamento de um projeto. São eles: “Actividades para crianças”, ou seja, “Independentemente do tema, alguns tipos de conhecimento relevante, competências, temperamentos e sentimentos são desenvolvidos através do trabalho de projecto. (...) cada tema oferece oportunidades para uma observação minuciosa, classificação das partes que o compõem, contar e registar, fazer gráficos de barras, classificar de acordo com diferentes critérios, encontrar e registar informação contida em livros, negociar com outras crianças e colaborar em actividades de grupo.”; “Aplicação de Competências.”, ou seja, dar “(...) às crianças a oportunidade de aplicarem competências independentemente dos objectos que elas mesmo geraram ou ajudaram a formular. Estes objectivos surgirão das experiências das próprias crianças.”; “Acesso aos Recursos”, ou seja, as crianças poderem ter acesso a “(...) algumas fontes de informação e experiência, tais como visitas de estudo e a vinda de visitantes à sala de aula, bem como os recursos materiais que contribuem para as actividades e aprendizagem das crianças.”; “O Interesse do Educador de Infância”, ou seja, “Também é útil o educador de infância escolher um tema sobre o qual possua conhecimentos básicos e algum interesse pessoal”; “O Tempo Certo”, ou seja, “Quando os educadores de infância começam a familiarizar-se pela primeira vez com novas classes, é útil escolherem um tema sobre o qual as crianças possuam alguma experiência pessoal e estejam prontas a partilhá-la com outros.” e “Visitas a Lugares de Interesse”, ou seja, “É desejável fazer um planeamento antecipado se se quiser organizar uma visita de estudo a um lugar de interesse (...)”. (pp.139-148) Estes critérios estiveram sempre presentes no desenrolar do nosso projeto e tentei que todos eles fossem de alguma forma concretizados.

Para dar início ao nosso projeto, e para sabermos o que cada um sabia sobre os aviões, todos se sentaram numa mesa e fizeram desenhos sobre os aviões e à medida que iam concluindo faziam o registo escrito do que tinham desenhado. (Fotografias 12, 13) As folhas que naquele momento existiam na sala tinham o tamanho A3, mas para poupar este material, as folhas foram divididas ao meio.



Fig.12 – S. a fazer desenho sobre o que sabe sobre os aviões.



Fig.13 – R. a fazer o registo escrito do seu desenho sobre os aviões.

Quando todos terminaram, sentámo-nos em grande grupo num momento de rever a manhã, onde todos puderam partilhar com os colegas aquilo desenharam. O momento do rever existe mesmo com este sentido, das crianças poderem partilhar com os colegas o que fizeram. As crianças aproveitam estes tempos para desenvolver capacidades como a de recontar acontecimentos passados; escolher as experiências que querem recordar; construir a sua compreensão pessoal daquilo que acabaram de fazer; e relembrar as experiências de inúmeras formas.

Durante este momento vários eram os comentários que iam surgindo sobre os desenhos uns dos outros. O B. foi bastante crítico e para ele era fundamental existir uma torre de controlo em todos os desenhos pois esta está inteiramente relacionada com os aviões. Outras crianças ao verem os desenhos dos colegas comentavam: “Pois é!..esqueci-me de desenhar isso!”; ou faziam perguntas como “Mas como é que tu sabes que os aviões têm isso?”. Este momento foi muito interessante pois todo o grupo esteve envolvido numa troca de conhecimentos adquiridos fora da instituição, através de conversas com outras pessoas sobre este assunto; visualização de filmes, livros, entre outros meios que fornecem informação.

Quando seguimos para a etapa seguinte, achei necessário fazer um registo do projeto, em que todos colaboraram. Neste registo, colocámos o que as crianças do grupo sabiam sobre os aviões; depois o que queriam saber e por fim o que queriam fazer. Elaborámos então um quadro que afixámos na nossa sala. (fotografia 14)

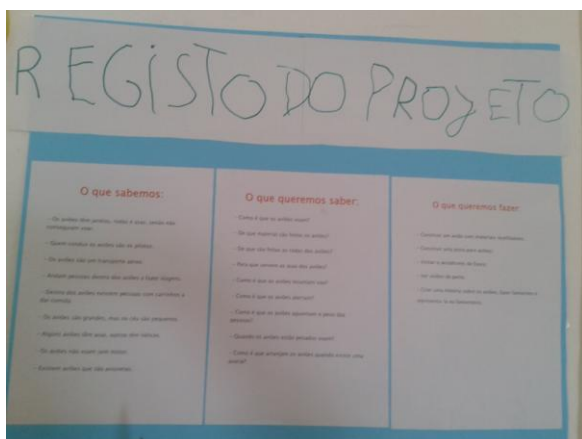


Fig.14 – Quadro do Registo do nosso Projeto.

Com este registo tentámos encontrar o tema do nosso projeto. Segundo Kartz e Chard (2009), “O termo *tema* designa normalmente um conjunto de actividades em redor de um assunto muito vasto ou de um conceito abrangente (...)”. “(...) a organização do trabalho em redor de um tema principal depende a maior parte das vezes de se procurar algo relacionado com esse tema. Por sua vez, à medida que a investigação de um projeto avança e as crianças reúnem informações que permitem obter respostas para as suas perguntas iniciais, vão procurando encontrar formas de representar os resultados a que chegaram (...)”.(pp.6-7)

Refletimos um pouco sobre as propostas que as crianças queriam fazer e começámos a definir etapas para desenvolver o nosso projeto: construir um avião com materiais reutilizáveis; construir uma pista para aviões; visitar o aeródromo de Évora; ver aviões de perto; criar uma história sobre os aviões, fazer fantoches e representa-la no fantocheiro existente na sala feito através do aproveitamento de materiais.

Perguntei ao grupo que materiais poderíamos utilizar para pesquisar alguma informação sobre os aviões, ao que me responderam que poderíamos utilizar revistas e jornais que existem na sala para este tipo de trabalhos. (fotografia 15)

Também acabámos por utilizar o meu computador para pesquisar algumas imagens e ver vídeos no “youtube” sobre estes. As crianças que usavam o computador

sempre estiveram acompanhadas por um adulto da sala que ajuda na pesquisa.
(fotografia 16)

Deste modo, começámos a juntar informação que serviu de base no nosso projeto.



Fig.15 e 16 – A. C. a fazer recorte e outro grupo de crianças a utilizar o computador na pesquisa de imagens e na visualização de filmes sobre os aviões.



Fig.17 – Placar final com os recortes e palavras soltas relacionadas com os aviões. (ex: voar; viajar; transporte; torre de controlo; piloto; janelas; rodas; asas.)

Após esta etapa do projeto começámos a trabalhar no nosso tema.

Começámos por construir aviões e para isso utilizámos materiais reutilizáveis (ex: rolos de papel higiénico; garrafas de plástico; garrafões; cartão, pacotes de leite, rolhas de cortiça.), pois o CAIE é uma eco escola e todas as práticas para um

desenvolvimento sustentável são exercidas nesta instituição. (Fotografias 18, 19, 20, 21 e 22)



Fig.18, 19, 20, 21 e 22 – Crianças empenhadas na elaboração dos aviões utilizando materiais recicláveis.

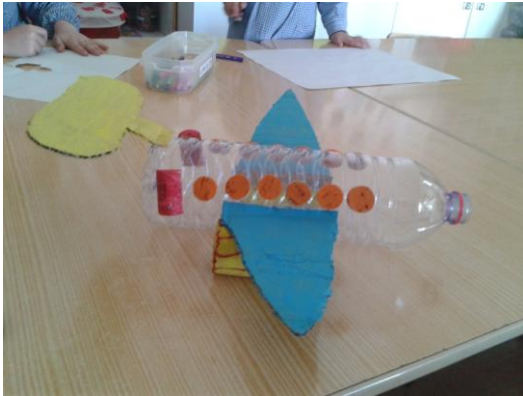


Fig.23, 24, 25 e 26 – Aviões elaborados pelas crianças já concluídos.

Depois dos aviões estarem terminados, (fotografias 23, 24, 15 e 26), começámos a elaborar a pista de aviões na qual as crianças pudessem brincar com os aviões. (fotografias 27 e 28) Antes de iniciar a pista perguntei como é que queriam o seu formato e o P. disse: “Quero que tenha uma curva!” e o S. disse: “Também podíamos fazer obstáculos para os aviões saltarem!”. Estas ideias são bastante válidas, pois como futuras profissionais de educação pré-escolar, devemos estar atentas e ser ouvintes dos interesses das crianças para que seja possível lhes dar resposta.

De acordo com as decisões tomadas em grande grupo sobre este assunto, a pista começou a ser construída bem como os obstáculos.

A pista foi toda construída com placas de cartão que aproveitámos da rádio que estava montada na sala devido ao projeto que desenvolveram anteriormente. Depois começámos por pintar a pista de preto e quando estava seca fizemos as riscas em branco a separar as duas faixas.



Fig.27 e 28 – J. e R. a terminar a pista, fazendo as riscas que separam as faixas desta.

Depois de fazer a pista as crianças perguntavam se era para ficar no chão ou se íamos colocá-la em cima de mesas. Comecei então por pensar que não seria possível coloca-la em cima de mesas porque era demasiado grande e ao utilizar mesas estas fariam falta para outras ocasiões e ocupariam muito espaço sendo utilizadas para fazer altura à pista. Colocou-se então a questão de como é que daríamos altura à pista. Refletimos sobre o assunto e a Noémia, auxiliar de ação educativa da sala, teve a ideia de fazermos cilindros com placas de cartão retangulares. Posteriormente fazíamos uns cortes em baixo e em cima que permitiam assim afixar esses pés à placa de cartão que era a pista e depois ao chão.

As crianças aceitaram a ideia da Noémia e sem perder mais tempo começámos a fazer os pés onde iríamos apoiar a pista. Enquanto umas crianças faziam isto, outras iam fazendo obstáculos para a pista reutilizando novamente materiais existentes na instituição que por vezes são doados por famílias, ou até mesmo restaurantes, como latas, caricas, rolos de papel higiénico, entre outros materiais que estão sempre à disposição. Assim, mais um tema que estava presente no registo do nosso projeto foi realizado.

Quando a pista estava terminada, o D. perguntou: “Inês, vamos fazer a história dos aviões?”, ao que respondi que sim. Ele lembrou-se desta proposta a desenvolver no nosso projeto e mostrou interesse em realizá-la naquele dia.

Assim que tivemos tempo e as crianças estavam disponíveis, sentámo-nos em grande grupo para elaborar a nossa história sobre os aviões. Pedi que todos participassem solicitando individualmente a participação de cada um. Foi assim criada a seguinte história:

“A nossa História:

“Gosto tanto de aviões...”

Era uma vez uma história sobre aviões.

Numa manhã, o João foi a uma loja para comprar um avião telecomandado para oferecer ao filho nos anos. Para além dos aviões, também existiam helicópteros e jeeps telecomandados.

Quando o filho do João recebeu o avião, ficou muito contente e deu muitos beijinhos e mimos ao pai. Passou o dia a brincar com o avião. O Diogo tinha o sonho de ser piloto quando fosse grande. Passa as noites a sonhar consigo agarrado ao volante de um avião. Além disto, tinha muitas dúvidas sobre os aviões, então decidiu pedir aos pais para o levarem ao aeroporto para ver os aviões de mais perto.

Reparou que os aviões eram muito maiores ao pé do que no céu. Ficou então com curiosidade de andar neles. Passado uns meses foi de férias e teve sorte em andar de avião. Nesta viagem reparou que quando o avião estava no céu, o aeroporto ficava bem pequenino.

Esta experiência fez com que o Diogo decidisse construir um aeroporto para o seu avião telecomandado.

Os anos passaram e um dia já adulto, o Diogo realizou o seu sonho de ser piloto, de conduzir aviões.

Um dia a sua mulher e os seus filhos foram andar de avião e o Diogo era o piloto. Foram fazer umas férias ao Brasil.”

No final foi passada a computador e afixada numa parede da sala junto ao placar onde estão coladas as imagens e palavras relacionadas com os aviões. (fotografia 29)

Esta história foi criada para que as crianças depois fizessem fantoches e a representassem utilizando o fantocheiro da sala, que ainda não tinha sido utilizado.

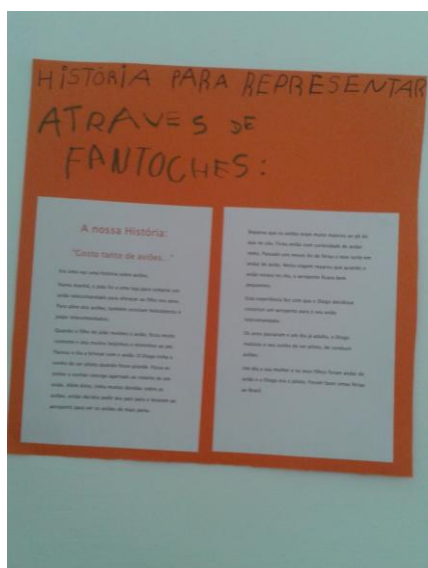


Fig.29 – História criada pelas crianças para mais tarde representar através de fantoches.

Uma vez que estive inserida num projeto de investigação a nível internacional que tinha como tema Educação e Desenvolvimento Sustentável na Infância, no âmbito deste desenvolvi um trabalho que nos obrigou, a mim e às minhas colegas que também estão inseridas no projeto, a conhecer a sub-escala da ECERS relativa à Sustentabilidade Cultural e Social; Económica e Ambiental. Tal como já mencionei anteriormente, nós e as respetivas educadora cooperantes de jardim-de-infância, fizemos a avaliação do ambiente das nossas salas utilizando esta escala e no final reunimo-nos para debater os resultados.

Depois desta avaliação ser exposta aos professores que nos acompanharam nesta investigação, conversámos como melhorar os aspetos menos positivos da avaliação.

No meu caso, assim como já retratei anteriormente, um dos aspetos que estava um pouco esquecido estava relacionado com a questão das culturas e etnias. Sendo

assim, depois de uma conversa em grande grupo onde as crianças relataram aquilo que sabiam sobre as diversas culturas fizemos uma pesquisa inicialmente do mapa do mundo e posteriormente culturas mencionadas e selecionadas pelas crianças do grupo. (fotografia 30 e 31)

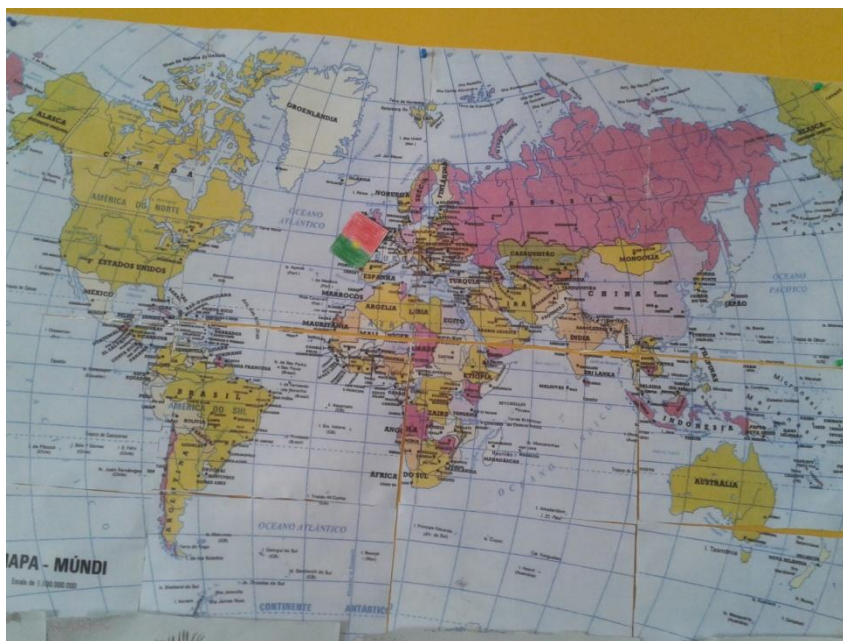


Fig.30 – Mapa afixado na parede, com a bandeira de Portugal para assinalar o nosso país.

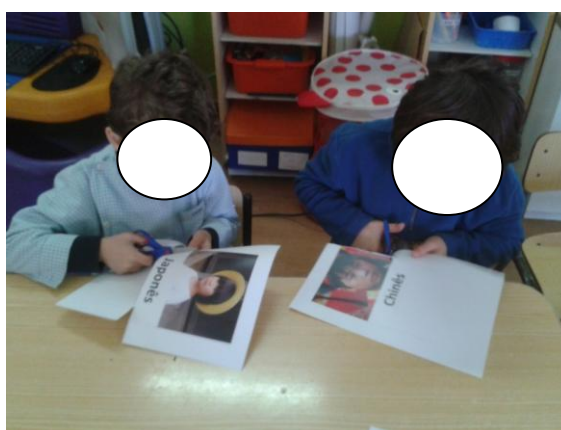


Fig.31 – A. e A. C. a recortarem imagens após uma pesquisa no computador sobre as diferenças entre etnias.

Para terminar o nosso projeto de forma a dar resposta a todos os temas que as crianças mencionaram que queriam realizar, dando desta forma resposta a todas as questões que as crianças queriam ver respondidas sobre os aviões, faltava-nos ir fazer uma visita ao Aeródromo de Évora. Conversei com a educadora e com a auxiliar e comecei por telefonar para o Aeródromo a expor o assunto. Um dos senhores da proteção civil, mandou-me enviar um mail para um endereço que me forneceu garantindo que o Comandante iria recebe-lo e daria uma resposta.

O mail foi escrito por mim e pela educadora e foi enviado em nome desta, uma vez que é a educadora a responsável pelo grupo. Antes de enviar o mail, as crianças tiveram conhecimento do seu conteúdo. O mail enviado foi o seguinte:

“Exmo. Sr. Director do Aeródromo de Évora,

Boa tarde, sou educadora do Centro de Actividade Infantil de Évora e a estagiária que está a estagiar na minha sala, está a desenvolver um projecto com as crianças sobre os aviões e pretende realizar uma visita ao aeródromo.

Vimos por este meio solicitar uma visita às vossas instalações, como consequência do projecto acima citado. o objectivo é uma breve visita para as crianças poderem observar os aviões de mais perto e esclarecer algumas curiosidades.

O grupo é de 16 crianças com idades entre os 5 e 6 anos, e somos 3 adultos.

Em relação ao dia e hora gostaríamos que fosse 4ª ou 5ª feira da próxima semana (dia 22 e 23 de Maio), ou na outra semana 4ª feira (dia 29 de Maio), a partir das 10h.

Gostaria de ter uma resposta vossa o mais breve possível.

Obrigado pela atenção.

Sem mais assunto,

Atentamente
Cláudia Dias Peças”

Depois de enviar o mail, esperámos uns dias por uma resposta. As crianças de vez em quando perguntavam se já tinham respondido ao mail e se eu já sabia quando iríamos fazer a visita ao aeródromo. O entusiasmo era cada vez mais evidente. Visto que nunca mais nos respondiam, decidi então que seria melhor telefonar para lá e perguntar se seria possível falar com o Comandante. Utilizei então o telefone da instituição e telefonei para o Aeródromo onde novamente atendeu o departamento da Protecção Civil. Expliquei novamente a situação e o que é que pretendia e mencionei também que já tinha enviado um mail que não tinha sido respondido. Esperei um pouco para saber se podia entrar em contacto direto com o Comandante quando me dão a permissão de falar com ele e passam a chamada para o seu gabinete.

O Comandante Joaquim Piteira pediu desculpa por não ter respondido ao mail mas confirmou que seria possível irmos visitar o aeródromo dia 23 de Maio que seria mesmo ele a guiar a visita.

Quando cheguei à sala e passei a informação à Cláudia, à Noémia e ao grupo, ficaram todos muito satisfeitos e começámos logo a pensar como seria o transporte das crianças. Esta era uma preocupação, visto só tínhamos uma carrinha da instituição ao nosso dispor. Decidimos perguntar a todos os pais quem estava disponível para levar o seu educando ao Aeródromo para poupar as viagens com a carrinha da instituição. Passado uns dias já os pais estavam avisados da saída e aqueles a quem era possível levar o seu educando ao Aeródromo, já tinham avisado.

Estava tudo planeado e preparado, quando recebo dia 22 de Maio da parte da manhã uma chamada da Protecção Civil a informar que tinha surgido uma reunião urgente com o Comandante no dia 23 de Maio e que por esse motivo a nossa visita teria de ser cancelada.

Não perdi a esperança e mencionei os restantes dias que estávamos disponíveis. Expliquei também, mais uma vez, que era estagiária da sala que queria visitar o aeródromo e que o meu estágio terminaria na semana seguinte, dia 31 de Maio, e que era muito importante a nossa visita ao Aeródromo para dar conclusão ao nosso projeto.

Após confirmarem a agenda do Comandante, a visita ficou adiada por uma semana, passando assim para dia 30 de Maio. Novamente os pais tiveram de ser

informados. Quando regresssei à sala e comuniquei o adiamento à visita foi notório o descontentamento estampado no rosto das crianças. Antes do almoço, quando nos reunimos em grande grupo pedi que não ficassem tristes e expliquei que a visita não tinha sido cancelada, mas sim adiada. Prometi que iria fazer tudo o que pudesse para que ao existissem entraves, pelo menos da nossa parte e deste modo as crianças ficaram mais reconfortadas. As ajudas dos pais deixarem os seus educandos no Aeródromo mantiveram-se e assim só foi necessário fazer-se uma viagem com a carrinha para o Aeródromo.

No dia da visita as crianças encontravam-se entusiasmadas e os sorrisos estavam estampados nos rostos. Sabiam que iam ter a oportunidade de ver vários tipos de aviões e quem sabe entrar num deles. Também estavam avisados que poderiam aproveitar aquela oportunidade para fazerem perguntas sobre tudo o que viam ou sobre dúvidas que tinham.

Quando o grupo estava completo, dirigi-me à receção com a educadora. Apresentei-me e depois foi necessário dar o número de crianças e o número de adultos que foram fazer a visita; bem como o nome de quem ficava como responsável do grupo.

Não esperámos muito até sermos apresentados ao Comandante Joaquim Piteira. (fotografia 32)



Fig.32 – Apresentação
ao Comandante
Joaquim Piteira

Durante toda a visita tivemos a oportunidade de visitar todos os locais do Aeródromo:

- Uma sala onde são realizadas algumas reuniões importante ou onde são dadas formações ou até mesmo aulas; (fotografia 33)



Fig.33 – Sala de Reuniões; Formações ou Aulas.

- Aviões que estavam parados na pista, onde ficámos a saber que aqueles que na sua matrícula as iniciais são “CS”, querem dizer que o avião é português; (fotografia 34 e 35)



Fig.34 e 35 – Aviões que estavam na pista. Na imagem 35, como observamos na matrícula, estão marcadas as iniciais “CS”, sendo estas a marca de que o avião é português.

- A oficina onde os aviões são arranjados quando têm alguma avaria; (fotografia 36)



Fig.36 – Oficina

- Um avião velho que já não faz voos e que está apenas ali para que as pessoas o possam observar por fora e ter ideia das proporções de um avião daqueles; (fotografia 37 e 38)



Fig.37 e 38 – Avião mais velho que já não faz voos.

- A torre de controlo; (fotografia 39)



Fig.39 – Torre de Controlo

- Aviões que estavam guardados em armazéns; (fotografia 40 e 41)



Fig.40 e 41 – Aviões guardados em armazéns.

- Por fim vimos como é que o camião dos bombeiros atua no caso de existir algum fogo na pista. (fotografia 42 e 43)



Fig.42 e 43 – Camião dos Bombeiros.

No final da visita agradecemos ao Comandante a sua disponibilidade em nos receber e acompanhar a visita durante a qual as crianças foram fazendo perguntas e tirando dúvidas.

Durante a tarde, na instituição, as crianças fizeram um desenho sobre aquilo que tinham visto no Aeródromo; sobre o que tinham gostado mais; e quais as suas aprendizagens .

Tal como é afirmado por Kartz e Chard (2009), “Mais cedo ou mais tarde os projetos têm de ser terminados (...), embora as crianças possam ser incentivadas a reconhecer que o processo de aprendizagem na verdade nunca terminará; há sempre mais para aprender.” (p.183)

Com a nossa visita ao Aeródromo de Évora terminamos o nosso projeto onde conseguimos cumprir com tudo aquilo que as crianças mencionaram que queriam saber e fazer quando inicialmente elaboraram o registo do projeto.

Segundo Kartz e Chard (2009), “Numa classe pré-escolar a decisão de terminar um projecto pode ser tomada pelo educador de infância depois de consultar as crianças. Mas “(...) é bom que as crianças assumam a responsabilidade de o desmantelarem, preservando alguns elementos e guardando materiais que poderão ser usados em projectos futuros. Cada projecto tem uma história diferente para contar (...). A singularidade de cada projecto reflete o pensamento distinto de cada classe e do seu educador de infância.(pp.183-186) Uma apresentação do projeto às outras salas pelas

crianças, permite que estas tenham oportunidade de explicar e contar a história do projeto.

Foi exatamente esta situação que aconteceu. As crianças quiseram apresentar a “ história ” do nosso projeto às outras duas salas de jardim-de-infância. Para convidar as outras salas de jardim-de-infância, as crianças fizeram dois convites e um grupo de três crianças, foi na minha companhia entregar às salas.

Pensámos em conjunto de que forma poderíamos apresentar o projeto e visto que nenhuma criança dava sugestões, perguntei o que achavam de fazermos uma apresentação no computador através de fotografias que relatavam o desenrolar e as etapas do projeto. Todo o grupo concordou e após a apresentação estar pronta, decidimos quem é que apresentava o quê. Treinámos várias vezes a apresentação e no dia 31 de Maio, já todas as crianças estavam preparadas para fazer a apresentação segunda-feira, dia 3 de Junho.

Sexta-feira, dia 31 de Maio, antes de sair da instituição, fui falar com a Coordenadora Fátima para a informar que iria utilizar o painel e o retroprojektor Foi então que esta me informou que a escola não tem retroprojektor e que se necessitava dele teria de ter pedido mais cedo. Acontece que tanto a educadora Cláudia como a Noémia, nunca mais se lembraram que o retroprojektor era alugado sempre que precisavam na instituição. Sendo assim, foi necessário pensar numa resolução rápida para apresentar o projeto. Em conversa com a Cláudia e com a Noémia, disse que ia imprimir as fotografias do PowerPoint em tamanho A4 e que as crianças apresentariam assim o projeto, mostrando as imagens.

Segunda-feira, dia 3 de Junho, levei as imagens e distribuí-as pelas crianças que iam falar sobre elas se fizéssemos a apresentação através do PowerPoint.

Decidi que seria melhor organizar o grupo em meia-lua. Sentei-os pela ordem da apresentação para que fosse mais fácil durante a apresentação as crianças saberem a sua vez de falar e cada criança tinha consigo as imagens sobre as quais iriam falar. Quando as outras duas salas de jardim-de-infância chegaram à nossa sala para assistir à apresentação, pedi que se sentassem à frente da meia lua.

Quando estavam todos organizados, a apresentação começou. (fotografia 44 e 45) À medida que cada criança foi falando, levantava-se e mostrava a fotografia que representava o que estava a dizer e deslocava-se para perto das crianças que estavam a assistir para que estas pudessem ver melhor a fotografia. (fotografia 46)

No final, as crianças que apresentaram a história criada por eles levantaram-se e foram para trás do fantocheiro. Como eu era a narradora, comecei a contar a história e eles davam voz às personagens.

Assim que a história terminou, coloquei a música dos Azeitonas “Anda comigo ver os Aviões” para dar por concluída a nossa apresentação.

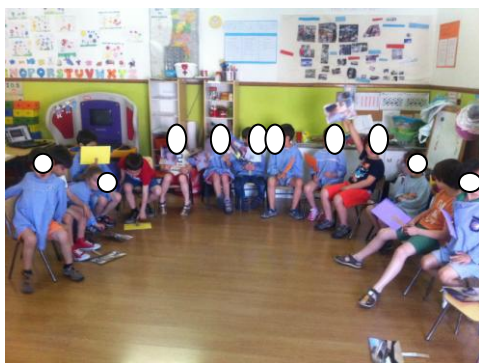


Fig.44 – Organização das crianças que iam fazer a apresentação.



Fig.45 – Organização das crianças que foram assistir à apresentação do projeto que se desenvolveu na nossa sala.



Fig.46 – Uma das crianças durante a apresentação.

A apresentação não correu tão bem como corria se tivesse sido realizada através do PowerPoint, através do qual já tinham treinado diversas vezes a apresentação. No entanto, houve um esforço e dedicação por parte dos elementos do grupo o que demonstrou o seu empenho.

Na representação da história que as crianças criaram sobre os aviões, apesar de não termos utilizado microfone, penso que foi bastante perceptível as falas das crianças. No entanto, foi pena não termos tido tempo para fazer fantoches usando as várias técnicas que existem. Os nossos fantoches eram desenhos que as crianças fizeram sobre as personagens da história.

O “(...) *“trabalho por projecto”* (...) reflete a nossa perspectiva de que os projectos podem ser integrados de diversas formas no currículo de educação de infância, dependendo apenas das preferências, prioridades e condicionalismos dos educadores de infância e escolas.” (Katz & Chard; 2009; p.4)

Durante o decorrer o projeto que desenvolvi com o grupo da sala dos 5 anos, a educadora bem como a auxiliar da sala estiveram a par do que estava a ser desenvolvido e daquilo que se iria desenrolar a seguir. Isto porque ambas participaram ativamente no projeto e trabalhamos sempre como uma equipa. A Cláudia nunca me pôs nenhum entrave na realização das etapas do projeto, mas por vezes chamou-me e com razão a atenção relativamente à postura que um educador deve tomar no desenrolar de um projeto, como dedicar o tempo que for necessário ao que estamos a fazer e não me preocupar tanto com o fato de obedecer a tudo aquilo que planeei para a semana que estava a decorrer.

No geral o projeto decorreu de uma forma muito positiva onde pude contar sempre com a presença e ajuda imprescindível da Cláudia e da Noémia que sempre estiveram ao meu lado. Fico feliz por termos conseguido dar resposta a tudo o que as crianças queriam saber e fazer, e terminar o projeto no tempo em que eu ainda estive a desenvolver a minha PESII. O que também me deixa satisfeita, é o facto de nunca ter esquecido do CAIE como uma eco escola e ter respeitado e contribuído sempre que possível a práticas para um desenvolvimento sustentável. Estas estão sempre presentes na rotina da instituição e as próprias crianças sabem e percebem o quanto são importantes para preservar e tentar contribuir para um futuro mais “saudável”.

Como se pôde verificar ao longo das etapas do projeto, estas, sempre que possível, eram realizadas nunca esquecendo a ação pedagógica tendo como base uma educação virada para o desenvolvimento sustentável. Foi o caso, por exemplo, da construção dos aviões; da pista; e dos obstáculos para a pista, onde as crianças utilizaram materiais reutilizáveis que têm ao seu dispor p'ara serem utilizados neste tipo de tarefas.

Senti que a visita ao aeródromo foi o grande momento do projeto, com o qual todas as crianças vibraram e ficaram fascinadas com o que puderam observar e com o esclarecimento de dúvidas e perguntas que foram surgindo ou já tinham sido colocadas na sala às quais nem eu nem os outros elementos da equipa educativa daquela sala sabiam responder.

No final do projeto, senti-me satisfeita e orgulhosa com tudo aquilo que foi desenvolvido. Considero que as crianças ficaram mais esclarecidas sobre as questões que inicialmente colocaram sobre este tema e que todas as etapas do projeto contribuíram para enriquecer os seus conhecimentos.

Nunca tinha desenvolvido um projeto e hoje consigo dar valor a este método complexo que nos “obriga” a percorrer diversas etapas para que todas as aprendizagens sejam construídas através de um longo percurso de pesquisa que pode ou não envolver saídas ao exterior.

5. Reflexão final

Este trabalho de investigação “obrigou-me” a centrar num tema e aprofundá-lo de acordo com as pesquisas que fui fazendo através de livros, documentos e até mesmo utilizando a internet, que é considerado um meio de pesquisa muito vasto com o qual devemos ter atenção uma vez que muita informação que nos está disponibilizada não tem autoria ou a informação que nos fornece não é válida. Ao início da pesquisa, olhei e li com atenção o meu tema “Educação e Desenvolvimento na Infância”, e pensei: Por onde hei-de começar?

Uma vez que o grande enfoque é a sustentabilidade na educação, então comecei por pesquisar sobre o conceito de “sustentabilidade”. Depois, quando já tinha uma ideia definida sobre este conceito, estendi a minha pesquisa para o conceito de “desenvolvimento sustentável” e posteriormente “educação sustentável”. Claro que já conhecia um pouco do tema devido à investigação sobre o tema que estava a fazer e foi decorrendo ao longo da PES, mas estas pesquisas fizeram-me consolidar algumas ideias e assim ganhar bases que me serviram de suporte para dar início ao relatório.

Quando cheguei a uma certa altura do trabalho comecei a questionar-me sobre de que forma a educação pré-escolar poderia contribuir para a sustentabilidade. Após algumas procuras e pesquisas, autores como Gadotti e aqueles que elaboram o Documento final da Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, conseguiram fornecer-me informações que me deixaram esclarecida quanto a esta questão.

Estas pesquisas ajudaram-me também a perceber melhor as práticas da instituição onde desenvolvi a minha PES. Como esta é considerada uma eco escola, e deste modo é reconhecida pelo trabalho desenvolvido no âmbito da Educação Ambiental/EDS, todo o trabalho tem como base e é realizado através de ações que alertam as crianças para a importância de cuidar do mundo e de garantir um “futuro sustentável” e mais saudável.

De acordo com o Projeto de Investigação Internacional onde estive envolvida, utilizei a subescala da ECERS relativa à sustentabilidade pessoal e social, económica e ambiental para avaliar o ambiente educativo da sala. O seu preenchimento foi também feito pela minha educadora cooperante e após os resultados obtidos e posterior troca de ideias, chegamos a uma conclusão sobre de que maneira poderíamos agir de forma a melhorar a avaliação da subescala da sustentabilidade pessoal e social, visto ter sido esta a apresentar valores menos positivos. Sendo assim, a ação incidiu na abordagem do tema etnias e culturas o qual estava um pouco esquecido.

Todo este processo de investigação-ação ajudou-me a perceber o quanto é importante um educador estar atento ao grupo bem como à sua ação pedagógica. Muitos são os instrumentos que existem e que nos permitem avaliar uma série de componentes na e da sala e na minha opinião são uma mais valia que ajuda no melhoramento do ambiente educativo bem como nas relações criança-criança e criança-adulto e vice versa.

Os processos de investigação-ação exigem que o educador-investigador tenha uma postura de observador, crítica, de pesquisador e posteriormente de ação. Uma reflexão após a ação é bastante importante pois permite-nos perceber o que correu bem , o que correu mal e o que poderia ter sido feito para os resultados obtidos serem mais gratificantes, se assim for possível.

Fazendo o balanço geral de todo este trabalho de investigação que teve início logo desde o meu estágio, tenho de admitir que inicialmente tive alguma dificuldade em encontrar informação útil e desta forma senti-me um pouco angustiada e deprimida. Após algum tempo de pesquisa, muita informação foi acumulada e desta vez senti-me um pouco atrapalhada com a organização e a seleção da informação mais importante e produtiva para a elaboração do relatório.

Depois de muitas leituras, fui conseguindo selecionar a informação mais importante e fui organizando ideias que posteriormente foram transmitidas no trabalho.

No entanto, penso que o resultado final é positivo e que consegui dar resposta a todas questões importantes a abordar num tema como este que atualmente preocupa tanto a sociedade.

Ao longo da PES tive a oportunidade única de poder vivenciar novas experiências e aprendizagens que irão sem dúvida acompanhar-me sempre ao longo do meu percurso enquanto futura profissional de educação, para a realização de projetos com as crianças, e para o meu crescimento pessoal.

As dificuldades com que me deparei fizeram com que me tornasse uma pessoa mais persistente e mais determinada em atingir os meus objetivos, o que me torna um ser humano mais “forte” e consciente da profissionalidade de um educador/professor.

No decorrer do meu estágio, tanto em creche como em jardim-de-infância, tive a oportunidade de estar a par do que se passava nas outras salas, uma vez que são próximas umas das outras e as portas normalmente encontram-se abertas permitindo desta forma o contacto com a equipa educativa, bem como com pais ou outros adultos que por ali passam.

Considero que todo o estágio permitiu aumentar os meus horizontes para a minha vida profissional futura e todos os momentos pelos quais passei durante este tempo, ajudaram-me a promover um olhar crítico sobre as áreas de conteúdo, sempre com a finalidade de articular as mesmas com vários projetos futuros.

Com o apoio e proximidade das professoras que me ajudaram a saber como lidar com situações que foram decorrendo ao longo do estágio e que me guiaram numa etapa tao importante e decisiva como esta, consegui aumentar os meus conhecimentos tendo sempre em vista o desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional. No meu entender, um educador/professor deve querer, ter vontade e esforçar-se por aprender cada vez mais, de modo a que o seu conhecimento seja superior ao que tinha anteriormente.

O meu sonho sempre foi ser profissional de educação pré-escolar e sinto que esse momento está a chegar.

A Universidade de Évora acompanhou-me em todo o meu percurso académico e sinto que esta, devido a toda a formação que me deu, tornou-me uma pessoa mais confiante, segura e que acredita que os sonhos se podem tornar realidade.

A principal razão da escolha deste curso foi, além de ser um sonho desde sempre, como já mencionei anteriormente, a ideia de poder fazer a diferença, nem que seja num pequeno grupo de crianças, procurando desenvolver não só as competências cognitivas como inculcar atitudes e valores.

Não entendo esta profissão como sendo uma mera exposição de conceitos, principalmente em idades tão pequenas. Entendo sim que antes do mais se deve conhecer a turma com que se trabalha para perceber quais as expectativas e dificuldades e assim adaptar estratégias diferentes a cada situação.

A escola deve ser vista como uma instituição de ensino assim como uma instituição que influencia na formação de indivíduos, e cabe aos educadores/professores o desempenho dessa função.

6. Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (n.d.). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?*. Unpublished manuscript, Universidade de Aveiro.

Bell, J. (2008). *Como fazer um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Gadotti, M. (2008). *Educar para a sustentabilidade - uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Editora e Livraria - Instituto Paulo Freire.

Gomes, J. (2009). Programa eco-escolas: um contributo para a sua avaliação. (Master's thesis)

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Katz & Chard (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

M. E. (2009). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação

M.E. (2006). *Guião de educação para a sustentabilidade - carta da terra*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Máximo-Esteves. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Nagata, M., Vieira, M., Silva, R., & Gimenes, H. (2010). *Desenvolvimento sustentável e responsabilidade social e corporativa. É possível ser sustentável?* Retrieved from <http://www.rumosustentavel.com.br> – consultado dia 15 de Agosto de 2013

Schmidt, L., Gil Nave, J., & Guerra, J. (2005). *Autarquias e desenvolvimento sustentável: Agenda 21 local e novas estratégias ambientais*. Porto: Fronteira do Caos Editores.

Siraj-Blatchford, J., Smith, K. C., & Samuelsson, I. P. (2010). *Education for sustainable development in the early years*. World Organization For Early Childhood Education.

UNESCO (2004) *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2004-2005 – Draft International Implementation Scheme*. New York. Versão Brasileira intitulada *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (2005). *Documento Final – Plano Internacional de Implementação*. Brasília: UNESCO

Vasconcelos, T. (s/d) *Trabalho por projetos na educação de infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

7. Apêndices

8. Anexos