



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Sementes de esperança: Construir a sustentabilidade a partir da infância

Vanessa Alexandra Martins dos Santos

Orientação: Professora Doutora Maria
Assunção Folque

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico**

Relatório de Estágio

Évora, 2018



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Sementes de esperança: Construir a sustentabilidade a partir da infância

Vanessa Alexandra Martins dos Santos

Orientação: Professora Doutora Maria
Assunção Folque

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico**

Relatório de Estágio

Évora, 2018

“Uma educação que gere cidadãos mais cuidadosos, responsáveis e comprometidos, capazes de contribuir para um mundo mais justo e pacífico, deve começar na primeira infância, uma vez que valores, atitudes, comportamentos e habilidades adquiridas nesse período podem ter impacto duradouro na vida.”

(Haddad, 2010, p.1).

AGRADECIMENTOS

Este foi o terminar de uma das grandes etapas da minha vida, que se assume também, como a abertura de outras grandes oportunidades, que sempre sonhei alcançar. Deste modo, sinto a necessidade de refletir sobre este percurso e agradecer a todas as pessoas que tornaram possível a realização deste meu sonho, tal como o apoio incondicional que tiveram comigo, ao longo do meu percurso de formação.

Primeiramente queria agradecer todo o apoio, dedicação, motivação, visão crítica, amizade e estímulo intelectual recebido pela minha orientadora, professora Doutora Maria Assunção Folque, durante todo o meu percurso académico e na concretização do relatório final. A sua paciência, apoio, sabedoria, partilha de experiências, questionamentos, fizeram-me refletir e crescer a cada dia, deste percurso. Grande parte do meu trabalho foi inspirado em si.

Não poderia deixar de agradecer também, todo o apoio, confiança, motivação e inspiração, que recebi da minha orientadora de estágio de 1.º ciclo, professora Doutora Ângela Balça, pelo seu apoio, confiança e eloquência, que tanto me inspiraram.

Agradeço ao meu filho, por toda a paciência que teve ao longo deste processo, às ausências a que o privei, à minha mãe, tal como a toda a minha família, por acreditarem em mim. Ao meu pai, que já não está cá fisicamente, mas que vive permanentemente em mim. Tenho a certeza que se iria orgulhar de mim, neste momento.

Um muito obrigado também, ao meu companheiro, que pacientemente permitiu que eu alcançasse este sonho, enfrentando comigo todas as dificuldades.

Agradeço também à minha professora cooperante, pela inspiração, apoio e sobretudo por acreditar sempre em mim. Um muito obrigado também à minha educadora cooperante, que me apoiou também, incondicionalmente, em todos os momentos do meu estágio, fazendo-me crescer e inspirando-me com a sua metodologia de trabalho.

Não poderia deixar de mencionar também, o apoio das minhas colegas de turma, neste percurso e o apoio de todos os profissionais da Universidade de Évora.

Obrigada a todas as crianças que se cruzarem neste percurso, permitindo que eu pudesse aprender e refletir, sobre a importância da educação, acreditando que esta, têm o poder de tornar o mundo, um lugar melhor para todos.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo em Ensino Básico - Sementes de esperança: Construir a sustentabilidade a partir da infância

RESUMO

O presente relatório da Prática de Ensino Supervisionado, do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora, foi realizado com base no trabalho desenvolvido em contexto de Pré-escolar e 1.º CEB tendo como enfoque principal aprofundar os conhecimentos profissionais sustentados num processo de investigação-ação, em contexto de educação de infância, estabelecendo relações entre a teoria e a prática, num projeto de intervenção a nível de sustentabilidade cultural e social; neste projeto pretendi estabelecer proximidade, nos espaços educativos, com as raízes culturais e diferentes realidades no mundo, a nível cultural, étnico, religioso, de género e humano.

Fruto desta investigação-ação, foram desenvolvidas intervenções e aproveitadas oportunidades, no mundo das crianças, que possibilitassem a recolha de dados, nos contextos, que permitissem uma análise dos dados recolhidos, de acordo com os referenciais teóricos utilizados, a identificação de problemas da investigação e os objetivos da mesma.

Palavras-chave: educação; sustentabilidade; comunidades; igualdade; partilha.

Supervised Teaching Practice in Pre-School Education and Teaching of the 1st Basic Education – Hope Seeds: Building sustainability from childhood

ABSTRACT

This report on the Supervised Teaching Practice, the Master's Degree in Pre-school Education and the 1st Cycle of Basic Education at the University of Evora, was carried out in the context of Pre-school and basic education, focused on deepening the knowledge on the research process, on the context of childhood education, establishing a relationship between theory and practice, in a project of intervention in the cultural and social sustainability, where I tried to establish proximity in educational places with cultural roots and different world realities at a cultural ethnic, religious, gender and human level.

As a result of this action-research, interventions were performed, and the resulting opportunities were used in children's environment allowing data collection and its analysis, in accordance with the referred theoretical frameworks, the identification of research problems and the outline of objectives.

Keywords: education; sustainability; communities; equality; sharing.

Índice Geral

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO NA PES	4
1.1. A investigação e o professor investigador	4
1.2. Modalidade de investigação: investigação-ação	6
1.3. Identificação da problemática e objetivos da investigação-ação	8
1.4. Procedimentos metodológicos	11
<i>1.4.1. O papel da revisão da literatura</i>	11
<i>1.4.2 – Instrumentos de recolha de dados e procedimentos de análise</i>	13
<i>1.4.2.1. Escala de avaliação do ambiente para o Desenvolvimento Sustentável na Educação de Infância (ERS-SDEC)</i>	13
<i>1.4.2.2. Observação, notas de campo e respetivas reflexões</i>	15
<i>1.4.2.3. Planificações</i>	17
<i>1.4.2.4. Entrevistas</i>	18
<i>1.4.2.5. Registos fotográficos</i>	19
CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1. Desenvolvimento Sustentável, e Educação para o Desenvolvimento Sustentável.	21
2.2. As três dimensões do Desenvolvimento Sustentável	26
<i>2.2.1. Sustentabilidade ambiental</i>	26
<i>2.2.2. Sustentabilidade económica</i>	26
<i>2.2.3. Sustentabilidade social e cultural</i>	27
2.3. A EDS presente nos Referenciais Curriculares Nacionais	28
2.4. Que pedagogia para uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável?	32
<i>2.4.1. Concepções sobre aprendizagem e sobre o modo como as crianças aprendem</i>	32

2.4.2. <i>As Comunidades de Aprendizagem e a EDS</i>	38
2.4.3. <i>Trabalho por Projetos</i>	44
2.4.4. <i>O Modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM)</i>	46
CAPÍTULO 3 – A INTENCIONALIDADE DA AÇÃO NOS CONTEXTOS DA PES	51
3.1. Contextualização da ação e dos recursos que a mobilizaram	51
3.2. O contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	53
3.2.1. <i>Caracterização do espaço institucional</i>	53
3.2.2. <i>Caracterização do grupo</i>	54
3.2.3. <i>Conceção da ação educativa</i>	56
3.2.4. <i>Organização do Ambiente educativo</i>	58
3.2.5. <i>Sistema de planeamento e avaliação</i>	60
3.2.6. <i>Interações com a família e comunidade</i>	61
3.2.7. <i>Trabalho em equipa</i>	63
3.3. Da avaliação para a intervenção em 1.º CEB	64
3.3.1. <i>Análise inicial com base na escala ERS-SDEC</i>	64
3.3.2. <i>Histórias de Aprendizagem Promotoras da Sustentabilidade Cultural e Social em 1º CEB</i>	66
3.3.3. <i>Análise final da intervenção com base na ERS-SDEC e na entrevista à professora cooperante</i>	90
3.4. O contexto de Jardim de Infância	93
3.4.1. <i>Caracterização do espaço institucional</i>	93
3.4.2. <i>Caracterização do grupo</i>	96
3.4.3. <i>Conceção da ação educativa</i>	100
3.4.4. <i>Organização do ambiente educativo</i>	102
3.4.5. <i>Sistema de planeamento e da avaliação</i>	115

<i>3.4.6. Interações com a família e comunidade</i>	116
<i>3.4.7. Trabalho de equipa</i>	117
3.5. Da avaliação para a intervenção em Pré-escolar	117
<i>3.5.1. Análise inicial com base na escala ERS-SDEC</i>	117
<i>3.5.2. Histórias de aprendizagem promotoras da sustentabilidade cultural e social em Pré-escolar</i>	120
<i>3.5.3. Análise final da intervenção com base na ERS-SDEC e na entrevista à educadora cooperante</i>	147
CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS	159
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	164
REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS	165
APÊNDICES	166

Índice de Imagens

<u>imagem 1 - Instrumentos de Pilotagem - Agenda semanal Tarefas</u>	153
<u>imagem 2 - Instrumentos de Pilotagem - Tempo</u>	153
<u>Imagem 3 - Atelier de Artes Visuais – Pintura/Modelagem</u>	155
<u>Imagem 4 - Produções das crianças na pintura</u>	155
<u>Imagem 5 - Laboratório das ciências</u>	156
<u>Imagem 6 - Crianças a explorar os materiais na área das ciências</u>	156
<u>Imagem 10 - Área da matemática</u>	159
<u>Imagem 11 - Laboratório de Matemática</u>	159
<u>Imagem 12 - Caixa da Páscoa, no Cantinho do Jesus</u>	159

<u>Imagem 13 - Espaço do Jesus</u>	159
<u>Imagem 14 - Tapete mágico da fantasia</u>	160
<u>Imagem 15 - Área das expressões (Fantasia)</u>	160
<u>Imagem 16 - área da biblioteca</u>	161
<u>Imagem 17- Lengalenga na área da biblioteca</u>	161
<u>Imagem 18 - Fantocheiro</u>	161
<u>Imagem 19 - Inventário Fantocheiro</u>	161
<u>Imagem 20 - Alfabeto exposto na parede</u>	162
<u>Imagem 21 - Área da escrita e reprodução</u>	162
<u>Imagem 22 - Computador</u>	163
<u>Imagem 23 - Área polivalente</u>	163
<u>Imagem 24 - Brincadeira na casinha</u>	164
<u>Imagem 25 - Área do faz de conta (casinha)</u>	164
<u>Imagem 26 - Mapa das Tarefas com rotinas semanais asseguradas pelo grupo</u>	167
<u>Imagem 27 - Partilha do projeto Aladino</u>	178
<u>Imagem 28 - Crianças a explorar o mundo árabe com os objetos que construíram</u>	178
<u>Imagem 29 - Peles diferentes no Mundo</u>	181
<u>Imagem 30 - Meninos de todas as cores</u>	181
<u>Imagem 31 - Dança árabe</u>	183
<u>Imagem 32 - Entrega da carta às Sr.ªs cozinheiras</u>	186
<u>Imagem 33 - Carta cozinheiras</u>	186
<u>Imagem 34 - Carta para acabar com as guerras</u>	186
<u>Imagem 35 - Desenho após dança árabe com as mães</u>	188
<u>Imagem 36 - Apresentação Projeto Aladino</u>	188
<u>Imagem 37 - Produções do Projeto</u>	188

<u>Imagem 38 - Apresentação Projeto Aladino</u>	188
<u>Imagem 39- Área da fantasia renovada com produções das crianças</u>	189
<u>Imagem 40 - Direitos das crianças</u>	191
<u>Imagem 41 - Música ao vivo com Juliana</u>	192
<u>Imagem 42 - Detetives por um dia na cidade</u>	195
<u>Imagem 43 - Detetives quando encontraram o Templo Romano</u>	196
<u>Imagem 45 - Bailarina de danças orientais na Feira Medieval de Évora</u>	197
<u>Imagem 46 - Jogo tradicional</u>	198
<u>Imagem 47 - Jogo da Macaca</u>	198
<u>Imagem 48 - O Tapete Lá de Casa é assim...</u>	199
<u>Imagem 49 - O nosso tapete é assim...</u>	199
<u>Imagem 50 - Do desenho à construção</u>	199
<u>Imagem 51 - Realização do tapete coletivo</u>	199
<u>Imagem 52 - Tapete de Arraiolos na nossa sala</u>	200

Índice de Figuras

<u>Figura 1 - Planta da sala de Jardim de Infância</u>	151
<u>Figura 2 - Horário da sala de JI</u>	166

LISTA DE ABREVIATURAS

CA - Comunidades de Aprendizagem

CNE – Conselho Nacional de Educação

DS - Desenvolvimento Sustentável

EB – Ensino Básico

EDS - Educação para o Desenvolvimento Sustentável

ERS-SDEC - *The Education Rating Scale for Sustainable Development in Early Childhood*

MEM - Movimento da Escola Moderna

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

OMEP – *Organisation Mondiale Pour l'Education Pré-scolaire*

ONU – Organização da Nações Unidas

PES - Prática de Ensino Supervisionado

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

INTRODUÇÃO

O presente relatório é o culminar de um processo de investigação/ação realizado no âmbito da minha Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação da professora Doutora Maria Assunção Folque em dois contextos: o contexto educativo de jardim de infância, decorreu numa IPSS em Évora, com 22 crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos; o contexto educativo de primeiro ciclo, numa escola pública, com um grupo de vinte e seis crianças, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos, a frequentar o 2º ano.

Neste relatório pretendo essencialmente reunir e aprofundar as aprendizagens que decorreram na PES, através da dimensão descritiva, reflexiva e projetiva da minha ação educativa, suportada num processo de investigação/ação, em ambos os contextos educativos da PES; este processo constituiu-se como um instrumento de formação e autorregulação fundamental para a minha aprendizagem profissional.

Tal como é referido no perfil de desempenho do profissional de educação (Decreto-lei nº 240/2001), na prática do profissional de educação, a experiência proporcionada pelo seu projeto de formação, baseado na reflexão sobre a, observação, ação, investigação e teoria sustentada nesse âmbito, deve assumir-se como uma das diretrizes essenciais ao desempenho do profissional de educação de qualidade. Na mesma linha de pensamento, Alarcão (2001), designa que a atividade do profissional de educação, não se deve limitar ao cumprimento daquilo que as orientações e os currículos têm predefinido para educação, sendo que o professor é o próprio investigador da sua ação, através da reflexão, observação, planificação, partilha, devendo adotar uma postura crítica e reflexiva constante, ao longo do seu percurso, na perspetiva de melhoria constante e adequação das práticas às necessidades emergentes.

No âmbito da minha PES escolhi integrar um projeto "Construir a Sustentabilidade a partir da Infância (Folque, Aresta & Melo, 2017) e orientar a minha intervenção educativa na linha da Educação Para o Desenvolvimento Sustentável, de acordo com as necessidades observadas nos contextos de atuação da PES. Para além das situações observadas nos contextos, a minha formação académica despertou-me para esta temática sendo esta uma das centralidades da educação no séc. XXI (UNESCO, 2016).

O Desenvolvimento Sustentável no mundo é cada vez mais uma prioridade que se revela fundamental na nossa sociedade atual. De acordo com o relatório atual da UNESCO (2016), a educação deve ser repensada, relativamente ao desenvolvimento humano e social sustentável, comportando valores e princípios possíveis de alcançar, sendo que a educação tem o poder e dever de contribuir para um novo olhar sobre o Desenvolvimento Sustentável no mundo.

Tendo essa consciencialização e o desejo de poder contribuir significativamente de forma, positiva e autêntica, no desenvolvimento das crianças, com vista a alcançar os dezassete objetivos de DS, acordados em janeiro de 2016, a que as Nações Unidas se propõem escolhi aprofundar esta temática centrando-me na sustentabilidade social e cultural, de acordo com as necessidades e situações observadas, na minha prática.

Para o alcance desses valores e princípios tive como base uma prática assente em princípios democráticos, que visam desenvolver cidadãos ativos na sua sociedade, com um pensamento crítico, que pudesse conduzir a mudanças e consciencializações, que assegurassem as necessidades do presente, sem comprometer as necessidades das gerações futuras.

A Educação para o desenvolvimento sustentável, está presente nos documentos curriculares nacionais (DL 55/2018) tal como é referido também nas orientações curriculares para a educação pré-escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), defendendo a importância de viver melhor o mundo e desenvolver uma capacidade crítica e reflexiva com o objetivo de desenvolver a sustentabilidade pela infância (Folque & Oliveira, 2016).

Um dos objetivos da educação para o desenvolvimento sustentável é contribuir para que os espaços educacionais sejam abertos à comunidade, onde a partilha é recíproca. (Folque, & Oliveira, 2016). Nesse espaço podem ser produzidas aprendizagens mais autênticas e significativas para a criança.

Tal como é defendido pelo relatório da UNESCO (2016), acredito, neste sentido, que a educação pode ser transformadora promovendo a dignidade e direitos humanos essenciais, quebrando barreiras de ordem étnicas, culturais, de género e religiosas, aprofundando a sustentabilidade na educação, tal como construir um futuro melhor.

Este trabalho está organizado por quatro capítulos, relacionados entre si, de acordo com a investigação realizada ao longo da prática de ensino supervisionada, no contexto de

Jardim de Infância e 1.º CEB. No primeiro capítulo apresento o projeto de investigação-ação de que este relatório dá conta, onde é evidenciada a relevância da investigação dos profissionais de educação, salientando a importância do desenvolvimento das capacidades reflexivas no profissional de educação e o seu contributo, no desempenho das suas funções e competências. Refiro também a metodologia utilizada ao longo do meu projeto de investigação/ação na PES e os procedimentos de recolha e análise de dados.

No capítulo 2 faço um enquadramento teórico organizado em 5 temáticas: na primeira parte abordo o conceito de EDS e considero como este deve estar presente desde os primeiros anos de vida; num segundo ponto apresento as três dimensões do desenvolvimento sustentável (ambiental, económica e social e cultural); num 3º ponto analiso os documentos curriculares para a educação pré-escolar e para o 1º CEB procurando desocultar as aprendizagens que se identificam nestes documentos que têm maior relevância para a EDS; no último ponto deste capítulo realizei ainda, uma abordagem sobre as conceções pedagógicas e a EDS, suportando-me em diferentes contributos teóricos (Bruner, Rogoff, Watkins, entre outros) e referenciais pedagógicos de educação (Comunidades de Aprendizagem, Trabalho por Projeto, Movimento da Escola Moderna). Este capítulo revelou-se um contributo muito importante para a construção da minha reflexão sobre o relatório.

No capítulo 3, inicialmente começarei por dar destaque aos contextos que determinaram a minha investigação-ação na PES, identificando os desafios e o modo como a minha observação sobre os contextos, com a escala de avaliação (ERS-SDEC) foram determinantes, para orientar o sentido do meu percurso, com intencionalidade. Esta assumiu-se como uma bússola orientadora, identificando as necessidades, que se revelaram pertinentes para a minha ação, definindo e ampliando os meus objetivos. A planificação da minha intervenção foi concebida com base na observação com a escala (ERS-SDEC), escuta ativa, reflexão e diálogo com a teoria. Deste modo, apresento os contextos onde realizei a minha prática, o percurso da minha ação sobre as realidades encontradas, as minhas dificuldades e a pertinência da minha investigação, com as evidências que fui destacando, ao longo do capítulo e por fim, a análise final com base numa avaliação com a escala (ERS-SDEC), onde foi evidenciando o apoio que esta me facultou, ao longo do percurso e o seu contributo, na investigação-ação.

No capítulo 4 apresento as considerações finais, ostentando a relevância do tema em foco, os resultados alcançados, as dificuldades sentidas, tal como a contribuição das ações promotoras de um desenvolvimento sustentável, nos palcos de atuação da investigação com as crianças.

CAPÍTULO 1 – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO NA PES

Neste capítulo apresento a metodologia selecionada na investigação ao longo da PES, nomeadamente, baseada na investigação-ação de carácter qualitativo, justificada com bibliografia de referência na área. Inicialmente justifico as minhas escolhas metodológicas, fundamentando as mesmas. Posteriormente, realizo a caracterização dos contextos, onde realizei a intervenção, os seus objetivos e intencionalidades. Por fim encerro o capítulo com a descrição do modo como os dados foram sendo construídos e analisados, no sentido de orientar a minha intervenção.

1.1. A investigação e o professor investigador

Durante a minha intervenção na PES, adotei uma postura investigativa, baseada na observação, questionamento, reflexão e pesquisa, de modo a poder desenvolver consciência sobre a realidade em foco, construindo assim, novo conhecimento e partilhando o mesmo. Acredito que esta é uma postura que deve permanecer ao longo da prática dos educadores e professores, partindo dos princípios base, enunciados por Alarcão, (2001) de que, “ (...) todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” (p. 6) e de que, “(...) formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas.” (Alarcão 2001, p. 6).

O papel do professor na sociedade revela-se como detentor de múltiplas responsabilidades para com as crianças e sociedade. Para que o seu objetivo se cumpra, este tem de atuar em diversos níveis. É um facto que os problemas surgem no âmbito da profissão de docente. Assim, revela-se pertinente, que a investigação faça parte da sua função, pois os

anos de experiência que estes vão acumulando, não se revelam as soluções para os problemas (Ponte, 2002) se estes se tornarem meros repetidores.

Ponte, (2002), realça que os professores que se envolvem em investigação, têm mais facilidade em resolver os problemas, relacionados com a sua prática. O autor sublinha ainda a importância, das práticas educativas serem refletidas, avaliadas e se possível reformuladas, de modo a melhorar as mesmas. Nesta perspetiva, reconheço a importância fundamental que o questionamento constante, reflexão e a sua fundamentação, tal como a investigação sobre a prática e construção de conhecimento, têm na educação, sobretudo pela sua contribuição, para a melhoria constante de ação dos educadores e profissionais da área.

É essencial que os educadores e professores realizem investigação, sobre as suas ações, de modo, a questionarem as mesmas, as dificuldades, problemas e o próprio Currículo Nacional e OCEPE, conseguindo assim resolver melhor os problemas com que se deparam, ajudar as crianças e a sociedade. Para tal, é fundamental que as metodologias utilizadas pelo professor possam levar as crianças a obter resultados positivos na sua formação. O educador/professor deve ser um bom observador das crianças, pais, comunidade educativa, entre outros profissionais da área, conhecendo profundamente os seus contextos (Ponte, 2002). Deve ser capaz de fundamentar as propostas que defende, com base na investigação da sua própria ação, sendo também esta, uma das características da identidade da sua profissão (Ponte, 2002).

O conceito do professor – investigador surgiu inicialmente pelo educador Lawrence Stenhouse (1975). Isabel Alarcão, citada por Ponte (2002), que também concorda com os princípios de Stenhouse, defende também, que um profissional de qualidade só o pode ser se investigar a sua prática.

O questionamento que surge constantemente na educação, relativamente ao modo como as crianças aprendem, às metodologias utilizadas, aos materiais didáticos, devem ser analisados com base na reflexão, de modo crítico, pois as salas de aula são como laboratórios tal como sustenta (Alarcão, 2001, citado por Ponte, 2002).

Se a reflexão dos professores for fundamentada formalmente, à luz da teoria, ensaio, investigação, rigor metodológico, esta pode obter excelentes benefícios para o desempenho da própria profissão, assim como para o desenvolvimento profissional dos outros, pela

experiência fundamentada. Nesta linha de pensamento, a própria cultura das instituições educativas pode ser transformadora, renovando-se. Para que esse propósito se possa cumprir, o professor deve ter “(...) capacidades de problematização e investigação” (Ponte, 2002, p. 3).

Entenda-se que esta ação, para que se assuma como uma investigação, deve reproduzir algo novo e não apenas a constatação daquilo que outros autores já investigaram.

Importa também sublinhar que o conceito de professor- investigador não se resume apenas à investigação da sua própria prática, mas também de outros conteúdos, dentro do desempenho da sua profissão. O professor pode investigar um determinado problema específico da educação e simultaneamente toda a ação, fora do âmbito da sua investigação. Assim, ainda que os mesmos não sejam da mesma natureza, podem ter relações entre si (Ponte, 2002).

1.2. Modalidade de investigação: investigação-ação

Embora a investigação levada a cabo por professores possa assumir diversas modalidades, a investigação-ação, de acordo com Kurt Lewin, citado por Ponte (2002), data desde a 2.ª Guerra Mundial como uma, “ (...) sucessão de ciclos envolvendo uma descrição dos problemas existentes num dado campo social, seguidos da elaboração de um plano de ação, da colocação desse plano em prática e da respetiva avaliação” (p. 6), que eventualmente pode dar origem novamente, a um novo plano de investigação, uma vez que surgem questionamentos, por vezes, que podem beneficiar do esmiuçamento e novos olhares sobre este.

Embora Oliveira e Serrazina (2002), também considere pertinente a reflexão sobre a prática, este acrescenta também, a importância da sua qualidade e natureza.

Já para Coutinho (2014), definir a investigação-ação é de certo modo difícil, uma vez que se trata de uma expressão ambígua que engloba diferentes contextos de investigação. O grande foco, desta, para a autora, resume-se essencialmente à ação reflexiva que o professor realiza, dentro da sua prática, sendo que, para além de contribuir para a resolução dos problemas que encontra e a que se propõe e também para a planificação e mudanças dentro da prática, pode igualmente ser útil, na formação profissional de futuros docentes.

Por sua vez Kemmis (1993, p. 117), citado por Ponte (2002), refere a investigação-ação como, “ (...) uma forma de pesquisa auto refletida, realizada pelos participantes em situações sociais (...) com vista a melhorar a racionalidade e a justiça: (i) das suas práticas sociais ou educacionais; (ii) da sua compreensão dessas práticas; e (iii) das situações em que essas práticas têm lugar (p.6).

Embora diversos autores definam a investigação-ação dando enfoque a diferentes aspetos, muitos também evidenciam os aspetos em comum, sobretudo, o distanciamento que é necessário haver, enquanto profissionais, que nos permitem uma reflexão mais lúcida sobre as nossas ações educativas e o modo como a sociedade pode beneficiar dessa investigação, nas futuras ações dos profissionais da área.

Esta é uma cultura que pode reproduzir mudanças transformadoras na educação e no modo de pensar sobre o desempenho do profissional de educação. Diversos autores referenciados por Coutinho, (2014), acrescentam ainda, que a investigação-ação se pode caracterizar por quatro palavras, nomeadamente: “Situacional, interventiva, participativa e autoavaliativa.” (p. 365). Situacional, pelo facto de ter como foco a resolução de problemas reais diagnosticados, encontrados num determinado contexto; interventiva, porque para além de identificar os problemas da sociedade, intervém sobre estes; participativa, porque todos os seus intervenientes podem ser agentes de mudança na investigação; e autoavaliativa, uma vez que é o processo constante de autoavaliação que permite a introdução de novo conhecimento e mudança de práticas (Coutinho, 2014).

Durante a investigação, que decorreu na minha PES, assumi os princípios base do professor-investigador, que Stenhouse caracterizou para a ação da prática enunciados por Alarcão (2001), Ponte (2002) e Coutinho (2014). Neste contexto, pude concluir, que esta encerra em si, diferentes metodologias de investigação, nomeadamente, o ato de mudança ou ação, a investigação ou entendimento sobre o assunto em foco, simultaneamente, utilizando processos alternados entre a ação e reflexão crítica, de modo cíclico ou espiral (Coutinho, 2014). A interpretação dos resultados, métodos e dados é realizada de acordo com os conhecimentos adquiridos, nos ciclos da investigação, onde a teoria e a prática, se interligam constantemente.

Compete-me então referir, que o papel do educador/professor, se coaduna com a crescente busca de melhoria constante, ao longo da sua prática, resolvendo os problemas reais

que encontra no seu percurso, intervindo neles, com a sua participação e dos participantes envolvidos, num processo de avaliação, observação, escuta ativa, reflexão, investigação e ação continuado, que possa produzir conhecimento e alteração de práticas futuras, benéficas para a sociedade, utilizando processos alternados entre a ação e reflexão crítica, de modo cíclico ou espiral. Este é um processo que envolve práticas e posturas comprometidas com a sociedade, para o qual os seus profissionais devem de estar bem preparados.

1.3. Identificação da problemática e objetivos da investigação-ação

Nesta secção do capítulo procurei ir de encontro aos princípios que considerei pertinentes, para conduzirem esta investigação-ação, apresentando as razões que pautaram a escolha do tema, ao longo da minha prática.

Sendo, o desenvolvimento sustentável, um tema pelo qual tenho interesse, considero que as mudanças de atitudes a ter com o nosso planeta devem ser iniciados desde tenra idade, pois é na infância que se cultivam os hábitos que iremos ter mais tarde assegurando, deste modo, uma consciencialização sobre os problemas atuais, contribuindo para uma mudança de atitude, comprometida com a sociedade e sustentação da mesma.

É importante, por isso, promover experiências educativas significativas na formação do ser humano, enquanto cidadão consciente e responsável na sociedade, com a promoção de hábitos, saberes e atitudes sustentáveis. E foi nesse sentido, que guiei a minha ação.

A EDS, está presente no currículo nacional, tal como é referido também nas OCEPE, defendendo a importância de viver melhor o mundo e desenvolver uma capacidade crítica e reflexiva, que possibilite desenvolver a sustentabilidade pela infância (Folque & Oliveira, 2016).

Um dos objetivos da educação para o DS é contribuir para que os espaços educacionais e sala de aula sejam abertos à comunidade, onde a partilha é recíproca (Folque, & Oliveira, 2016). Nesses espaços podem ser concebidas aprendizagens mais autênticas e significativas para as crianças.

Desenvolvi a minha PES, inicialmente em 1.º CEB, numa escola pública da cidade de Évora e numa segunda fase, em Pré-Escolar, numa IPSS, também em Évora.

No primeiro contexto de estágio, a falta de experiências com outras culturas, identificado com a escala de avaliação ERS-SDEC, o tipo de imagens, presentes nos materiais didáticos e o desejo das crianças de explorarem o mundo revelou-se uma oportunidade para desenvolver a minha ação-investigação, pelos questionamentos que foram surgindo, nesse âmbito e ao qual eu gostaria de dar resposta. Para além das situações observadas nos contextos, a minha formação académica despertou-me para esta temática, sendo esta uma das centralidades da educação no séc. XXI (UNESCO, 2016). Pretendi, por isso integrar um projeto "Construir a Sustentabilidade a partir da Infância (Folque, Aresta & Melo, 2017) e orientar a minha intervenção educativa, na linha da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, de acordo com as necessidades observadas nos contextos de atuação da PES.

A sociedade está cada vez mais segmentada, e as relações humanas mais isoladas e distantes (Folque, 2014). Por esse facto é importante preservar as relações das crianças, com o seu património cultural, com o seu planeta, tal como promover e preservar relações positivas com o próximo e com a sua comunidade, dentro e fora do contexto de educação.

O distanciamento entre a vida da criança e o seu contexto educativo e social leva as mesmas a quebrarem raízes significativas e fundamentais para o seu processo de desenvolvimento social, emocional, humano, cognitivo, motor e académico.

Tal como é defendido pelo relatório da UNESCO (2016), acredito, neste sentido, que a educação pode ser transformadora promovendo a dignidade e direitos humanos essenciais, quebrando barreiras de ordem étnicas, culturais, de género e religiosas, aprofundando a sustentabilidade na educação, ajudando as crianças a viverem o presente, tal como construir um futuro melhor, semeando essa esperança, desde a mais tenra idade.

Objetivos da investigação-ação

Fruto do meu questionamento, sobre o primeiro contexto de estágio, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, e da bibliografia de referência consultada sobre investigação, nasceu o título que iria dar início à minha investigação-ação, em ambos os contextos de estágio: “Sementes de esperança: Construir a sustentabilidade a partir da infância”.

Nesse âmbito, pretendi, realizar um projeto de intervenção a nível de sustentabilidade cultural e social, com a intencionalidade de aproximar as crianças, das raízes culturais e de

diferentes realidades no mundo, a nível cultural, étnico, religioso e de género, promovendo experiências significativas e desenvolvendo relações afetivas, nestas, pelas interações proporcionadas entre si e comunidade.

Com base neste objetivo geral de qualificação da educação das crianças nos contextos de intervenção a minha investigação/ação teve como intenção:

- Caracterizar o contexto e necessidades do grupo, onde intervim, de modo, a que pudesse contextualizar-me sobre o espaço e futuras ações a desenvolver;
- Conhecer os desafios que se colocam à educação nas primeiras idades no que respeita à educação para o desenvolvimento sustentável;
- Aprofundar os conhecimentos sobre o processo de investigação em contexto de educação de infância, estabelecendo uma relação entre a teoria e a prática.

Para estes objetivos gerais, concorrem os seguintes objetivos específicos:

- Realizar intervenção a nível de sustentabilidade social e cultural, inculcando hábitos sustentáveis e consciencialização para a importância da sustentabilidade social e cultural no planeta.
- Promover experiências de partilha entre as diferenças inculcando relações afetivas de tolerância e respeito entre as relações humanas, orientada por uma pedagogia que promova a igualdade de oportunidades e que combata estereótipos de género, etnia, religião e outros;
- Incentivar as crianças a conhecerem a identidade do seu património cultural e valorização do mesmo;
- Compreender o papel do educador de infância e docente do 1º CEB na promoção de uma EDS.
- Avaliar de que modo a intervenção potenciou aquisição de conhecimentos, competências, atitudes e valores associadas com a sustentabilidade social e cultural

Neste sentido, após a formulação dos objetivos para a investigação, de acordo com as necessidades identificadas na escala ERS-SDEC, formulei um plano de intervenção, que pudesse orientar o estudo, de modo organizado, no sentido de dar resposta aos objetivos

propostos e questionamentos que foram surgindo, justificando a pertinência das mudanças introduzidas nas práticas e a compreensão que deve de haver, sobre o papel do educador de infância e docente do 1º CEB, na promoção de uma EDS, no domínio da sustentabilidade cultural e social.

Contudo, inicialmente surgiram algumas dificuldades, pois receava não conseguir estabelecer relações entre as ações e reflexões. Foi um caminho que se foi construindo, com o apoio dos meus professores e cooperantes que me fizeram acreditar que era possível, transmitindo-me confiança. “(...) a investigação-ação implica perseverança, num esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar ação e reflexão. A reflexão abre novas opções para a ação e a ação permite reexaminar a reflexão que a orientou.” (Afonso, 2014, p. 79).

1.4. Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos selecionados, ao longo da PES, para apoiar a investigação-ação tiveram por base, pesquisas bibliográficas, relacionadas com o tema em foco que se revelaram pertinentes para compreender e justificar a implementação de uma pedagogia que apoiasse a promoção de uma EDS, no domínio da sustentabilidade cultural e social.

Os instrumentos que utilizei para ir produzindo/construindo os dados tiveram em consideração a natureza da metodologia selecionada para a investigação. Inicialmente foi aplicada uma escala de avaliação de qualidade de EDS (ERS-SDEC), de modo, a identificar as necessidades de mudança; observações diárias, notas de campo e reflexões sobre estas, fundamentadas à luz de teorias e modelos pedagógicos. Estes auxiliaram-me a refletir sobre a prática, ajustando as minhas ações, na perspetiva de uma melhoria contínua, ao longo da PES. Com base no resultado da escala realizada inicialmente, das observações e respetivas reflexões, foram feitas as planificações e respetivas avaliações das mesmas. No final de cada estágio, foi realizada ainda uma entrevista ao professor de 1.º CEB e educador de infância, de modo, a conhecer as suas perspetivas, sobre a importância de construir uma EDS a partir da infância.

1.4.1. O papel da revisão da literatura

A revisão da literatura permitiu-me consciencializar-me sobre aspetos teóricos, relacionados com o tema e teorias sobre o desenvolvimento das crianças, que se revelavam também uma base para o desenvolvimentos das mesmas e um apoio, no modo, como fui construindo consciência, para adequar as práticas na investigação, que pudessem apoiar a construção precoce de um DS no mundo, uma vez que a nossa sociedade atual enfrenta grandes desafios para assegurar a vida das gerações do nosso futuro. Por esse facto é tão importante a implementação de uma EDS, em todas as suas dimensões (sustentabilidade cultural e social, ambiental e económica) desde a infância, comportando princípios e valores possíveis de alcançar. A EDS defende a importância de viver melhor o mundo e desenvolver uma capacidade crítica e reflexiva com o objetivo de desenvolver a sustentabilidade pela infância (Folque & Oliveira, 2016).

A educação, neste sentido, tem um papel fundamental de responsabilidade, em sensibilizar as crianças, para os problemas da nossa sociedade. Deste modo, dei também particular importância, em perceber como os documentos orientadores de educação, nomeadamente, no Pré-escolar (Silva, et al., 2016) e 1.º Ciclo do EB (Metas de Aprendizagem no Ensino Básico e a Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1º Ciclo (ME, 2014, 2016), podem apoiar os docentes neste sentido e contribuir para uma EDS a partir da infância, refletindo sobre estes e relacionando-os com os desafios que se colocam à educação, de acordo com o Relatório da Unesco de 2016.

O enquadramento teórico-pedagógico realizado, de acordo com vários autores permitiu-me entender a relevância de considerar as crianças como seres pensantes e detentores de conhecimento, sendo que estas devem ser os sujeitos ativos do seu processo de aprendizagem devendo os adultos, nesse sentido apoiá-las, ao longo do percurso (Bruner, 1996) promovendo a participação das mesmas, nas atividades culturais, através da participação de todos em comunidades de aprendizagem (Watkins, 2004) orientados por projetos de investigação e de intervenção. Aprofundar o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), que serviu de suporte pedagógico, ao contexto de jardim de infância permitiu-me ver as suas potencialidades, para alcançar as aprendizagens necessárias e esperadas, para a formação de cidadãos do séc. XXI.

1.4.2 – Instrumentos de recolha de dados e procedimentos de análise

No processo de recolha de dados utilizei diversos instrumentos e procedimentos para conhecer os contextos de intervenção, para os avaliar e para projetar a minha intervenção, tal como avaliar a mesma, no final. Os instrumentos que utilizei tiveram em consideração a natureza da metodologia selecionada para a investigação. Inicialmente foi aplicada a escala de avaliação de qualidade de EDS (ERS-SDEC), de modo, a identificar as necessidades de mudança, observações diárias, notas de campo e reflexões sobre estas, fundamentadas à luz de teorias e modelos pedagógicos, auxiliando-me a refletir sobre a prática, ajustando as minhas ações, na perspetiva de uma melhoria contínua, ao longo da PES. Com base no resultado da escala realizada inicialmente, das observações e respetivas reflexões, foram feitas as planificações e respetivas avaliações das mesmas. No final de cada estágio, foi concretizada ainda uma entrevista, aos profissionais cooperantes, que me acompanharam, de maneira a entender as suas perspetivas, sobre a importância de construir uma EDS a partir da infância.

1.4.2.1. Escala de avaliação do ambiente para o Desenvolvimento Sustentável na Educação de Infância (ERS-SDEC)

A escala, *The Environmental Rating Scale for Sustainable Development in Early Childhood* (ERS-SDEC), foi um dos instrumentos de diagnóstico, de natureza qualitativa, utilizado nos espaços educativos, de modo, a identificar lacunas e problemas, que foram o suporte para projetar as minhas ações na intervenção, no sentido de atingir os objetivos pretendidos e desenvolver mudanças no comportamento das crianças, significativas. Esta é uma escala que serve para avaliar e regular as práticas que promovem uma EDS e consequentemente intervir na implementação de práticas e atitudes, que promovam o DS, tendo-se revelado um elemento basilar, na identificação das áreas prioritárias a intervir. Está dividida em três dimensões: sustentabilidade cultural e social; sustentabilidade ambiental; e sustentabilidade económica, contando com quarenta e oito itens, que nos permitem avaliar a qualidade do ambiente educativo, para o DS, designadamente, a nível dos materiais existentes nos espaços, interações promovidas no mesmo, ou fora dele e do relacionamento existente com práticas educativas sustentáveis. É atribuído na escala, um valor entre 1 e 7, sendo que 1, corresponde a inadequado, 3, mínimo, 5, bom e 7, excelente. Juntamente com esses valores são indicadas referências, a título de exemplo, que apoiam a avaliação.

Inicialmente, no primeiro contexto de estágio (1.ºCEB) comecei por realizar apenas observação, para tomar o primeiro contacto com o grupo e contexto. Posteriormente, utilizei como recurso, a escala ERS-SDEC, para avaliação das necessidades do espaço e grupo. Por consequência, a minha observação, nesta fase, foi estruturada e focalizada, pelo apoio que a escala me ofereceu.

Após realizar a avaliação, no dia 4 de outubro de 2017, reuni-me com a professora cooperante para validar a observação, complementando a mesma, de acordo com o diálogo que estabelecemos. Os resultados (Apêndice 1) permitiram focalizar-me em promover estratégias, promotoras desse desenvolvimento, de maneira a poder alterar algumas práticas e observar oportunidades nas crianças do grupo, onde fosse possível atuar, naturalmente, de acordo com as suas vivências e desejos. O foco nesse âmbito cingiu-se ao nível da dimensão cultural e social, uma vez que foi o parâmetro identificado com mais necessidades. Por esse ângulo, iniciei a minha investigação fazendo uma triangulação entre os resultados identificados na escala da ERS-SDEC e observação dos contextos, no ambiente das crianças, tendo sido estes determinantes, para as minhas ações ao longo da PES.

Antes de terminar o estágio, no dia 4 de dezembro de 2017, reuni-me novamente com a professora cooperante e juntas concretizámos a avaliação, com os mesmos procedimentos, descritos anteriormente, (Apêndice 2) consolidando todo o trabalho e intervenção realizada ao longo da pesquisa, de forma estruturada, revelando os benefícios da utilização da escala, no ambiente educativo e consequentemente as alterações ocorridas neste e no grupo.

No jardim de infância, realizei os mesmos procedimentos, efetuados no 1.º CEB. Primeiro, com observação não estruturada e, no dia 12 de março de 2018, realizei uma observação estruturada, com a escala, em conjunto com a educadora cooperante. O parâmetro identificado com mais lacunas situava-se na mesma vertente, ou seja, a dimensão cultural e social (Apêndice 3), tal como os resultados obtidos na primeira fase do estágio no 1.º ciclo. Todavia, existiam muitas diferenças entre os dois contextos, detalhadamente identificados, numa análise crítica que foi realizada, em conjunto com ambos os docentes cooperantes, justificando as evidências nos contextos, relativamente aos itens, ou à falta destes. Análise essa que foi deliberativa, para dirigir e regular as ações nos contextos, de forma personalizada e em diálogo com os profissionais.

Antecedente ao final do estágio de jardim de infância, em conjunto com a educadora cooperante, aplicámos a escala novamente no dia 25-05-2018, (Apêndice 4).

1.4.2.2. Observação, notas de campo e respetivas reflexões

Por intermédio da “(...) observação o investigador consegue documentar atividades, comportamentos e características físicas sem ter de depender da vontade e capacidade de terceiras pessoas” (Coutinho, 2014, p. 136), sendo esta uma técnica essencial nas Ciências Sociais Humanas. Esta pode-se conceber, num contínuo, entre estruturada e não estruturada e entre participante e não participante; a observação estruturada, parte de uma estrutura pré-definida e estandardizada, de acordo com aquilo que o observador pretende analisar, podendo assumir a forma de escalas numéricas e de registos escritos, sobre a realidade que o investigador observa (Coutinho, 2014). Na minha intervenção utilizei ambas as técnicas acima descritas, especificamente com a observação com base na escala da ERS-SDEC, observação não estruturada, sobre a realidade observada nos contextos e posteriormente registados em notas de campo. Em termos de participação, a natureza do meu papel enquanto estagiária levou a que esta fosse evoluindo de uma observação não participante (nunca desligada do que estava a acontecer) para uma observação participante, onde intercalava também com períodos pequenos de algum distanciamento, para observação das crianças em ação. A observação participante aproxima-se da observação etnográfica referida por Stenhouse, uma vez que esta permite realizar uma recolha de dados real dos contextos em estudo, através de registos ou notas de campo (registadas diariamente), para posteriormente se refletir sobre estes e não em generalizações, pouco concretas com a realidade. (Máximo-Esteves, 2008). A observação, revela-se, por esse ângulo, primordial na investigação-ação.

Importa também, nesta continuidade sublinhar que neste caminho centrei-me nas questões iniciais que moveram a minha investigação, para que o foco das minhas observações não fosse desviado.

Máximo-Esteves, (2008), sustenta a ideia de se adotar instrumentos desta natureza, que sejam possíveis de utilizar nos contextos e que os mesmos sejam do domínio do investigador. A autora sublinha ainda o grau de rigor e sistematicidade, como princípios fundamentais para obter uma investigação com qualidade. Esse foi também um aspeto que foi

sempre evidenciado pela minha orientadora, neste percurso, ajudando-me a regular e orientar a utilização dos instrumentos nesta investigação.

A técnica de observação, como elemento de recolha de dados, assume-se numa investigação-ação, como sendo de grande utilidade e fiabilidade, uma vez que “(...) a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e questionários.” (Afonso, 2014, p. 98).

A observação, para Máximo-Esteves (2008), enquadra-se num dos instrumentos que permite o conhecimento mais próximo dos contextos observados, onde ocorrem as ações e interações dos sujeitos implicados no estudo.

Diariamente, de acordo com a minha observação realizava registos em notas de campo diárias. As notas de campo são um dos instrumentos mais utilizados pelos professores-investigadores (Máximo-Esteves, 2008).

Comecei inicialmente, por realizar registos, dentro dos contextos e no final do dia, organizava os mesmos, de forma mais estruturada, retendo grande parte dos momentos vividos nos contextos. Todavia, fui constatando, que alguns diálogos e interações careciam de um envolvimento mais ativo, que não me permitia um registo fiel do que acontecia, uma vez que eu própria era participante. Por esse facto, recorri às gravações áudio e posterior transcrição, para as notas de campo, de maneira a ter um registo mais fiel, pois por vezes era difícil registar alguns momentos na íntegra, que seriam importantes para a investigação. Este método acrescentou fiabilidade nos registos efetuados. No final da semana, realizava uma reflexão semanal das notas de campo recolhidas, à luz de teorias e pedagogias que fundamentassem as evidências observadas, dos diálogos partilhados com os professores/educadores cooperantes e colegas ajudando-me, desta forma, a interpretar fenómenos, fazendo uma triangulação entre estes, orientando a minha ação, planificação semanal, projeção futura e construindo significados. As reflexões permitiram-me pensar de forma mais consciente sobre as minhas práticas, distanciando-nos destas e permitindo-me alterar e rever as minhas ações, em práticas com mais qualidade.

Esta ação reflexiva que os educadores e professores realizam, dentro da sua prática, para além de contribuir para a resolução dos problemas que estes encontram, realização de planificações, projeções futuras e mudanças dentro da prática, podem ser úteis na formação

profissional de futuros docentes (Coutinho, 2014). Facto esse que se assumiu como uma experiência muito enriquecedora para o meu desenvolvimento profissional e que pode contribuir também para o desenvolvimento de outros profissionais, pela partilha da investigação.

1.4.2.3. Planificações

No contexto do 1.º CEB, o planeamento foi concretizado entre momentos planeados por mim e pela professora cooperante, seguindo o Currículo Nacional, em vigor à data da sua concretização e por momentos planeados de acordo com os desejos e interesses das crianças. Uma vez que não foram adotados os manuais recomendados pelo Ministério da Educação, existiu sempre maior flexibilidade na realização dos materiais didáticos e pedagógicos, sendo possível integrar temas do interesse das crianças e outros integrados nos conteúdos programáticos exigidos pelo Currículo Nacional. Outro aspeto importante, possível de concretizar pelo facto de não existirem manuais adotados foi seguir uma ordem dos conteúdos, de acordo com o que se revelava mais significativo para o grupo no momento.

Já no contexto de jardim de infância, o planeamento também foi realizado com maior flexibilidade, respeitando, no entanto, as recomendações existentes nas OCEPE em vigor, à data. Deste modo, a planificação era realizada, de acordo com os interesses e desejos das crianças, semanalmente registadas no diário de grupo, integrando também propostas minhas e da educadora cooperante. As planificações diárias eram realizadas em grupo, durante a reunião da manhã, de acordo com os registos planificados no diário de grupo, da semana anterior, sendo estas realizadas de forma democrática. Importa também referir que os instrumentos de pilotagem utilizados estavam enquadrados no modelo que servia de inspiração à educadora cooperante, nomeadamente o MEM. O diário de grupo é um instrumento de pilotagem, onde são registados os incidentes, desejos, conflitos, ou acontecimentos momentâneos, que as crianças ou adultos pretendem registar. É composto por quatro colunas diferentes, especificamente, “Gostei”, “Não gostei”, “Fizemos”, “Queremos fazer”, onde são efetuados os registos com escrita ou ilustrações, pelos adultos e crianças, que o desejem. Às sextas-feiras era realizada uma reunião de conselho, onde os elementos registados eram discutidos e analisados, em grupo (Folque, 2012). Era a partir daí, que

surgiam as propostas para a semana seguinte, definindo-se prioridades e necessidades, sempre em comunidade.

1.4.2.4. Entrevistas

De forma a poder conhecer o ponto de vista do professor e educador cooperante, acerca da importância de implementar práticas que promovessem uma EDS a partir da infância, no final do estágio de cada contexto, entrevistei os profissionais nesse sentido, uma vez que as minhas ações em cooperação com as profissionais tinham seguido esse rumo. Consequentemente, queria que refletissem sobre essas práticas e os seus benefícios na nossa sociedade.

De acordo com Máximo-Esteves, (2008), as entrevistas mais utilizadas nas investigações de natureza qualitativa são, “(...) a entrevista em profundidade, a entrevista de história de vida, a entrevista semiestruturada, (...) e a entrevista focalizada em grupo”. (p. 93).

Para além da entrevista semiestruturada referida por Máximo-Esteves (2008), Afonso acrescenta ainda o diferente tipo de entrevistas existente na área educacional, nomeadamente:

- A *entrevista estruturada*, onde o entrevistador regula a mesma através de um guião, que deve seguir rigorosamente, utilizando os dados destas, regra geral, para obter informação possível de ser quantificada, realizando análise de dados estatísticos;
- A *entrevista não estruturada*, em que as interações entre os seus sujeitos se realizam em torno do foco da investigação, contudo, não segue uma orientação estruturada. O seu objetivo reside mais em compreender os significados construídos pelo entrevistado, relativamente às suas opiniões e perceções. As questões formuladas nesta devem de ser de natureza aberta;
- Relativamente à *entrevista semiestruturada*, refere que esta corresponde “(...) a um formato intermédio entre os dois tipos anteriores. (...) Em geral são constituídas por um guião que constitui o instrumento de gestão da entrevista semiestruturada” (Afonso, 2014, p.105). O cerne da entrevista é estruturado por objetivos, tópicos, questões, entre outros, em que cada um tem a sua correspondência, de acordo com os objetivos perspetivados. (Afonso, 2014).

As entrevistas que realizei, no percurso investigativo, situam-se mais próximas das entrevistas não estruturadas, uma vez que a sua orientação não foi estruturada e as questões abertas realizadas pretendiam apenas registar o *feedback* sobre a importância de promover aprendizagens significativas nos espaços educativos, no âmbito do DS. Neste universo, as questões chaves para alcançar esse feedback foram as seguintes, em ambas as entrevistas:

“Que aprendizagens deve promover a escola/jardim de infância, na sociedade contemporânea?”;

“A ONU, em janeiro de 2016, acordou unir esforços e trabalhar, de modo a alcançar, no ano de 2030, os dezassete objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Como vê, que o papel da escola/jardim de infância possa contribuir para que estes objetivos sejam alcançados?”.

De maneira concreta, poderia também ficar com a perceção do significado que essa temática comportava, para os entrevistados, uma vez que nesta investigação, tínhamos atuado e construído um caminho, em conjunto, nesse sentido.

1.4.2.5. Registos fotográficos

Diariamente utilizei como recurso, os registos fotográficos, que adicionava às notas de campo diárias permitindo-me captar momentos que a memória não conseguia gravar fielmente. Este é um instrumento usado regularmente, por professores, como sublinha Máximo-Esteves, (2008), caracterizado como fonte de dados secundárias, na inventariação de objetos das salas, das produções das crianças, organização da sala, registo dos instrumentos de pilotagem e registos de momento na sala. Mais tarde podia analisar e interpretar os mesmos com o apoio dos registos efetuados.

Tive o cuidado especial, de proteger a identidade dos sujeitos incluídos nesta fonte de dados, contudo, importa referir também, que o seu uso regular, no primeiro ciclo, se revelou mais intrusivo, uma vez que não era uma prática regularmente utilizada. Já no jardim de infância, esta era uma prática mais regular, ao qual os seus sujeitos estavam mais habituados.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo em Ensino Básico
Sementes de esperança: Construir a sustentabilidade a partir da infância

Inclusivamente, em diversos momentos, as próprias crianças utilizaram o recurso desta fonte nos seus contextos educativos e na partilha dos mesmos com a comunidade.

Importa também sublinhar, que todas as imagens reproduzidas neste relatório são da minha autoria e que tiveram o devido consentimento, para a sua publicação, salvaguardando a identidade das crianças envolvidas.

CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo pretendo primeiramente realizar uma breve introdução, sobre o conceito de DS e o impacto que as práticas sustentáveis podem ter na EDS, na sua globalidade e na EDS nas primeiras idades. Num segundo ponto apresento as três dimensões do desenvolvimento sustentável (ambiental, económica e social e cultural); Deste modo, pretendo relacionar o impacto que estes conceitos podem determinar no desenvolvimento das crianças e aprendizagens, na sustentação do mundo, que se releva prioritária, à luz dos desafios que se colocam à EDS, de acordo com o relatório da Unesco (2016), realçando a evidência, desses conceitos, nos documentos curriculares para a educação pré-escolar e para o 1º CEB, como contributo no DS. No último ponto realizo ainda uma abordagem sobre as concepções pedagógicas e o EDS, suportando-me em diferentes contributos teóricos (Bruner, Rogoff, Watkins) e abordagens pedagógicas de educação (Comunidades de Aprendizagem, Trabalho por Projeto, Movimento da Escola Moderna), que vão de encontro a esse desenvolvimento, justificando, a importância existente entre essas concepções e a EDS.

2.1. Desenvolvimento Sustentável, e Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

O mundo está em constante mudança, na sua globalidade, tendo sido objeto de estudo pela humanidade, que visa fazer face a essas mudanças, para ultrapassar os problemas existentes nele, tentando encontrar soluções urgentes, que se revelem eficazes e não apenas utopias impossíveis de concretizar. O Desenvolvimento Sustentável (DS), tem sido uma preocupação atualmente compartilhada pela maioria, mas que ainda pode revelar algumas contrariedades naquilo a que se propõe mudar, para alcançar o bem comum da sustentação no mundo (Costa, 2013). Importa, neste contexto, começar por referir que este conceito, começou por surgir, na década dos anos 70, mais propriamente em 1972, na conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Humano. Em 1974, a Declaração de Cocoyok, evidenciava que o DS poderia ser alcançado, por meio de estratégias que incidissem a nível da preservação do meio ambiente e seres vivos, sem, no entanto, evidenciar a importância da dimensão a nível social/cultural e económica, dando relevância aos fatores ambientais, como sinónimo de DS (Costa, 2013). A partir de 1987, o Relatório de Brundtland - O nosso futuro comum, veio dar

maior relevância à conceção de DS, valorizando a capacidade de satisfazer as necessidades das gerações do presente, sem comprometer as necessidades das gerações do futuro. Todavia, desde essa data, que existem algumas divisões no sentido que o conceito engloba e os seus pressupostos. Nesse contexto, o conceito DS, para alguns era entendido como uma expressão, ligada ao senso comum. No entanto, esta caracteriza-se por uma consciencialização e responsabilização comum que deve coexistir no planeta, considerando que a natureza deste tem limites, que não devem ser ignorados, nem possíveis de ser ultrapassados, sem a ação consciente do ser humano (Costa, 2013). Por esse facto, se alega a necessidade urgente de atuação, nesse sentido.

Morin (1999), sublinha que; “(...) os antagonismos entre nações, entre laicismo e religião, entre modernidade e tradição, entre democracia e ditadura, entre ricos e pobres (...) alimentam-se entre si (...) movidos por interesses estratégicos e económicos antagónicos (...) (p. 36) e pelos interesses que podem obter destes.

Foram os países industrializados, que manifestaram mais discórdia, no conceito DS, uma vez que estes defendiam que o desenvolvimento económico não se coadunava com a sustentação do mundo, pois existia necessidade de crescimento económico e não retrocesso, defendendo que a tecnologia deveria estar ao serviço de novas soluções, que pudessem ultrapassar esses problemas no mundo (Costa, 2013).

Os pressupostos do Relatório de Brundtland (1987) evidenciavam a necessidade de adotar novas posturas, no que diz respeito às relações que devem coexistir entre economia, sociedade, ambiente, política e tecnologia, enfatizando a limitação dos recursos naturais existentes na terra. Destacava ainda a necessidade do desenvolvimento de prioridades, objetivos e ações a nível global, que se revelassem sustentáveis no mundo, de acordo com a colaboração de todos os países, pois cada contexto no mundo exigia diferentes necessidades, sendo prioritário o desenvolvimento e envolvimento de todos, num esforço comum, do espaço que todos habitávamos. Sabemos de antemão, que os países onde a industrialização é mais visível, também apresentam níveis de desigualdade mais significativos, pelo facto de não promoverem um desenvolvimento sustentável. Por esse facto, o desenvolvimento económico que uns defendem não se compadece com um desenvolvimento económico, que seja compatível com o DS, prevalecendo os benefícios económicos em detrimento da preservação e sustentação do mundo (Costa, 2013).

Ainda que as interpretações sobre DS, possam encerrar em si significados que se podem revelar, para alguns, incongruentes, importa referir que o mais importante é que o DS possa ir de encontro ao conceito de sustentabilidade, de acordo com a conceção atual, na dimensão ambiental, social/cultural e económica tal como sustenta o atual Relatório da UNESCO (2016). Este relatório tem como base inspiradora, a visão de relatórios anteriores publicados pela UNESCO, nomeadamente, em 1972, o “Relatório Faure - Aprendendo a ser: o mundo da educação hoje e amanhã” e o Relatório de Delors publicado em 1996 - “Educação: um tesouro a descobrir” (Unesco, 2016). A sua visão, mais humanista no que diz respeito à educação, apela para valores de “(...) respeito pela vida e dignidade humanas, igualdade de direitos, justiça social, diversidade cultural, solidariedade internacional e responsabilidade compartilhada, (...)” (Unesco, 2016, p. 18) com o objetivo de construir um futuro melhor. Este assume uma preocupação em encontrar novos desafios, oportunidades para aprender e consequentemente para o desenvolvimento humano, considerando que, por meio da educação é possível encontrar um olhar diferente sobre o DS no nosso planeta (Unesco, 2016), ou seja, na EDS. De maneira concreta, importa antes de mais, referir como surgiu o conceito de EDS.

Muitos dos discursos políticos internacionais, gerados no âmbito da Agenda 21 das Nações Unidas em 1992, “Conferência Mundial dos Direitos Humanos em Viena, em 1993, a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, no Cairo, em 1994, a Cimeira Mundial para o Desenvolvimento Social em Copenhaga, em 1995, a 4.ª Conferência Mundial para a Mulher, em Pequim, em 1993, a 2.ª Conferência Mundial sobre Direitos Humanos em 1996” (Costa, 2013) e a Conferência Mundial sobre EDS, em Aichi-Nagoya em 2014. Nesta última conferência, a Declaração de Aichi-Nagoya (2014), veio dar destaque à necessidade de encontrar um caminho a construir na EDS, uma vez que a UNESCO considera que, apesar de existirem pontos em comum, entre DS e EDS nos seus pressupostos, estes não são semelhantes, no modo como devem ser alcançados (Unesco, 2005). Na declaração é feito ainda um apelo às entidades governamentais, no sentido de integrarem o EDS, no ensino, nas diretrizes das políticas educacionais e no DS, incluindo a EDS na agenda de desenvolvimento 2015. Neste contexto, é solicitado que todos os países que aceitaram participar, implementem o “*Global Action Programme – GAP*”, para desta forma poderem dar início à agenda de EDS, em todos os níveis de educação, formação e aprendizagem. Neste programa são destacados 5 âmbitos de ação prioritários para o EDS, concretamente, “(...) *policy support, whole-*

institution approaches, educators, youth, and local communities, through inclusive quality education and lifelong learning via formal, non-formal and informal settings”. (UNESCO, 2014 p.3), ou seja, o compromisso de haver prioridade no apoio, político, institucional, à comunidade, educadores e jovens, de acordo com uma educação de qualidade, ao longo da vida, no contexto formal e informal, que permita fazer face aos desafios que esta poderia encontrar.

Também na Convenção dos Direitos da Criança das Nações Unidas (1989), a criança é caracterizada como sujeito com direitos, cuja sua participação na sociedade deve ser ativa, considerando-a como parte dela e da sua construção (Haddad, 2010, Nações Unidas, 1989). Esta conceção vai de encontro à perspectiva de DS, ainda que de forma implícita.

De acordo com o relatório da UNESCO, (2016) “Repensar a educação - Rumo a um bem comum mundial?”, a educação, deve ser repensada, relativamente ao desenvolvimento humano e social sustentável, considerando todas as dimensões da sustentabilidade, nomeadamente, ambiental, social e económica, comportando princípios e valores possíveis de alcançar. Assumidamente “(...) a educação pode – e deve – contribuir para uma nova visão de desenvolvimento sustentável no planeta.” (p. 36).

A sociedade, escola, educadores, professores e crianças, podem e devem desenvolver potencialidades habilitadoras capazes de enfrentar os desafios que o nosso planeta enfrenta, face à sua preservação, num todo, tendo na base do EDS, a “ (...) aprendizagem das crianças para participar na sociedade, a fim de fortalecer o tecido social e cultural que sustentam as redes sociais, bem como cuidar do equilíbrio ambiental e económico que garantem o nosso futuro comum.” (Folque, 2018, p.67). Consequentemente, por meio da EDS, “(...) envolvendo uma abordagem democrática e trabalho colaborativo, em vez de aprendizagem individual e desenvolvimento.” (Folque, 2018, p.67), as crianças podem ter esperança de triunfar no presente e no futuro.

Os padrões de vida contruídos pela humanidade, nomeadamente económicos, sociais e ambientais prevalecem em detrimento da reflexão e ação que deve ser realizada sobre os recursos e relações de sustentação no mundo, revelando resistência de mudança. Por essa razão, a EDS desde a infância, pode ser uma das chaves essenciais para abrir caminhos de sustentação do mundo. A educação de qualidade, tal como é defendido no relatório da UNESCO (2016), tal como a aprendizagem e formação ao longo da vida, são essenciais para

que todos possam estar preparados para enfrentar as alterações a nível ambiental, económicas e sociais. Salientando que, a aprendizagem ao longo da vida comporta a possibilidade de despertar as mentes humanas e desenvolver capacidades que possibilitem transformar o mundo à sua volta, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico, o diálogo entre todos e a capacidade de julgamento autónomo (Unesco, 2016), construindo consciência sobre a realidade vivida, uma vez que o DS e EDS não são estáticos precisando de evoluir ao longo das necessidades do tempo. Importa também sublinhar, que a qualidade e aprendizagem relevante que o relatório advoga, considera as diferenças e singularidades de cada comunidade, onde, cada uma deve ser contruída de acordo com o seu próprio critério de qualidade (Unesco, 2016), onde todos têm voz ativa e ação na sua sociedade, encontrando novas abordagens de aprendizagem /ensino mais humanistas. Deste modo, a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, compromete-se a alcançar os dezassete objetivos de DS (ODS), ao qual se propuseram, rumo a um desenvolvimento sustentável, com a união e compromisso de todos (Nações Unidas, 2015) de “(...) reduzir as desigualdades, erradicar extrema pobreza, acabar com a fome, melhorar as provisões de saúde e educação, alcançar a igualdade de género, proteger o meio ambiente e promover a paz, a justiça e a prosperidade.” (Folque, Aresta & Melo, 2017 p. 82).

É de salientar também, que, se o papel do sistema educativo é extremamente relevante, na construção deste caminho, tal como advogam os documento orientadores acima identificados, então, o objetivo educacional de “aprendizagem ao longo da vida” (Folque, 2018 p.67) pode ser redutor, se não incluir um objetivo a esses mesmos sistemas, que promovam o desenvolvimento democrático de cidadãos, onde todos participam em união, em função do bem estar de todos e não de modo individual (Folque, 2018). Tal como sustenta Morin (1999) “(...) a democracia permite um relacionamento rico e complexo entre o indivíduo e sociedade” (p.60), onde estes mutuamente se podem ajudar, crescer e regular, de modo responsável e solidário (Morin, 1999). O autor, nesta ótica, concebe dois grandes objetivos ético-políticos para a sociedade: Que através da democracia a humanidade possa constitui-se como uma comunidade democrática em prol do bem estar comum de todos no planeta e que a educação contemple abordagens que cultivem e promovam uma consciencialização nos seres humanos, que lhes permita agirem como cidadãos na sua comunidade democrática (Morin, 1999).

Por este ângulo, acreditei que seria possível construir um caminho, em comunidade com todos, a partir da minha investigação-ação, criando sentidos a cada dia, despertando novos olhares e questionando-se sempre. As abordagens utilizadas nos contextos de estágio e as reflexões que fazia deste, de acordo com as abordagens teórico-pedagógicas que ia realizando, mostravam-me que a intencionalidade dessas abordagens, era a chave para construir esse caminho, rumo a um DS, com cidadãos ativos na sua sociedade, desde a infância, entendendo, deste modo, através da experiência, que a EDS deve ser promovida desde a mais tenra idade, tal como obtive consciencialização, da necessidade urgente que existe em apostar mais na formação de educadores, professores, que possam dar asas aos seres humanos, para voarem por si, pensarem e, em união com todos, realizarem uma viagem, rumo a um DS que se perpetue no mundo.

2.2. As três dimensões do Desenvolvimento Sustentável

O desenvolvimento Sustentável é concebido em três dimensões, que embora interdependentes se focalizam em problemas distintos: a sustentabilidade ambiental, a sustentabilidade económica e a sustentabilidade social e cultural. Nesta secção, irei caracterizar os enfoques das três dimensões da sustentabilidade e aprofundar aquela que foi objeto de maior atenção na PES – a sustentabilidade social e cultural.

2.2.1. Sustentabilidade ambiental

Talvez a mais referida e conhecida pela maioria, a sustentabilidade ambiental designa-se pela capacidade de condições de vida que o meio ambiente pode assegurar aos seres humanos e outros seres vivos do planeta. Esta dimensão incide em temas sobre a proteção e preservação do ambiente, a qualidade da água, do ar, apreciação estética da natureza, as práticas de saúde, o modo como podemos cuidar e preservar os animais e plantas (Folque, Aresta & Melo, 2017), a manutenção e utilização de recursos naturais, sem comprometer a sua existência para a humanidade (Rios, lagos, florestas, oceanos) e a forma como estes são utilizados.

2.2.2. Sustentabilidade económica

Esta vertente diz respeito à produção consumo de serviços e distribuição, tendo em linha de conta questões sociais e ambientais, nomeadamente, o consumo de água, papel, eletricidade, custos, poupanças, comércio, reciclagem, carências de diversas ordens e apoio social aos que mais necessitam (Folque, Aresta & Melo, 2017).

2.2.3. Sustentabilidade social e cultural

Esta dimensão do DS incide sobre diferentes temáticas, tais como: “Inclusão e diversidade; estereótipos / igualdade de oportunidades; género, etnia, orientação sexual, religião; condição Humana (o que temos em comum); direitos humanos; interdependência;” (Folque, Aresta & Melo, 2017).

A EDS social e cultural, tem como princípio base, a construção de uma comunidade, em que os espaços educativos desta são abertos à comunidade, envolvendo a mesma como parte integrante desses espaços (Folque & Oliveira, 2016). Nesse cenário, a partilha entre ambas as redes são interligadas no desenvolvimento de propostas, recursos e soluções construídas em comunidade, onde todos juntos podem contribuir para o desenvolvimento de uma EDS social e cultural, mais significativa (Folque & Oliveira, 2016).

As comunidades educativas colocam o seu enfoque, na aprendizagem e no modo como as crianças aprendem, em comunidade, onde esta aprendizagem é realizada, por meio de questionamentos, criando diálogos que disputam a criação de novo conhecimento e reflexões, sobre o modo como adquirem e gerem esses conhecimentos (Watkins, 2004). Nesta ótica, a ideia de construção do conhecimento e busca de soluções para problemas, em comunidade, apoia a construção do próprio crescimento individual das crianças (Watkins, 2004), desenvolvendo o seu pensamento crítico, participação crítica e capacitando-as para exercerem cidadania ativa na sua comunidade. O desenvolvimento do pensamento crítico e cidadania ativa enquadra-se numa das características chave das sociedades democráticas (Folque, 2018; Morin, 1999).

A falta de recursos físicos, culturais e intelectuais, podem ser ultrapassados, com a parceria, partilha e construção de todos. Ou seja, se uma instituição, não dispõe de uma biblioteca, espaços verdes, ou piscinas nos seus espaços educativos, que cumpra com as necessidades da sua comunidade, esta, em parceria com as entidades da sua comunidade, pode estender aos seus espaços, estas áreas, em parceria com as mesmas, beneficiando assim destas,

sem necessariamente ter de encontrar soluções apenas dentro dos seus espaços educativos. Esta partilha e aprendizagem em comunidade é benéfica e recíproca para todos os envolvidos neste processo, pelos diálogos e relacionamentos assentes em princípios de igualdade e solidariedade estabelecidos entre todos. Assim, as crianças podem relacionar-se, aprender e desenvolver-se, com a sua comunidade em rede.

Os contactos com a comunidade podem acontecer dentro e fora dos espaços educativos (Folque & Oliveira, 2016). Seja pelas saídas para usufruir dos próprios espaços, ou pelo convite à participação da comunidade, para colaborarem em projetos educativos. Um exemplo desse facto, em ambos os contextos da minha PES, foi o convite realizado aos pais e comunidade para a participação de projetos de produção e investigação que as crianças realizaram. Neste cenário, os espaços educativos abertos à comunidade, promoveram uma EDS social e cultural pelas partilhas estabelecidas entre si.

A concretização dos ODS, não depende apenas dos compromissos governamentais globais, podendo ser semeado a partir da participação dos cidadãos do mundo, desde tenra idade, através de uma EDS (Folque, Aresta & Melo, 2017).

2.3. A EDS presente nos Referenciais Curriculares Nacionais

Nesta ótica, o investimento numa EDS na infância, torna-se prioritário, pois este pode determinar o modo como os ODS podem ser alcançados, uma vez que são as crianças, que têm o futuro nas suas mãos, sendo necessário que estas estejam preparadas para enfrentar os seus desafios e também porque as crianças são o grupo mais afetado pelos desequilíbrios do mundo (Folque, Aresta & Melo, 2017; Unesco, 2016). A educação deve por esse facto, precocemente, promover a participação ativa das crianças nestes desígnios (Folque, Aresta & Melo, 2017), que integram as diferentes dimensões do DS (ambiental, social/cultural, económico) e que promovem uma cultura de paz, justiça e de instituições mais eficientes e com qualidade (ODS, 2015).

Em Portugal, a EDS está presente ao longo de todo o Currículo Nacional, na dimensão das ciências naturais e físicas. Nomeadamente, no programa do 1.º ciclo do EB de Estudo do Meio (ME, 2004), área que abrange conceitos e metodologias da área de “ (...) História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras, (...)” (ME, 2004 p. 101), onde

são evidenciados vários valores, princípios e práticas a adotar, que vão de encontro ao DS, no entanto é dada mais relevância à Educação Ambiental. Nos princípios orientadores do currículo destaca-se o princípio de “(...) contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade.” (ME, 2004 p. 101), identificando nos objetivos gerais do currículo:

“Identificar problemas concretos relativos ao seu meio e colaborar em ações ligadas à melhoria do seu quadro de vida.”, “Desenvolver hábitos de higiene pessoal e de vida saudável utilizando regras básicas de segurança e assumindo uma atitude atenta em relação ao consumo”, “Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação.” (ME, 2004 p. 104).

Concorrem para esses objetivos, práticas e atitudes, tais como:

“Os alunos iniciar-se-ão no modo de funcionamento e nas regras dos grupos sociais, ao mesmo tempo que deverão desenvolver atitudes e valores relacionados com a responsabilidade, tolerância, solidariedade, cooperação, respeito pelas diferenças, comportamento não sexista, etc.” (ME, 2004, p. 110).

“É através da participação, direta e gradual, na organização da vida da classe e da escola que eles irão interiorizando os valores democráticos e de cidadania.” (ME, 2004, p. 110).

“(…) contribuir para o desenvolvimento de atitudes de respeito pelo património histórico, sua conservação e valorização.” (ME, 2004, p. 110).

“O professor deve fomentar nos alunos atitudes de respeito pela vida e pela Natureza, assim como sensibilizá-los para os aspetos estéticos do ambiente.” (ME, 2004, p. 115).

“(…) devem promover-se atitudes relacionadas com a conservação e melhoria do ambiente, o uso racional dos recursos naturais, assim como de uma participação esclarecida e ativa na resolução de problemas ambientais.” (ME, 2004, p. 127).

No que diz respeito às Orientações Curriculares Nacionais (Silva, et al., 2016), para a educação pré-escolar, (dos 3 anos até a entrada no 1.º CEB, pois a creche não se encontra abrangida), tal como se encontra estabelecido no Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro),

o DS também não é referido explicitamente, contudo, os valores, princípios e práticas recomendadas vão de encontro a essa dimensão de DS, de uma forma muito abrangente. São estabelecidos nos seus fundamentos, os seguintes princípios educativos, neste âmbito:

A criança: “(...) vive num meio cultural e familiar que deve ser reconhecido e valorizado” (Silva et al., 2016, p. 12).

O currículo reconhece a criança como um sujeito e agente do seu processo educativo sustentando que esta, “(...) Tem direito a ser escutada e as suas opiniões devem ser tidas em conta.” (Silva et al., 2016, p. 12).

“Todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades são atendidos e valorizados” (Silva et al., 2016, p. 12).

“Todas as crianças participam na vida do grupo” (Silva et al., 2016, p. 12).

Percorrendo o currículo, é possível encontrar diversas evidências interligadas com o DS, tais como:

- As crianças devem “(...) agir cedo para ter melhores resultados no futuro e garantir uma sociedade em que todos têm as mesmas oportunidades, potenciando que, através da educação, tenhamos uma sociedade mais justa e mais coesa” (Silva et al., 2016, p. 4);
- “A organização do ambiente educativo das crianças deve ser encarado de acordo com uma perspetiva sistémica e ecológica, numa abordagem onde o “(...) desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive.” (Silva et al., 2016, p.21);
- O educador deve promover o desenvolvimento social das crianças, de modo a que estas possam compreender os diferentes pontos de vista do outro (Silva et al., 2016);
- “A participação das crianças no processo educativo através de oportunidades de decisão em comum, de regras coletivas indispensáveis à vida social e à distribuição de tarefas necessárias à organização do grupo constituem experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres” (Silva et al., 2016, p.25);

- “A utilização de material reutilizável (...), bem como material natural (...) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade” (Silva et al., 2016, p.26);
- “O espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior.” (Silva et al., 2016, p.27);
- A participação dos pais, famílias e comunidade deve ser incentivada, num processo de troca recíproca, onde todos beneficiam. (Silva et al., 2016);
- Os estabelecimentos educativos devem contar com a colaboração de serviços e recursos da comunidade, para concretizar os seus objetivos educativos, através de parcerias, protocolos ou pedidos de ajuda. (Silva et al., 2016);
- O educador deve refletir sobre os materiais existentes na sala, recursos e atividades em que se apoia, de modo a que este não sejam estereotipados, tal como deve estar atento a todas as formas de estereótipos discriminatórios com as crianças, estimulando-as a conhecerem a sua identidade e as relações de igualdade que têm de existir entre os géneros (Silva et al., 2016);
- Deve ser incentivado o reconhecimento e valorização dos laços de pertença social e cultural da criança (Silva et al., 2016);
- Promover uma educação para a cidadania, na “(...) formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.” (Silva et al., 2016, p.39);
- Incentivar as crianças a terem práticas de respeito e valorização pelo ambiente natural e social (Silva et al., 2016);
- “Valorizar a música como fator de identidade social e cultural” (Silva et al., 2016, p.56);
- “Conhecer e respeitar a diversidade cultural” (Silva et al., 2016, p.56);

- Promover a “Preservação do ambiente e recursos naturais” (Silva et al., 2016, p.90), promovendo diálogos e reflexões (...) “sobre os efeitos favoráveis e desfavoráveis da ação humana sobre o ambiente” (Silva et al., 2016, p.92);

Desta maneira, é possível perceber a evidência que o currículo destaca, no âmbito da promoção de um DS no mundo, destacando a intencionalidade de promover e preparar a criança para agir autonomamente como cidadão ativo e consciente no seu mundo e na sua preservação, podendo deste modo, viver melhor o presente e preparar-se para alcançar os ODS propostos até 2030.

Os espaços de ensino são lugares privilegiados, onde existe a possibilidade de abrir caminhos para o DS, assim como podem influenciar também, outros grupos sociais da sociedade (CNE, 2011).

2.4. Que pedagogia para uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável?

A educação para o DS tem implicações pedagógicas, no âmbito da educação infantil, uma vez que as crianças não aprendem apenas aquilo que lhes é ensinado, mas sobretudo o que vivenciam no processo de aprendizagem. Os conhecimentos que as mentes das crianças detêm, têm de ser valorizados e considerados no seu processo de aprendizagem (Bruner, 1996), recusando as convicções erradas de que as crianças são seres com mentes vazias, que têm de ser preenchidas com o conhecimento que o adulto detém, numa perspetiva unilateral. Deste ponto de vista, reflete-se caracterizar a pertinência das pedagogias implementadas nesse processo, de modo a alcançar expressões significativas na EDS desde a infância. As mudanças são necessárias, mas para tal é necessário refletir sobre o modo como estas mudanças podem ser feitas. Neste contexto, importa antes de mais debruçarmo-nos sobre os modelos pedagógicos que podem promover uma EDS na infância, que possam preparar as crianças para enfrentarem os desafios do nosso planeta.

2.4.1. Concepções sobre aprendizagem e sobre o modo como as crianças aprendem

Se o mundo está em contante mudança, então torna-se necessário que a educação se adapte a essa mudança de forma comprometida com a sociedade. É importante, por esse facto promover o desenvolvimento de competências nas sociedades e economias, que possam fazer face às novas exigências do presente e do futuro (Unesco, 2016). Mas será que existem

estratégias capazes de preparar as sociedades com as competências necessárias para enfrentar as mudanças do mundo?

Existem diferentes tipos de abordagem na educação, modelos, teorias, existentes já há algum tempo, que promovem competências no desenvolvimento humano, que vão de encontro aos princípios, atitudes e práticas defendidas no alcance de um DS global.

Importa antes de mais fazer uma distinção, entre o que são teorias e modelos, uma vez que as interpretações sobre estes podem por vezes ser pouco esclarecedoras. As teorias como Silva (2013) afirma (...) “são quadros conceituais, que permitem compreender ou explicar, determinados fenómenos que, de outro modo, seriam incompreensíveis.” (p. 4). Já os modelos são (...) “representações estruturadas da realidade, que assentam na seleção e identificação dos aspetos relevantes que caracterizam uma situação real, permitindo, ainda, antecipar aquilo que acontece, com a aplicação deste, de acordo com um determinado acontecimento.” (Silva, 2013, p. 4). Os modelos, portanto, apresentam uma estrutura. Já as teorias representam uma panóplia de hipóteses, interligadas entre si, em que a sua confirmação ou refutação, numa dessas hipóteses podem determinar todas as outras já colocadas. (Kaplan, 1985, citado por Silva, 2013), podendo mudar o sentido da mesma, contribuindo para a sua atualização e consequentemente para o futuro de novas práticas profissionais. Os modelos, por sua vez, podem resultar das evidências, intuições ou analogias, ou simplesmente de teorias confirmadas, embora enquanto estrutura seja diferente da teoria. Estes, por vezes, são a reunião de diferentes teorias.

Os diferentes modelos pedagógicos existentes na educação tiveram origem nas ideias construídas por diversos autores, na área da psicologia, filosofia e pedagogia, que pelo seu contributo permitiram o desenvolvimento de modelos que pudessem dar resposta às necessidades da educação. Deste modo, com base nestas ideias, os diferentes agentes educativos, de forma individual ou em grupo, desenvolveram diferentes modelos pedagógicos, sendo que, o foco das suas pedagogias podia centrar-se em diferentes âmbitos, ou seja, uns mais centrados em dar resposta aos problemas sociais e políticos, outros aos problemas de iliteracia, desigualdades sociais, entre outros (Folque, 2012). Assim, um modelo pedagógico, pela sua estrutura, permite que educadores e professores possam apoiar-se na articulação que estes fazem, entre teoria e prática, (Folque, 2012), incrementando nas suas ações intencionalidade pedagógica e qualidade.

De maneira concreta, importa ressaltar que o cerne das mudanças poderá incidir mais no tipo de abordagens pedagógicas adotadas, para o desenvolvimento humano, na sua globalidade, do que na introdução de conteúdos, disciplinas ou transmissão de princípios e valores, sem relação, com o mundo da criança. Assim, é essencial entender que a compreensão que as crianças têm sobre o mundo e aprendizagem que fazem nele, está ligada sobretudo, ao fruto das suas experiências de vida. Isto porque, a forma como as crianças vivenciam, compreendem e observam o mundo que as rodeia, são a base onde se encontram enraizados os seus conhecimentos e potencialidades (Pramling, 1996). Como tal, estes devem ser valorizados e considerados no seu processo de aprendizagem. Estas ideias defendidas pela autora, acima identificada vão de encontro às perspetivas sócio construtivistas, nomeadamente, o construtivismo social. Nesta linha de pensamento, importa referir o contributo que as perspetivas desta teoria tiveram sobre a conceção de ensino-aprendizagem e construção de conhecimento. O construtivismo social enfatiza as interações sociais do indivíduo no seu processo de construção do conhecimento. Desta forma, o único ensino bom, como Vygotsky (1934/2007), afirmou, é aquele que se antecipa ao desenvolvimento, explorando o potencial do indivíduo, na sua zona de desenvolvimento próximo, uma vez que as interações sociais significativas orientam a aprendizagem para novas zonas de desenvolvimento próximo (ZDP). No entanto, esta afirmação não separa um processo em detrimento do outro, pois a educação pode estabelecer-se em diferentes formas e os processos podem estar interligados, ou seja, as influências sociais e individuais não podem ser separadas (Melo & Veiga, 2013). A linguagem, tal como outros mediadores semióticos (que a sociedade gera) potenciais de desenvolvimento, são na sua maioria, os grandes impulsionadores desse desenvolvimento (Melo, & Veiga, 2013; Matta, 2001). Vygotsky valoriza acima de tudo, os contextos de aprendizagem em que a criança se insere e as relações recíprocas, entre os processos ativos de desenvolvimento individuais e sociais no processo de aquisição e construção de conhecimento (Melo, et al., 2013). As relações recíprocas que as crianças estabelecem com os outros, nos diferentes ambientes permitem, às mesmas, construir o seu próprio conhecimento, gradualmente e de forma cada vez mais complexa.

As dinâmicas dos processos educativos, de acordo com as perspetivas socio construtivistas, referem-se às estratégias de, "... aprendizagem entre pares (*peer-assisted learning*), os "processos de suporte" (*scaffolding*) e a "participação guiada" (Larkin, 2007;

Rogoff, 1990 e 2003; Topping, 2007; Vygotsky 1930/1978; Wood, Bruner e Ross, 1976, citado por Melo & Veiga, 2013 p. 267). Tal como é referido por Coll, citado por Melo & Veiga (2013), as práticas educativas devem considerar o contexto social, integrando as diferentes teorias do construtivismo a nível do desenvolvimento, aprendizagem e demais processos pertinentes para a aquisição dos processos educativos, numa abordagem global. Na mesma linha de pensamento, Matta (2001) refere que a aprendizagem é uma integrante do desenvolvimento, tendo em conta que a mesma “...não coincide com o desenvolvimento, mas ativa o desenvolvimento mental da criança, despertando processos evolutivos que de outra forma não poderiam ser atualizados” (Vygotsky, 1935/1985, p. 112, citado por Matta, 2001, p. 88).

Assim é possível constatar que Vygotsky, realça as relações recíprocas entre o mediador e a criança, enfatizando a linguagem, como o principal instrumento das funções psicológicas superiores e reguladoras do seu comportamento. Valoriza a voz do pensamento da criança (quando esta fala para si própria) e o diálogo que esta estabelece nas suas relações. Deste modo, gradualmente, esta vai adquirindo a possibilidade de resolver problemas com a ajuda do mediador (aprendizagem assistida), pois este afigurara-se como um andaime (sendo que o andaime deve ser provisório, até a criança adquirir autonomia), e conseqüentemente a criança pode desenvolver o seu conhecimento, de uma forma mais rica e complexa, estimulando o desenvolvimento potencial, daquele que esta já detém (Oliveira, 2010). Ou seja, para Vygotsky, a aprendizagem deve promover um desenvolvimento mais global, numa perspectiva de desenvolvimento crescente cada vez mais complexo e estimulante a nível social, cognitivo, e cultural e não apenas de armazenamento de situações desprovidas de significado e sentido para a criança, ou sem considerar as potencialidades e características individuais destas.

Dentro deste quadro, podemos concluir que, de acordo com estas perspectivas socio construtivistas existem diferentes modelos pedagógicos, que pelas suas características, permitem uma abordagem ao DS no currículo, de modo interdisciplinar, facto esse, que pode determinar a garantia do sucesso na implementação de uma EDS na infância. Muitos desses modelos integram a participação ativa da criança na sociedade, comunidades de aprendizagem, a aprendizagem por meio da integração de situações reais do mundo da criança, a abordagem de projeto, com estratégia de aprendizagem significativa, a promoção de

cooperação e solidariedade numa sociedade democrática (Hadadd, 2010; Folque & Oliveira, 2016).

É um facto que são muitos os modelos pedagógicos que tem contributos significativos na aprendizagem e desenvolvimento humano, mas quais serão aqueles que melhor servem para fazer face aos desafios da educação no mundo atual? Importa antes de mais, neste contexto, começar por entender a visão que a criança tem da sua mente e do modo como aprendem, passando posteriormente a evidenciar, alguns dos referenciais pedagógicos, que podem apoiar a construção de uma EDS desde a infância.

De acordo com Bruner (1996), existem diferentes concepções sobre o modo como a mente das crianças constrói o seu conhecimento e sobre a sua natureza. Essa concepção pode influenciar a ação do educador/professor nos contextos, de acordo com as suas concepções, sejam elas de natureza teórica ou intuitivas. Sabemos, no entanto, que as crenças de natureza cultural são muito fortes, impondo-se, por vezes sobre as concepções fundamentadas cientificamente, a favor de uma educação de excelência (Bruner, 1996). Neste sentido, a reflexão sobre a nossa prática, apoiada nas teorias da educação atuais, permitem-nos realizar uma consciencialização mais lúcida, do modo como poderemos melhorar a mesma.

Os educadores/professores têm a preocupação sobre o modo como devem atingir as crianças, a nível do seu pensamento, tal como as crianças, também têm a preocupação de entender aquilo que os educadores/professores pretendem (Bruner, 1996). Os conhecimentos que as mentes das crianças detêm, têm de ser valorizados e considerados no seu processo de aprendizagem (Bruner, 1996), uma vez que as suas mentes, não são tábuas rasas. Contudo, é nos diálogos de grupo, com partilhas mútuas, que estas partem para a descoberta e para onde esta se vai realizar, sendo que, com afirma Bruner (1996), essa descoberta é realizada através dos conhecimentos da cultura com os seus recursos (especialistas sobre o tema, livros, mapa, internet, entre outros), revelando ser mais significativa para as crianças e gerando mais conhecimento, do que os modelos de ensino expositivos.

Rogoff, Matusov, & White, (1996) sustentam que existem modelos, centrados no adulto, na criança e centrados no grupo (comunidades).

Bruner (1996) afirma ainda que existem quatro modelos acerca da mente das crianças, que correspondem a diferentes visões sobre os processos de ensino/aprendizagem. Sendo que estes se traduzem por modelos de:

Aprendizagem por imitação; quando os adultos demonstram ou modelam, as ações que esperam que as crianças reproduzam, partindo do princípio que estas não sabem fazer e que o meio para atingir essa aprendizagem se resume a ver essa reprodução (Bruner, 1996);

Aprendizagem por exposição didática; (corrente pedagógica mais utilizada) Conhecimento cumulativo “em que o ensino não é um diálogo mútuo, mas um ditado de um para outrem.” (Bruner, 1996, p. 85); ou seja, neste ensino é privilegiado a transmissão de conhecimentos, princípios e regras e ações, que a criança deve adquirir por meio de memorização e aplicação, partindo do princípio base que esta não detém conhecimento prévio acerca dessa transmissão expositiva, ou seja, como se a sua mente fosse uma tábua rasa, para ser preenchida. Deste modo “ (...) o objeto de aprendizagem para a criança é concebido como estando “na” mente dos professores, tanto como nos livros, nos mapas, na arte, na base de dados (...)” (Bruner, 1996, p.83,84), assumindo-se por parte da criança, que a origem do saber é proveniente do conhecimento já existente e que lhe é transmitido. As habilidades neste contexto são concebidas no âmbito da criança se tornar hábil na aquisição de conhecimentos em detrimento do desenvolvimento de habilidades de saber fazer algo, dando-se primazia às habilidades mentais, como ferramentas para assimilar esse conhecimento (Bruner, 1996).

Aprendizagem por intercâmbio intersubjetivo - As crianças que são consideradas enquanto seres pensantes; (O educador/professor têm a preocupação de tentar perceber o modo como a criança pensa e como consegue chegar aquilo em que acredita. A criança é considerada como alguém que pensa, e dá significado ao seu raciocínio, através dos sentidos que constrói sozinha ou em diálogo com os outros, por meio do “...discurso, da colaboração, da negociação” (Bruner, 1996, p.86), onde “...as verdades são o produto da prova, do argumento e da construção, mais do que a autoridade” (Bruner, 1996, p.86), encontrando nas raízes do conhecimento prévio da criança a base para a construção do seu conhecimento, onde se espera que, mais do que partilhar o seu conhecimento e crenças importa também justificar como pensou sobre estas (Bruner, 1996).

Aprendizagem pelo encontro com o conhecimento objetivo acumulado - Considerar as crianças como detentoras do conhecimento (Partindo do princípio base que todo o

conhecimento tem uma história, “...esta perspetiva defende que o ensino deve apoiar as crianças na realização da distinção entre o seu conhecimento pessoal e aquilo que é conhecido no quadro da cultura ou por outro” (p.88), entendendo a sua base de sustentação. De acordo com Astington, citado por Bruner (1996), esta defende que quando as crianças entendem que a prova é usada para verificar as crenças, começam a construir crenças sobre crenças, ou seja, diferentes hipóteses que podem dar lugar a uma construção mais robusta sobre os factos (Bruner, 1996). Para o autor, as conceções mais significativas, no quadro da educação atual, defendem aquelas que consideram as crianças como seres pensantes e detentores de conhecimento. As crianças devem ser os sujeitos ativos do seu processo de aprendizagem, devendo o adulto neste sentido, apoiá-las, ao longo deste processo. No entanto, embora existam estudos, que comprovam os benefícios dessas conceções de aprendizagem, ainda existem, maioritariamente, práticas na educação, que contrariam aquilo que se entende por uma educação de qualidade, dando lugar a crenças pouco adequadas a essa qualidade esperada, onde as crianças são pouco ativas no seu processo de aprendizagem e os educadores/professores se encontram em posições unilaterais de únicos detentores do conhecimento.

Neste enquadramento, os processos de aprendizagem da criança são valorizados pelo modo como estes foram realizados, em detrimento da aprendizagem concretizada por métodos expositivos, desprovidos de consideração pelos conhecimentos prévios das crianças e modos como esse conhecimento foi adquirido, com os outros e a comunidade, tal como o significado atribuído a esses conhecimentos construídos por estas.

2.4.2. As Comunidades de Aprendizagem e a EDS

As Comunidades de Aprendizagem enquanto organização social das aprendizagens, que considera as questões do poder e da participação em atividades de aprendizagem torna-se uma abordagem da maior relevância para a EDS.

As interações entre a humanidade existem desde a sua existência. Nessas interações, entre indivíduos/sociedade, cultura/indivíduos, indivíduos/cultura surgem transformações, entre todos os seus participantes e contextos, pela sua participação e união. Transformações essas que podem dar lugar a novas aprendizagens ou habilidades significativas na nossa sociedade, que emergiram da união de pessoas em comunidade de práticas, com um propósito

comum. Segundo Lave e Wenger (1991) citado por Folque (2012), quando os indivíduos se agrupam numa determinada comunidade de prática, geram aprendizagens. Nesse seguimento, importa sublinhar, que o conceito de comunidade de prática pode não ser consensual para todos. Para alguns, comunidade caracteriza-se por ser um conjunto de pessoas que têm em comum, pelo menos uma característica. No entanto, o conceito de comunidade de práticas, neste contexto, refere-se a um conjunto de pessoas, que têm em comum uma organização continuada no tempo (onde existe participação continuada), com práticas, valores e histórias (Rogoff, 2003). Também Wenger (1998), citado por Folque (2012), se refere às comunidades de prática, como um conjunto de ações comuns, pelos seus participantes, onde existe uma prática que assume um compromisso comum, assim como a utilização, por parte de todos, de recursos, feitos dentro da comunidade, que possibilitem a produção de novos saberes, capacidades e habilidades.

Estas conceções acerca das comunidades de práticas permitem-nos refletir sobre o modo, como o desenvolvimento humano pode ser concebido e os modelos pedagógicos que podem ser adotados, na promoção de desenvolvimento, através de uma EDS na infância, que possa preparar as crianças, ao longo da vida, para enfrentarem os desafios, que o planeta enfrenta.

Na perspetiva de Rogoff (1990, 1995, 2003), importa também realçar que o desenvolvimento humano, “(...) *is a process of people’s changing participation in sociocultural activities of their communities. People contribute to the processes involved in sociocultural activities at the same time that they inherit practices invented by others* (p. 52), ou seja, tendo como base as teorias socioculturais de Vygotsky, Rogoff, (1995) defende que o desenvolvimento das crianças é um processo de mudança da participação das mesmas, nas atividades socioculturais da sua comunidade, onde todos contribuem, com o seu envolvimento, pela sua participação e pelo que aprendem com os outros mais experientes. Contudo, a autora foi mais além da teoria de Vygotsky, quando defendeu que o desenvolvimento das crianças ocorre em *três planos de análise* distintos entre si, mas interligados e que se relacionam com processos de desenvolvimento *pessoais, interpessoais e comunitários*, sendo que estes processos de desenvolvimento acontecem em três planos de atividade, nomeadamente, *apropriação participativa, participação guiada e aprendizagem*. Por consequência é a partir desses planos, que as atividades são orientadas, sendo mais fácil,

assim, regular os níveis de participação, aprendizagem e relações de poder existentes, entre criança/adulto, adulto/criança. A autora sustenta que, a criança apropria-se das atividades da sua comunidade, na interação estabelecida entre as crianças e adultos desta, permitindo que em situações futuras, a sua participação em situações semelhantes possa ter um contributo positivo no seu desempenho, pela experiência anteriormente vivida. A esses planos a Rogoff (1995) associa processos de desenvolvimento, nomeadamente, na *apropriação participativa - o processo de desenvolvimento pessoal, na aprendizagem - o desenvolvimento comunitário e cultural e na participação guiada - o desenvolvimento interpessoal*, sendo que todos se encontram interrelacionados entre si e nunca podem estar separados. Tal como Garton, (2004) refere, “*There is an interdependence of individual, interpersonal and communit processes; they constitute one another*” (p.37).

Neste âmbito, importa esclarecer, o modo como estes se processam e interligam:

- *No processo de desenvolvimento pessoal*, o foco central é a criança, dentro das suas atividades, sem ignorar, no entanto, os outros planos e as suas relações interligadas. A esse processo, corresponde o plano de *apropriação participativa*, que diz respeito ao modo como as crianças podem mudar, ao envolverem-se numa atividade, beneficiando dessa experiência, de forma positiva, num futuro envolvimento semelhante. Assim sendo, a mudança da participação na atividade, pode despoletar aprendizagem, tendo como consequência, uma mudança pessoal (Garton, 2004). No entanto, Rogoff (1995) também refere, que essa apropriação por parte da criança, não é estática, mas sim ativa e criativa, uma vez que o termo pode remeter a uma *internalização*, ou seja, acumulação de situações estáticas;
- *No processo de desenvolvimento comunitário*, a criança é envolvida na sua comunidade, participando nas suas atividades culturais de forma ativa, em envolvimento com outros indivíduos. Deste modo, a criança e todos os seus participantes, beneficiam deste envolvimento, no seu processo de desenvolvimento, pela experiência adquirida com a comunidade da sua cultura (Rogoff, 1995). Ou seja, o desenvolvimento do conhecimento é o resultado da participação, numa atividade partilhada (Garton, 2004). A esse processo de desenvolvimento, corresponde o plano de *aprendizagem*;

- *No processo de desenvolvimento interpessoal*, a criança envolve-se com os outros indivíduos, numa atividade culturalmente significativa, de forma interativa, nos diferentes ambientes e situações da sua vida. Este envolvimento pode ser de forma direta ou indireta, mas os valores, princípios e aprendizagens que a criança retira dessas relações, podem determinar o modo como esta depois reage, perante novas situações. O conceito de participação guiada, neste âmbito, diz respeito “(...) aos processos e sistemas de envolvimento mútuo entre os indivíduos, que se comunicam como participantes, numa atividade culturalmente significativa.” (Rogoff, 1995, p.3). Porém, este processo relaciona-se mais com a mudança do que com a aquisição. A esse processo, corresponde o plano de *participação guiada* (Rogoff, 1995).

Neste enquadramento, a criança é concebida “enquanto ser ativo e intencional; com o conhecimento do mundo e das nossas relações mútuas, se edifica e negocia com os outros, sejam eles contemporâneos ou há muito desaparecidos.” (Bruner, 1996 p. 95).

Todavia, importa ressaltar, que a participação da criança, deriva da posição de poder existente na sua comunidade (crianças/adultos adultos/crianças), onde por vezes pode não haver um equilíbrio no seu seio, comprometendo assim a sua participação plena. Lave e Wenger (1991), citado por Folque (2012), enfatizam a transparência na organização do seio das práticas comunitárias, como fator fulcral, para aumentar a participação.

Existem modelos que privilegiam os interesses individuais e comunitários em conjunto e outros que dão mais destaque a um ou outro (Rogoff, 2003), mas para que alguém possa pertencer a uma comunidade, na sua plenitude é essencial “ (...) ter acesso a um certo número das actividades realizadas, acesso aos veteranos e a outros membros da comunidade, ter acesso à informação e aos recursos e, também, ter oportunidades de participar” (Folque, 2012 p. 72.), onde nenhum dos membros tem mais destaque ou oportunidades do que outro. Só deste modo, todos (crianças/adultos) podem ter oportunidade de criar significados na sua comunidade.

Importa antes de mais, neste enquadramento debruçar-me sobre os contextos que se relacionam com as comunidades de aprendizagens. O seu principal enfoque encontra-se na aprendizagem e no modo como as crianças aprendem, em comunidade, numa pedagogia centrada tanto na criança, como no adulto. Esta aprendizagem é realizada por meio de

questionamentos, em comunidade, criando diálogos que disputam a criação de novo conhecimento e reflexões, sobre o modo como adquirem e gerem esses conhecimentos. (Watkins, 2004). Esta perspectiva é baseada em teorias sócio construtivistas, onde as crianças constroem em diálogo o seu próprio conhecimento, contrariando os modelos de ensino expositivo, em que os resultados são inferiores. Consequentemente, em comunidade, o conhecimento coletivo adquirido apoia o conhecimento e crescimento individual das crianças.

A metacognição é fundamental neste processo, pelos conhecimentos que a criança adquire a nível da sua cognição e pela regulação desta. Contudo Watkins acrescenta ainda a meta-aprendizagem, como um complemento da metacognição, uma vez que esta pode incluir ainda a reflexão sobre os processos de metacognição, sentimentos, relações humanas e sobre o contexto de aprendizagem (Watkins 2001, citado por Folque, 2018).

Aprender não é sinónimo de ser ensinado, como defende Watkins (2004), mas sim de criar sentido individual, através do coletivo, estimulando a sua motivação e autonomia e onde as crianças são motivadas a apoiarem-se mutuamente.

Nestas comunidades, a diversidade entre todos é encarada como uma riqueza e não como um obstáculo (Watkins, 2004), sendo também este um fator que contribui positivamente para a aceitação da diferença, motivando e apoiando as crianças no seu processo de desenvolvimento.

Esse caminho de desenvolvimento deve começar a partir dos contextos reais de aprendizagem das crianças, sobretudo, nas salas, proporcionando ambientes educativos que gerem conhecimento em conjunto, onde estas gerem a liderança destes espaços (Watkins, 2004).

Também as tecnologias de informação têm um contributo importante nestas comunidades, pelas portas abertas ao mundo que os rodeia, pela partilha com os outros e ferramenta de apoio, que pode contribuir para alcançar as metas de aprendizagens desejadas (Watkins, 2004).

Os recursos utilizados nestes ambientes podem ser materiais e humanos, dentro e fora da sala, sendo fundamental o apoio do mediador na mobilização desses recursos.

As atividades privilegiadas numa comunidade de aprendizagem, na construção de conhecimento incidem sobre práticas semióticas. Estas práticas têm por base as diferentes

metodologias utilizadas pelas comunidades de cientistas, matemáticos, historiadores, escritores, entre outros, na mediação dos objetivos dessas atividades, na construção de saberes e significados, que permite que as crianças aprendam a aprender. Deste modo, as metodologias, utilizadas nessas atividades são estruturadas de acordo com uma conduta de pensamento, pesquisa e produção e validade desses conhecimentos, tal como são privilegiadas a utilização de instrumentos culturais e tecnológicos, tendo em conta a área de saber a que dizem respeito, trazendo oportunidade às crianças que delas participam ativamente, um contacto mais próximo da realidade existente no mundo (Wells, 1999).

As actividades que se espelham nestas práticas dizem respeito aos diálogos estabelecidos entre os participantes, nomeadamente, nos discursos de resolução e gestão de conflitos, discussões sobre problemas, nas reflexões, comunicações, projetos de investigação, produção ou intervenção, planeamento e avaliação, dentro da comunidade.

De acordo com Wells (1999) os ambientes, neste âmbito, devem constituir-se por:

1. Comunidades de aprendizagem, onde existe, partilha, responsabilidade, comprometimento, respeito e tolerância entre todos;
2. Um curriculum que inclua temas holísticos e interessantes que despertem o questionamento e vontade de investigar mais sobre estes em colaboração com os outros na construção de significados.
3. Negociação de objetivos que:
 - Permita que as crianças desenvolvam competências, dentro dos seus interesses;
 - tenham abertura nos seus conteúdos;
 - considerem e envolvam a criança na sua integridade;
 - incluam oportunidades de apropriação de instrumentos culturais e tecnológicos;
 - promovam o trabalho em grupo e empenhamento individual;
 - destaquem as reflexões e produtos que se revelem valiosas;
 - garantir que as crianças tenham oportunidade;
 - utilizar ferramentas para contruírem compreensão de grupo e individual;

- partilhar as suas produções, tal como receber feedback destas;
- refletir sobre a aprendizagem (individual e grupo);
- ser apoiadas nas suas ZDP. (Wells, 1999).

Fruto deste envolvimento em atividades significativas na vida da comunidade e oportunidades, as crianças apropriam-se dos instrumentos da cultura, desenvolvem competências, habilidades, saberes e valores, que as preparam para a sua atuação enquanto seres ativos na sua sociedade, de forma responsável, criativa e crítica (Wells, 1999).

Esta conceção do modelo de Comunidades de Aprendizagem, revela-se também no processo de aprendizagem por projetos de indagação (inquiry) a que chamamos trabalho por projetos.

2.4.3. Trabalho por Projetos

De acordo com a perspetiva de Katz (1989, citado por Vasconcelos et al., 2011), devemos considerar, que, um projeto assenta num tópico que queiramos aprofundar e saber mais, ou seja, um tópico sobre o qual as crianças demonstrem interesse e têm questões às quais querem dar resposta. Essa investigação pode ser realizada, em contexto de sala de aula, jardim de infância e fora dos espaços educativos, em pequenos grupos, por vezes pela turma toda, ou, ocasionalmente, apenas por uma criança. Esta metodologia pressupõe que todos os elementos envolvidos nesta se envolvam em grande escala no projeto a desenvolver, uma vez que estes partem dos seus interesses e das suas próprias curiosidades sobre o mundo, motivando-os para o trabalho de pesquisa, planificação, intervenção e produção e posteriormente para a sua socialização à comunidade (Vasconcelos et al., 2011). Desta forma, Katz (1989, citado por Vasconcelos et al., 2011), afirma que um dos grandes objetivos do trabalho por projetos é que as crianças se envolvam nas suas próprias aprendizagens, que aprendam mais sobre um determinado tópico, em vez de simplesmente procurarem respostas certas para questões colocadas pelos adultos, sem significado que possam atribuir ao seu mundo.

Vasconcelos et al., (2011, p. 10) sustenta que o “...projeto é a afirmação do ser humano pela ação. Implica a realização de pesquisas, *resolução de problemas* ou uma produção.

Os projetos são caracterizados por ciclos consecutivos, nomeadamente; *avaliação – planeamento – ação – avaliação*, sendo que, este padrão se vai repetindo (Vasconcelos, et al, 2011).

Através dos projetos, as crianças implicadas nestes vão adquirindo autonomia, autorregulação da sua aprendizagem, de reconhecer como aprendem melhor, desenvolvendo a sua metacognição, combatendo as suas dificuldades e desenvolvendo as suas potencialidades.

Este modelo socio-construtivista, destaca um papel muito importante em capacitar as crianças para resolverem os seus problemas desde cedo, para que no futuro também possam resolver os mesmos, de forma autónoma, como é possível evidenciar na sua metodologia, tendo também relação com o modelo anterior.

A educação de infância de qualidade em Portugal, desde 1998, que têm apostado na pedagogia de projeto, como parte integrante das práticas educativas na infância (Folque & Oliveira, 2016).

Importa referir que esta metodologia, contempla diferentes tipos de projetos, nomeadamente:

Temáticos de estudo e/ou de investigação científica – estes projetos surgem do questionamento das crianças, relativamente a algo que estas “*querem saber*”. Fruto dessa curiosidade e interesse as crianças mobilizam os seus conhecimentos e pesquisas, para encontrarem as respostas e resolução de problemas. Nos projetos assentes em investigação científica, são ainda utilizadas as técnicas experimentais de validação de hipóteses (Guedes, 2011);

Técnico-artísticos – encontram-se relacionados com a intencionalidade de produzir ou construir algo artístico, relativamente ao que as crianças “*querem fazer*”. Estas produções técnicas podem ser obras artísticas, tais como, dramatizações, filmes, construção de materiais para a sala, esculturas, entre outros (Guedes, 2011);

Intervenção social – Embora estes projetos não sejam ainda muito comuns na educação, pela dificuldade sentida em olhar a criança como cidadã (Folque, Aresta & Melo, 2017) estes são projetos onde as crianças criam um sentido de pertença a algo, onde se envolvem de forma responsável e solidária para com os outros na sua sociedade e entre diferentes contextos de

vida, através da sua ação, enquanto cidadãos, consciencializando-se sobre o uso dos recursos no mundo e da sua preservação (ambiental, económica e cultural e social), numa perspetiva sustentável. (Vasconcelos, et al., 2011).

Os projetos de investigação e de intervenção, deste modo, destacam o seu papel de relevância para a EDS, ampliando o desenvolvimento intelectual das crianças, desenvolvendo hábitos desde a infância, que podem permanecer ao longo da vida destas. Siraj-Blatchford et al., (2002), citado por Vasconcelos, et al. (2011), refere que “(...) o trabalho de projeto permite “sustained shared thinking” (pensamento partilhado sustentado)” (p. 18).

Quando as crianças, se envolvem neste tipo de projetos, estas passam a ser cidadãos ativos da sua sociedade, desenvolvendo também o gosto por aprender (Vasconcelos, et al., 2011) e intervir nesta.

Para que seja possível a concretização dos ODS até 2030, o envolvimento das entidades governamentais é essencial, mas não o suficiente, se não envolver todos os seus cidadãos (Folque, Aresta & Melo, 2017).

2.4.4. O Modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM)

O MEM começou por ter expressão em Portugal, como um modelo que poderia conferir qualidade à educação, quando foi realizada a primeira publicação sobre o modelo numa edição que abordava vários modelos educativos na infância (Oliveira-Formosinho et al., 1996, citado por Folque, 2012). Desde essa altura, o modelo tem vindo a ser construído, de acordo com a sua comunidade educativa, no sentido de adequar o mesmo às necessidades atuais de educação na infância. É de realçar também, que o facto de as Orientações Curriculares para a Infância assumirem tendências no mesmo âmbito do modelo, possa ter valorizado mais a sua pertinência e reconhecimento.

O modelo é português e assenta sobretudo, num projeto de cooperação que forma os seus participantes, tendo em conta princípios democráticos e que transfere esses mesmos princípios para o modelo de cooperação, nos espaços educativos (Niza, 1996) in Nóvoa, Marcelino & Ó (2012). O movimento teve o seu início nos anos 60, onde em Portugal o regime político conservador, autoritário, nacionalista e corporativista vigorava, proibindo a

constituição de associações e organizações que fossem de encontro aos seus ideais políticos. Todavia, em instituições particulares, docentes desenvolveram práticas educativas democráticas e inclusivas, inspiradas pelas conceções empiristas de Freinet. Ao longo dos anos o modelo foi crescendo, tal como a sua comunidade colaborativa também, desenvolvendo reflexões teóricas e práticas, que começaram inicialmente pela educação pré-escolar, até se estenderem a todos os níveis de educação (Folque, 2012). Deste modo, o modelo evoluiu passando a integrar uma perspetiva de desenvolvimento da aprendizagem, de acordo com as teorias socio construtivas de Vygotsky e Bruner, onde a interação é centrada na sociedade e partir da descoberta que se encontra alicerçada na herança sociocultural (Niza, 1996) in Nóvoa, Marcelino & Ó (2012).

O modelo aponta como finalidades educativas:

- “A iniciação a práticas democráticas;
- A reinstituição dos valores e das significações sociais;
- A reconstrução cooperada da cultura” (Niza, 1992, citado por Folque, 2012 p.51).

Visando, assim, a constituição de uma sociedade democrática, assente em práticas sociais de solidariedade entre os seus indivíduos que atuam de forma cooperativa (Folque, 2012). A aprendizagem é considerada um processo de desenvolvimento de autonomia, que contempla instrumentos que formam cidadãos ativos, responsáveis e solidários no seu mundo, assim como contribuem para a sua autorrealização pessoal e social (Folque, 2012).

O modelo na educação pré-escolar confere três condições nucleares, nomeadamente:

- Os grupos de crianças constituídos são heterogéneos, numa educação inclusiva que acolhe as diferenças individuais de cada criança como uma oportunidade de desenvolvimento, pelo apoio mútuo que deve haver entre estas;
- É promovido um ambiente de expressão livre, onde o ponto de partida para os adultos desenvolverem as competências e aprendizagens das crianças é a vida delas, para que estas possam atribuí-lhe significado real;
- As crianças são instigadas a desenvolverem curiosidade e questionamento num tempo lúdico onde exploram e descobrem materiais, documentos e curiosidades, uma vez que

se acredita que estas oportunidades possam conferir também a curiosidade em compreender o mundo à sua volta (Folque, 2012).

O currículo do MEM (pré-escolar) enfatiza que as crianças devem iniciar em literacias diferentes, baseadas em “conceitos, saberes-fazer, conhecimentos” (Folque, 2012 p. 53) e também aos instrumentos e procedimentos utilizados nas diferentes áreas de conhecimento científicos ou culturais (ciências, humanidades, entre outros) (Folque, 2012) onde a criança aprende a aprender. É dada também relevância aos processos de construção de consciência sobre o caminho realizado pela criança nessa construção, o que é conhecido como o desenvolvimento da sua metacognição. As propostas do modelo incidem sobre as situações reais de vida da criança, que se constituem como os seus alicerces na construção de novos saberes, conectados com o seu ambiente (Folque, 2012). Assim o, “(...) currículo é definido a partir dos interesses das crianças e das experiências educativas que são proporcionadas pelo educador na sala (baseadas nas OCEPE), ou pelo contexto escolar ou comunitário” (Folque, 2012 p. 57).

Para que as crianças possam dar respostas aos seus questionamentos são estruturados tempos e atividades onde estas podem pesquisar, produzir e aprofundar os seus interesses autonomamente em projetos (de intervenção, investigação ou produção), tendo também liberdade de decidirem se trabalham sozinhas ou acompanhadas, na planificação realizada em comunidade, na reunião de conselho semanal. (Folque, 2012).

A comunicação encontra-se no cerne do modelo, sendo propulsora do desenvolvimento cognitivo (quando comunicam as suas ações ou experiências) e social (quando partilham à comunidade e recebem o seu feedback, obtendo-se benefícios mútuos), pelo incentivo que é realizado, para que as crianças comuniquem.

O modelo enquadra-se numa perspetiva sociocêntrica, onde as crianças aprendem e desenvolvem-se juntas, em comunidade (Folque, 2012).

De maneira concreta, percebe-se um alinhamento entre os modelos das CA e MEM, onde as comunidades no MEM também se constituem como comunidades de aprendizagem, tal como os seus princípios vão de encontro às perspetivas teóricas de Vygotsky, Bruner, Rogoff e Wells, no entanto, o modelo é reconstruído pela sua comunidade, continuamente. É de evidenciar também, que, tanto nas CA, Trabalho de Projeto, como no MEM, estes

modelos promovem a participação das crianças dentro da sua comunidade, a sua autonomia, assim como defendem que o desenvolvimento e aprendizagem se dá a partir da interação entre a criança na sua cultura e sociedade. É possível também constatar que as relações de poder, no seio da organização dos modelos, se encontram centradas na criança e adultos que fazem parte da comunidade, ainda que os seus papéis sejam diferentes, podendo-se dar uso às contribuições de Rogoff na análise da participação destas. É possível ainda perceber o papel de destaque, que a metodologia de trabalho de projeto enfatiza na resolução de problemas autonomamente, processo esse, de grande relevância, no desenvolvimento das crianças, para enfrentar os problemas da sociedade ao longo das suas vidas.

No modelo do MEM é possível também, perceber a integração de trabalho de projeto neste e a relevância que é dada à participação ativa de todos os membros da comunidade, realçando os projetos de intervenção na comunidade, enquanto afirmação quotidiana da cidadania. Recorrendo aos instrumentos psicológicos e materiais culturais, centrais da perspectiva socio construtivista de Vygotsky, o modelo faz uso destes na sua abordagem, como elemento essencial “(...) para apoiar a gestão cooperada do currículo na organização democrática da sala de aula.” (Folque, 2012 p.67), designando-os por instrumentos de pilotagem, acrescentando ainda, que os seres humanos, também podem ser instrumentos de (...) mediação na construção de significados.” (Folque, 2012 p.67).

A comunicação é um elemento central do modelo, assim como a promoção de práticas democráticas precoces assente numa pedagogia de cultura, onde a sua reconstrução é feita de forma cooperada por todos, numa comunidade de aprendentes. Deste modo, o modelo pode assumir-se como uma bússola essencial, para apoiar o alcance das aprendizagens necessárias dos cidadãos do século XXI.

Concluindo, caminhar no sentido de promover o desenvolvimento de comunidades de aprendizagens autênticas revela-se como um contributo benéfico para os espaços educativos da atualidade, tendo em linha de conta os resultados, sociais, morais, comportamentais, intelectuais e de desempenho, nos seres humanos da nossa sociedade, obtidos nestes ambientes (Watkins, 2004), conferindo qualidade na educação.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo em Ensino Básico
Sementes de esperança: Construir a sustentabilidade a partir da infância

CAPÍTULO 3 – A INTENCIONALIDADE DA AÇÃO NOS CONTEXTOS DA PES

No capítulo seguinte, inicialmente darei destaque aos contextos que determinaram a minha investigação-ação na PES, identificando os desafios e o modo como a minha observação nos contextos, mediada pela escala de avaliação (ERS-SDEC), que foi determinante, para orientar o sentido do meu percurso, com intencionalidade.

3.1. Contextualização da ação e dos recursos que a mobilizaram

Questionei-me inicialmente, sobre, de que modo poderia eu estimular o desenvolvimento de competências e sensibilidade, que pudessem preparar as crianças para viverem melhor o presente e o futuro no mundo.

Inicialmente, pensava intuitivamente, julgando que, se proporcionasse um conjunto de sensibilizações nesse âmbito (valores de cooperação, solidariedade, igualdade, entre outros) apoiada em diversos instrumentos, que as mesmas pudessem ser significativas, para uma EDS a partir da infância. Sabia que cultivar bons hábitos na infância poderia ter repercussões positivas, que se arrastassem ao longo da vida das crianças, porém, não sabia como tornar essas mesmas sensibilizações realmente significativas na vida destas e da sua relação com o mundo.

Após conhecer o primeiro contexto onde estagiei, numa turma de 2.º ano do 1.º CEB, comecei por dialogar com a professora cooperante, que iria acompanhar-me neste processo, para que pudesse dar-me o seu apoio, neste sentido. Dada a abrangência do tema em foco, a professora confortou-me referindo que seria fácil a sua abordagem, integrando-a, de acordo com os conteúdos curriculares e sobretudo, contextualizadas de acordo com as experiências de vida das crianças. Sendo que, o facto de não existirem manuais adotados na sala, permitia uma maior integração do tema, situação essa, que me permitiu maior abertura. Após realizar observação participante, na fase inicial, conheci melhor a comunidade de aprendentes, os seus contextos e metodologias de trabalho na sala. A observação e notas de campo, foram essenciais para construir reflexão sobre a realidade observada (Máximo-Esteves, 2008).

Na sala, não havia um modelo específico adotado, contudo, as influências socioconstrutivas eram observadas na ação da professora cooperante, nomeadamente, os conhecimentos prévios das crianças, que eram valorizados e considerados no seu processo de aprendizagem (Bruner, 1996), tal como as interações sociais das crianças, no seu processo de construção do conhecimento, enfatizando a linguagem, assim como outros mediadores semióticos, que Vygotsky assumia como potenciais de desenvolvimento (Melo, & Veiga, 2013; Matta, 2001). Também à luz das teorias de Vygotsky, o potencial das crianças, era estimulado na sua zona de desenvolvimento próximo, com o suporte dos adultos (colocando andaimes provisórios) e aprendizagem entre pares.

A participação das crianças na planificação não era explícita, sendo maioritariamente realizada por mim e pela professora cooperante, de acordo com o programa do 1.º CEB. Contudo, a abertura e disponibilidade da docente, para integrar diferentes metodologias, em alguns momentos do dia permitiu-me promover o desenvolvimento de projetos entre as crianças. Todavia, o método de exposição didática, era o que mais prevalecia na sala de aula.

Desenvolvi a minha PES em jardim de infância, numa sala de pré-escolar, com crianças, com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos, em Évora. Dentro desse contexto, comecei por realizar observação participante, onde registava todas as evidências que considerava relevantes, assim como realizei avaliação, com aplicação da escala (ERS-SDEC), à semelhança do procedimento realizado no contexto de 1.º ciclo, porém, a interpretação que fazia da mesma, nos contextos, encontrava-se mais refinada, pela experiência anterior. Esta avaliação contou também com o apoio da educadora cooperante. Em conjunto com todos os instrumentos utilizados (observação, escala, notas de campo, reflexões, gravações áudio e fotografias) os diálogos estabelecidos com o grupo e educadora, foram também fundamentais, para conhecer melhor as características, interesses, competências e necessidades do grupo, reunindo desta maneira, bases de orientação para a minha investigação/ação.

O MEM foi o modelo pedagógico inspirador da educadora cooperante nas suas ações e o modelo que tive oportunidade de, ao longo do tempo ir conhecendo mais profundamente, interligando a teoria com a prática nos contextos, apropriando-me deste e percebendo o impacto determinante, que este tinha no desenvolvimento e aprendizagem da criança de modo abrangente e significativo, surpreendendo-me com o mesmo, diariamente.

Após identificar as necessidades, concluímos que a dimensão do Desenvolvimento Sustentável, com mais necessidades, nos contextos, se refletia no âmbito social e cultural, à semelhança do estágio anterior.

Neste contexto, dei início à minha ação, tentando integrar o foco da minha investigação, dentro dos conteúdos das orientações curriculares, das planificações da educadora cooperante e sobretudo integrando-as na vida das crianças, de modo a que as mesmas pudessem ser significativas para estas. Deste modo, as propostas da educadora, minhas e das crianças eram decididas de forma democrática, dentro da comunidade, onde a participação das crianças era muito ativa.

Quando dialogava com a educadora cooperante, sobre os objetivos a que me tinha proposto, questionava-lhe se seria pertinente promover determinadas ações neste âmbito. O facto de ter estado antes no 1.º CEB, onde os conteúdos programáticos abordados diariamente, encontravam relação próxima com a maioria dos conteúdos da investigação, facilitava a abordagem dos temas, tal como era dessa base, que depois se realizam projetos, de acordo com os interesses das crianças, contudo, a realidade no contexto de jardim de infância e modelo pedagógico eram diferentes, facto esse, que me deixava um pouco insegura no início. Tal como a própria educadora cooperante me referiu, no início ainda estava um pouco formatada ao primeiro ciclo. Foi necessário o seu apoio, tal como o apoio da minha orientadora, de modo a desconstruir este modo de pensar, concentrando-me sobretudo, em escutar as crianças e partir dessa escuta ativa para integrar o foco da investigação. Era por esse facto necessário, que eu me adaptasse ao modelo pedagógico da comunidade primeiramente. Deste modo, todas as ações desenvolvidas partiam sempre do mundo das crianças e da sua participação, o que conferia um significado mais autêntico para as mesmas.

3.2. O contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.2.1. Caracterização do espaço institucional

A escola, onde estagiei, fica localizada em Évora, nomeadamente, no centro histórico da cidade, o que se poderia constituir como uma vantagem, pelo acesso de diferentes recursos, espaços e serviços, tal como proximidade com o património local e comunidade. Esta encontra-se num edifício antigo, que anteriormente foi um convento, possuindo uma

arquitetura diferente, a nível das dimensões dos espaços educativos, das escolas mais contemporâneas. O espaço foi adaptado, em função das necessidades. É constituído por dois pisos. Os espaços interiores da escola têm dimensão reduzida. Relativamente aos espaços exteriores, estes têm equipamento e amplitude, adequado ao desenvolvimento das crianças. Utilizei também o espaço, no desenvolvimento de atividades, assim como nos momentos de grande concentração de todos os alunos da escola, para ensaiar as músicas, para a festa de natal e promover momentos de partilha, convívio e diálogo, entre a comunidade educativa promovendo ambientes educativos mais socializadores.

O polivalente, recentemente construído, também foi utilizado, na realização de atividades de grande grupo. A escola conta ainda com infraestruturas recentes, para pessoas com mobilidade reduzida, no corredor lateral direito da mesma, possibilitando a inclusão de todos nesta, facto esse, que promovia a igualdade de acessos, considerando as diferenças das crianças.

A reestruturação das escolas deve considerar as particularidades e carater destas, as necessidades das crianças e os princípios base de uma escola inclusiva (Correia, 2005).

Apesar das dimensões reduzidas dos espaços a dinamização dos mesmos é realizada, da melhor forma possível, adequando os mesmos e gerindo o seu uso, de modo a superar as lacunas existentes na escola.

A biblioteca dispõe de diversas obras literárias, ao qual recorreremos diversas vezes, para requisição de obras e desenvolvimento de atividades com a comunidade.

3.2.2. Caracterização do grupo

O grupo da sala onde desenvolvi a minha prática de ensino supervisionado, no 2.º ano do 1.º CEB era constituído por 26 crianças, sendo que 11 eram rapazes e 15 raparigas. Uma das raparigas era de nacionalidade búlgara. Este facto constituiu-se como uma oportunidade para explorarmos um pouco a sua cultura.

O público alvo do grupo, caracterizava-se por uma população, que maioritariamente, vivia dentro do centro histórico, provenientes de classes sociais, económicas e religiosas de todos os níveis, existindo apenas uma criança no grupo, cujas suas necessidades básicas e psicológicas não eram asseguradas de forma regular. Contudo, a professora cooperante,

diariamente contribuiu com todos os seus esforços, para que os seus direitos fossem assegurados, assim como eu também apoiei e promovi essas medidas, para com a criança.

De acordo com a Convenção Dos Direitos das Crianças (1989), todas as crianças têm o direito inerente à vida, tendo o Estado que assegurar a sua sobrevivência e desenvolvimento, tal como têm o direito também, de usufruir de um ambiente proporcional ao seu desenvolvimento, físico, moral, mental, espiritual e social.

Através das minhas observações e ações, fui recolhendo notas de campo, que permitiram que conhecesse melhor o grupo orientando desse modo a minha ação, nesse sentido. Os diálogos estabelecidos com os alunos e professora permitiram-me conhecer melhor as competências, interesses e necessidades do grupo. A disponibilidade da professora cooperante em apoiar-me foi fundamental neste processo.

Foram vários os momentos que contribuíram para o meu crescente conhecimento do grupo, tal como destaque das minhas notas de campo e reflexões:

“As crianças eram bastante afetuosas. Durante vários momentos, sobretudo antes e depois do recreio/saída, muitas crianças aproximavam-se da professora com gestos carinhosos, que esta retribuía, assim como comigo. (...) Havia na sala de aula uma relação muito para além de professor, como também uma relação humana e afetiva muito forte”. (nota de campo de 29/09/2017).

A envolvimento com o grupo e a curiosidade de descobrir mais sobre as crianças, permitiu-se um conhecimento mais vasto sobre as mesmas, tal como uma relação de proximidade, com a comunidade.

Identificação de interesses e necessidades

As crianças, nas atividades exteriores, gostavam maioritariamente de jogos de grupo (futebol, apanhada, macaquinho do chinês). O grupo era muito curioso e participativo demonstrando interesse pelas aprendizagens, sobretudo quando as mesmas eram adquiridas por elas próprias, através da exploração e ação. A nível de regras sociais, apesar de demonstrarem o conhecimento das mesmas, inicialmente revelavam alguma resistência ao cumprimento de regras e de respeito e tolerância pelos outros, porém, com as ações

desenvolvidas nesse âmbito, de acordo com os objetivos deste estudo surgiram melhorias significativas a esse nível. As crianças demonstravam também ser afáveis e afetivas, para com os adultos, tal como apresentavam níveis razoáveis de autonomia, o que se constituía também, como uma oportunidade para elevar esses níveis, com a promoção da participação e autonomia das crianças, dentro da sua comunidade.

Não existiam crianças identificadas com necessidade educativas especiais. No entanto, existiam duas crianças, que apresentavam mais dificuldades. Uma a nível de concentração e processamento da linguagem e escrita e outra a nível emocional, perturbando-a no seu desempenho académico e concentração. A motivação, esperança e confiança que a professora depositava nos alunos ajudava os mesmos, a ultrapassarem as suas dificuldades.

Destaco também o nível literário das crianças nas histórias, pelo facto de demonstrarem grande concentração, gosto e facilidade de interpretação das mesmas, o que também se constituiu como uma oportunidade para trazer histórias, que incentivassem à discussão, acerca da Sustentabilidade Social e Cultural. De acordo com o Programa e Metas curriculares de Português do Ensino Básico (2015) é importante planear atividades e ações que possam estimular o seu desenvolvimento estabelecendo, com as crianças, relações afetivas de proximidade com a literatura, que despertem emoções positivas e harmoniosas, momentos de puro deleite, assim como aproveitar as oportunidades que as histórias nos podem dar, para explorar a sustentabilidade social e cultural.

3.2.3. Conceção da ação educativa

A ação educativa dos professores deve centrar-se, numa pedagogia que ajude a implementar a sua prática pedagógica. Neste âmbito, a professora cooperante orientava as suas ações por modelos socio-constructivistas através das experiências comunicativas e democráticas. Centrava a sua prática pedagógica na construção de um modelo centrado no grupo, em que as aprendizagens se realizam em comunidade e onde as responsabilidades eram partilhadas. Neste sentido, tanto a sua ação, como a dos alunos tinham um papel importante e ativo na construção do seu conhecimento (Rogoff, Matusov & White, 1996).

As crianças eram incentivadas a gerir as suas aprendizagens, no entanto, mediadas pelos adultos. Os seus interesses eram considerados, no processo de desenvolvimento de aprendizagem.

Na metodologia utilizada pela professora, as crianças eram valorizadas e respeitadas de acordo com as suas habilidades, uma vez que as relações entre adultos e crianças se baseavam nos princípios de igualdade e respeito e não numa posição de verticalidade, do professor, em relação ao aluno.

De acordo com as práticas utilizadas pela professora cooperante, tentei utilizar a mesma metodologia, acrescentando também diferentes formas de aprendizagem, que considerei pertinentes, tais como a valorização dos conhecimentos prévios das crianças na aquisição de novos conhecimentos, uma participação mais ativa na construção do conhecimento, com a realização, em conjunto, de projetos, de acordo com o desejo dos alunos. A utilização de diferentes ferramentas educativas, de modo a dinamizar as aprendizagens e incentivar e motivar os alunos para as mesmas, tais como, computador, internet, apresentações gráficas e lúdicas, projetos, ações de promoção de partilha cultural entre a comunidade e o grupo, produção de material diversificado e lúdico, momentos de audição de histórias, entre outras. As tecnologias de informação, neste âmbito, tiveram um contributo importante na comunidade de aprendizagem (Watkins, 2004).

A metodologia utilizada e os conteúdos foram sempre bem acolhidos, pela professora e pela comunidade de aprendentes. Sentia que estes se envolviam mais nas aprendizagens que envolviam dinâmicas e naquelas em que estes participavam ativamente e eram construtores do seu próprio conhecimento. Apesar das crianças serem consideradas como seres pensantes, detentores de conhecimento, de acordo com os modelos de Bruner (1996), o método predominante da ação da docente, era de natureza expositiva da didática, "...em que o ensino não é um diálogo mútuo, mas um ditado de um para outrem." (Bruner, 1996, p. 85). Método esse que contrariava a conceção, de que as crianças deveriam ser os sujeitos ativos do seu processo de aprendizagem, devendo o adulto neste sentido, apenas apoiá-las, ao longo deste processo. Era nos projetos desenvolvidos, pelas crianças, onde a sua participação era mais ativa, na construção de conhecimento e desenvolvimento de autonomia, assim como nas comunicações que realizavam diariamente. A motivação das aprendizagens e conhecimento produzido revelava-se mais significativo no grupo, no entanto, não se podia considerar como uma sala de comunidade de aprendizagem, uma vez que a sua realização ocorreu apenas em alguns momentos, prevalecendo o método expositivo, como o principal método de transmissão de conhecimento.

Deste modo e tendo consciência de que uma EDS serve os propósitos do séc. XXI promovi ações de maior participação das crianças, nas suas aprendizagens.

3.2.4. Organização do Ambiente educativo

Relativamente à organização do ambiente educativo, o espaço e materiais da sala definiam-se pela procura de dar respostas às necessidades das crianças, tanto quanto o espaço permitia, dinamizando as áreas de uma forma planeada. A disposição das secretárias dos alunos permitia a entreaajuda entre todos, a participação em grupo, tal como a escolha destes sobre os lugares ocupados diariamente.

Como sustenta Watkins (2004), a sala deve proporcionar ambientes educativos que possam gerar conhecimento em conjunto, onde o grupo gere a liderança destes espaços. No entanto, a liderança era assumida pelos alunos, apenas na organização dos seus lugares nas secretárias. Relativamente aos outros espaços da sala, a organização era assumida pela docente cooperante.



Imagem 3 - Planta sala de aula

Segundo Niza (1998) in Nóvoa, Marcelino & Ó (2012), “O cenário de trabalho numa sala de aula deverá proporcionar um envolvimento cultural estruturado para facilitar o ambiente de aprendizagem.” (p.362).



Imagem 4 - Sala de aula

Organização do Espaço e Tempo

Na organização do espaço e do tempo, a apropriação, por parte das crianças, de rotinas permitia que as mesmas sentissem maior segurança e estrutura, nestes. Apesar do horário semanal ter as diferentes áreas de saber segmentadas por horas, a planificação era realizada tendo em conta os interesses das crianças. Os conteúdos tinham sempre um fio condutor, de modo, a que as crianças atribuíssem significado ao mesmo. A vantagem de não existirem manuais na sala de aula, permitia uma maior flexibilidade do currículo e do modo como o grupo explorava os conteúdos programáticos deste.

Os alunos conheciam as rotinas, conseguindo realizar conceções sobre o tempo, organização e promoção de autonomia.

Relativamente ao horário, este sofria alterações sempre que necessário.

A segurança das rotinas bem estruturadas permitia segurança, organização e desenvolvimento de autonomia das crianças.

Horas		Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Início	Termo					
09:00	09:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
09:30	10:00	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10:00	10:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Apoio ao Estudo
10:30	11:00	Intervalo				
11:00	11:30	Português	Português	Matemática	Matemática	Matemática
11:30	12:00	Matemática	Português	Matemática	Matemática	Matemática
12:00	12:30	Matemática	Português	Matemática	Expressões	Matemática
12:30	13:00	Almoço				
13:00	14:00					
14:00	14:30	Expressões	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Expressões
14:30	15:00	Expressões	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Expressões
15:00	15:30	Intervalo				
15:30	16:00	Expressões	Danças Urb.	Oferta complementar	Apoio ao Estudo	AFD
16:00	16:30	AFD	Danças Urb.	Oferta complementar	Apoio ao Estudo	AFD
16:30	17:00	AFD	Atividades livres	Música	Música	Inglês
17:00	17:30	AFD	Atividades livres	Música	Música	Inglês

Figura 1 - Horário 1.º ciclo EB

3.2.5. Sistema de planeamento e avaliação

A ação educativa da docente era orientada segundo o projeto educativo vigente da escola, tal como apresenta também, alguma inspiração pedagógicas nas teorias de Freinet, Brunner e Vigotsky, com base numa organização cooperativa e participativa, em que as crianças se agrupavam em função dos seus interesses para desenvolver atividades, sejam elas individualmente ou em grupo.

Os desejos e manifestações das crianças também eram valorizados e concretizados sempre que possível, sendo diariamente realizados diálogos, onde eram expressos os desejos e democraticamente realizadas escolhas em grupo, de acordo com interesses.

Tive abertura, por parte da docente, para dinamizar as sessões com o seu apoio, tal como aceitei as suas sugestões, que realizei na minha PES, ainda que a necessidade de alterar as mesmas tenha surgido diversas vezes. Neste sentido, o planeamento deve ser sempre, um caminho aberto, com diversas possibilidades, considerando sempre a importância da participação das crianças neste, seja de forma implícita ou explícita. Planear permite tornar consciente a intencionalidade das ações nos contextos. Este era um processo fundamental, para que as crianças pudessem alcançar uma EDS que as preparasse para enfrentar os desafios do presente e futuro.

No que concerne a avaliação, que a docente realizava, esta foi essencialmente formativa, efetuada através da observação, registos diários quer individuais quer de grupo, fichas de consolidação de conhecimentos, comunicações de projetos, diálogos dentro da comunidade da sala e pela comunidade educativa da instituição, onde existia partilha de conhecimentos e reflexões, de forma, a promover atitudes democráticas e consequentemente o desenvolvimento pessoal e social das crianças. A avaliação formativa dos alunos é considerada, sobretudo, para apoiar e consciencializar os alunos e professores da forma como podemos aprender e ensinar (Barreira, *et al.*, 2006).

Na minha prática privilegiei como método de avaliação, os projetos que desenvolvemos, os trabalhos de grupo, a participação ativa das crianças, no processo de desenvolvimento das suas aprendizagens, as comunicações estabelecidas ao longo do dia, as gravações áudio diárias, os registos fotográficos, desenhos, materiais preparados por mim e pela professora, as expressões que as crianças utilizavam entre as nossas comunicações, tal como a escala ERS-SDEC, as notas de campo e respetivas reflexões.

3.2.6. Interações com a família e comunidade

Ao longo da minha prática, verifiquei que a participação das famílias na escola era incentivada pela comunidade educativa, professora e alunos, no entanto, esta não foi muito frequente. Estimulei a participação dos pais no envolvimento de projetos que realizamos, contudo, a participação de todos, nem sempre foi possível.

“Já tínhamos algumas pesquisas, porém, os alunos ainda não tinham realizado pesquisas em casa com os familiares, uns porque se esqueceram, outros porque os pais não tinham tido tempo para tal. (...) À medida que os alunos iam trazendo as suas

pesquisas poderíamos então realizar as apresentações das mesmas.” (notas de campo 06-11-2017).

Quando as crianças sentem a participação dos pais, sentem-se mais motivadas para as aprendizagens. Tive um contacto mais direto com os familiares, nos momentos de entrada e saída dos alunos, na apresentação de projetos e nas ações de convívio promovidas dentro da escola. Gradualmente, os familiares começaram a envolver-se nos projetos das crianças, tal como é evidenciado:

“De acordo com os países e cidades explorados, os alunos diariamente vão trazendo partilhas que procuram com a ajuda dos seus pais.” (notas de campo dia 06-11-2017).



Imagem 6 - Objetos do Mundo trazidos pelos alunos

“Os alunos revelam sempre bastante interesse em partilhar objetos de diferentes culturas com os colegas. Os familiares envolvem-se nesta pesquisa com as crianças e as aprendizagens, deste modo, tornam-se mais significativas.” (notas de campo 07-12-2017).

Segundo Katz e Chard (1997), existem estratégias que permitem o envolvimento dos familiares na escola e trabalhos de projeto que as crianças desenvolvem, tais como:

- Partilha de informação sobre os projetos;
- Acompanhamento por parte dos familiares nesses projetos;
- Contribuição dos familiares, com partilhas, pesquisas, livros, objetos entre outros;
- Partilha, dos resultados, do projeto aos familiares e comunidade.

Embora, inicialmente a participação dos familiares tenha sido mais esporádica, na verdade, com o desabrochar dos projetos e com a motivação, que estes sentiram, nos seus filhos impulsionou os mesmos a participarem nestes e a envolverem-se cada vez mais.

Foi realizado um miniconcerto de música, dos alunos, na sala de aula. No final do concerto estabeleci diálogos com os familiares, tal como incentivei estes na participação académica dos seus educandos. Os familiares gostaram de ver os trabalhos expostos nas paredes e referiram que os alunos estavam muito motivados e felizes com a realização de projetos, o que para mim foi muito compensador.



Imagem 7- Miniconcerto para os pais

3.2.7. Trabalho em equipa

O trabalho de equipa entre os docentes era desenvolvido de forma cooperada. Eram realizadas reuniões, com partilhas de experiências, ideias, intervenções e novidades. As planificações, semanais, mensais tal como a preparação dos materiais pedagógicos era sempre realizada em conjunto, pelo corpo de docentes do 1.º ciclo do agrupamento e personalizado, para cada grupo, de acordo com as necessidades destes.

O clima de harmonia entre os profissionais era evidenciado pela forma como estes se relacionavam, tal como também o senti comigo, pela forma como fui acolhida. Nos intervalos os docentes aproveitavam também para fazer as suas partilhas. Foi nesses momentos também, que tive oportunidade de conhecer outras realidades, de aprender e de partilhar.

3.3. Da avaliação para a intervenção em 1.º CEB

3.3.1. Análise inicial com base na escala ERS-SDEC

Nesta secção irei explicitar o resultado da observação mediada pela escala ERS-SDEC, concluída no dia 4 de outubro de 2017. A conclusão desta, considerou o feedback da professora cooperante para validar a observação, complementando a mesma, de acordo com o diálogo que estabelecemos juntas. Os resultados situaram-se ao nível do item 3 (Apêndice 1), na vertente da Sustentabilidade Cultural e Social.

É possível verificar esta afirmação, mediante as evidências que passo a referir, neste contexto:

“3.1 Alguns livros, fotografias e materiais expostos incluem imagens que contrariam estereótipos étnicos ou religiosos (por ex. mostrando um professor ou um polícia negro ou usando o lenço muçulmano).”

Algumas fichas que a professora realizava, continham imagens que contrariavam estereótipos, porém, nem sempre foi identificado o facto. Todavia, considerei intervir neste sentido.

“(…) Tive oportunidade de conhecer melhor a sala de aula, a turma, a professora, a escola e as interações nela, estabelecidas. (...) Nesse sentido, iniciei a minha observação, com o apoio da escala ERS-SDEC, determinante para as minhas ações durante a minha investigação-ação (Reflexão de 25 a 29-09-2017).”

“Quanto às questões de equidade de género, étnicas e religiosas observei, que as fichas que os alunos realizavam, apesar de terem conteúdos que correspondiam às metas de ensino curricular do ano em que os alunos estavam e de ser cuidadosamente realizados pela professora ou por mim, careciam de imagens e textos que levassem as crianças a ultrapassar essas fronteiras.” (Reflexão 09 a 13-10-2017).

“3.2 Os educadores e o restante pessoal chamam a atenção para os aspetos comuns da experiência humana, nomeadamente as suas necessidades, valores e desejos, comuns a todos os humanos.”

Neste sentido, a professora e comunidade educativa enfatizava a importância de estabelecer relações de respeito e valorização entre todos. Porém, senti a necessidade de

promover relações, entre os alunos, mais positivas baseadas no respeito e tolerância entre estes e os outros, aproveitando as oportunidades que surgiam, dentro das suas vidas, para que lhes pudessem atribuir maior significado.

“3.3. As crianças são, por vezes, encorajadas a discutir assuntos relacionados com desigualdades e dar ideias para alcançar a justiça social.”

Neste aspeto, alguns alunos revelavam a consciencialização sobre alguns assuntos relacionados com desigualdades e sobre ideias para alcançar a justiça social. A professora tinha ações nesse sentido, nomeadamente no apoio que dava a alguns alunos mais carenciados economicamente, contudo, a maioria dos alunos não entendiam essas ações como sendo da responsabilidade de todos, tal como não se envolviam nestas, de forma mais direta.

“(…) Também a falta de material que a criança tinha era notada pelos colegas, que por vezes emitiam comentários desagradáveis, tais como:

- A L. R. nunca tem cola, é sempre a mesma coisa.
- Eu não empresto a minha cola, quem quiser tem de comprar.

Intervim nesses momentos, de modo a mostrar a importância de partilha entre colegas, pois a aluna não tinha culpa de não ter o essencial para realizar os seus trabalhos na sala de aula. Sempre que possível, a professora para evitar esse tipo de comentários cruéis, oferecia também material à criança. Era importante que os alunos se consciencializassem da importância de partilhar, sem emitirem juízos de valor.” (notas de campo 09-10-17).

No âmbito da minha observação e investigação iniciei um percurso, com o apoio incondicional da professora cooperante, no sentido de melhorar algumas das lacunas identificadas promovendo várias ações, tal como identifiquei nas notas de campo e reflexões, no sentido de melhorar o ambiente educativo a nível da sustentabilidade social e cultural.

Neste sentido, após a formulação dos objetivos para a investigação, de acordo com as necessidades identificadas, formulei um plano de investigação, com o apoio da escala ERS-SDEC, que pudesse orientar o estudo, de modo organizado, no sentido de dar resposta aos objetivos propostos e questionamentos que foram surgindo justificando, a pertinência das mudanças introduzidas nas práticas e a compreensão que deve de haver sobre o papel do

educador de infância e docente do 1º CEB na promoção de uma EDS, na vertente de sustentabilidade cultural e social.

3.3.2. Histórias de Aprendizagem Promotoras da Sustentabilidade Cultural e Social em 1º CEB

Considerando os objetivos enunciados, de acordo com a avaliação da escala ERS-SDEC, realizei a minha intervenção em diversas linhas de ação, no sentido de alcançar um DS no contexto e compreender a importância de uma EDS desde a infância, apresentando evidências que concorressem para esse alcance, tal como apresento seguidamente.

Música na nossa sala (violino)

“Hoje a sala acolheu a artista Juliana Wady, que mostrou um pouco da cultura alemã aos alunos. (...) Juliana – A música clássica é a música que os príncipes e as princesas ouviam nos palácios, na Europa. Apesar de ela ser muito antiga, ainda hoje é intemporal. Alguém aqui já tocou violino?”

A. R. – Eu toco viola de arco que é parecido.

G. S – Eu também sei tocar violino (enquanto mexia as mãos como se tocasse piano).

Proporcionou-se um diálogo de partilha entre os alunos e a artista, muito rico.” (nota de campo dia 26-10-17).



Imagem 11 - Música na sala (Violino)

É fundamental “(...) conhecer e respeitar a diversidade cultural” (Silva, et al., 2016, p.56).

Algumas das produções dos alunos, após convívio com artista:



Imagem 12 - desenhos dos alunos com artista Juliana Wady

Uma vez que as crianças, manifestaram interesse por conhecer o “Cante Alentejano” realizei uma apresentação sobre a temática, que promoveu um diálogo dentro da comunidade sobre o tema. “Valorizar a música como fator de identidade social e cultural” desde a infância é fundamental (Silva, et al., 2016, p.56).

Valorização etnográfica do Cante Alentejano

“Iniciei novamente uma abordagem sobre o Cante Alentejano, músicas populares alentejanas e sobre a importância de preservar e valorizar a nossa cultura.

O A. G. é um aluno que está mais familiarizado com o Cante Alentejano, pois faz parte de um grupo coral desde muito cedo. A sua família também está envolvida nesta expressão musical de forma direta. O aluno partilhou com os colegas algumas curiosidades, tais como:

- O Cante Alentejano era cantado nas tabernas. O meu avô aprendeu desde pequenino e o meu pai também canta.

Eu - Então é uma família de cantores. E sabes porque é tão importante manter esta nossa tradição?

A.G. – Porque se não ela perde-se no tempo.

Eu – É isso, vejo que sabes muito sobre o Cante.

Eu – Já sei que a maioria gostou de conhecer o Cante Alentejano. Há aqui alguém que não goste desta nossa expressão cultural?

O A. S. e a L. S. referiram que não gostavam de ouvir (...) O contacto com a diversidade, também desperta o nosso ouvido a apreciar diferentes estilos musicais.” (nota de campo dia 17-10-17).

A música Portuguesa na sala

“Hoje vimos um vídeo de Amália Rodrigues e dança contemporânea, da criação de Nélia Pinheiro, da companhia de dança contemporânea de Évora. Já tínhamos visualizado um vídeo com uma fusão de dança contemporânea e Cante Alentejano, nomeadamente do projeto alentejano, Terra Chã e as crianças tinham ficado muito emocionadas. Inclusive um dos alunos, o J. S. até referiu que quase chorou ao ver o vídeo. A L. S. que tinha manifestado não gostar muito de fado e Cante Alentejano, tinha ficado com uma perceção diferente ao ver estas formas de expressão juntas.” (nota de campo dia 24-10-17).

“A ajudante do dia escolheu ouvir uma música alentejana, “Gotinha de água”. Esse facto deixou-me muito feliz, por ver que o trabalho desenvolvido estava a ter resultados positivos, na formação das crianças.” (nota de campo dia 2-11-17).

Explorámos diferentes instrumentos musicais ao longo do estágio oriundos dos países e cidades que as crianças queriam conhecer, tais como a guitarra Portuguesa, acordeão, violino, entre outros, no entanto apresento apenas um desses momentos, nos registos.

Instrumentos musicais à volta do mundo, que nós queremos conhecer

“(…) escolhi uma música, “Alvorada” de uma banda portuguesa, “Urze de Lume” para mostrar o som deste instrumento tão peculiar e que muitos portugueses não conhecem, ou que associam quase sempre a outras culturas, influência da indústria cinematográfica. Os alunos gostaram muito e a maioria desconhecia o instrumento. (...) tal como a cante alentejano, a gaita-de-foles era um instrumento musical que corria o risco de desaparecer da nossa cultura, pelo facto de muitas pessoas o desconhecerem e de poucas o saberem tocar. (...) Os alunos perceberam a importância de preservar as nossas raízes culturais e isso foi muito positivo.” (nota de campo dia 03-11-17).

Brasil e Portugal, um encontro entre duas culturas com um convidado

“Hoje iniciámos o dia a cantar as músicas alentejanas da nossa sala. Os alunos já sabiam as canções de cor. No entanto achei que seria importante ensaiarmos as mesmas, pois, durante a manhã iríamos receber a visita de um artista na nossa sala, do Brasil. Por esse facto, gostava que os alunos partilhassem com o artista, as músicas da nossa cultura. Quando o artista, Edivan chegou, os alunos ficaram surpreendidos. Este trazia consigo uma guitarra. Começou por fazer uma apresentação sobre a sua estadia em Portugal e partilhou a cultura do seu país com os alunos. Todos tinham muitas perguntas para fazer ao Edivan, tal como partilhar consigo o que já conheciam do seu país.

J.S. – Eu conheço uma música que se chama país tropical.

M. M. – Eu tenho amigos no Brasil.

A.R. – Eu adorava conhecer Ipanema. (...)

Foi uma partilha mútua, entre culturas, muito rica, de um país tão especial para os alunos, que partilham a mesma língua connosco.” (nota de campo dia 23-11-17).

A valorização da música como fator de identidade social e cultural” (Silva, et al., 2016, p.56) é tão importante, quanto o conhecimento e abertura a outras realidades sociais e culturais.



Imagem 26 – Artista do Brasil na sala

No âmbito das ações desenvolvidas, o conhecimento e gosto pelo Cante Alentejano tinha crescido, ao longo do tempo. Convidei um grupo de cantares desta forma de expressão, até a nossa sala, para tornar a experiência com estes especialistas, mais rica e autêntica, onde a partilha foi mútua.

Cante à Capela na nossa sala – Grupo de Cantares “Os Almocreves”

“(…) Os alunos ficaram surpreendidos ao entrar na sala e verem o grupo. Um dos elementos do grupo, o professor Tolentino, começou por explicar aos alunos o que era um almocreve, contando também a história do cante alentejano. Porém, o grupo ficou surpreendido, ao constatar que os alunos sabiam muito sobre o cante. Ao pescoço levavam lenços, como é habitual e explicaram aos alunos o porquê de cada elemento ter um ao pescoço. Cantaram músicas que os alunos já conheciam e estes ficaram muito felizes. A sonoridade existente na sala foi muito emocionante e os alunos ficaram sensibilizados.

Nessa manhã aprenderam também o que é um ponto, um alto e os baixos. Todos juntos, ensaiámos músicas de cante alentejano com especialistas, em que cada um assumia um papel diferente. Cantámos “Fui colher uma romã” e a “Gotinha de água” (nota de campo dia 13-12-17).

O diálogo intergeracional proporcionou múltiplas partilhas entre todos.

Na sala, existia um cartaz com músicas de Cante Alentejano, que tínhamos aprendido. Neste contexto, reconhecer e valorizar o património cultural e histórico é essencial para que as crianças possam desenvolver também o respeito por outras culturas, sem realizarem discriminações (ME, 2004), valorizando aquilo que é delas e a diversidade à sua volta.

Tal como é sustentado por Folque & Oliveira (2016), os contactos próximos com a comunidade podem acontecer dentro e fora dos espaços educativos. Deste modo, as crianças podem aprender, relacionar-se e desenvolver-se com a sua comunidade. É um facto que o contacto com a comunidade no exterior foi muito reduzida, por motivos alheios à minha vontade, contudo, tentei que essa impossibilidade não se transformasse num problema, reforçando mais a presença da comunidade na sala.



Imagem 27 - Cartaz de Cante Alentejano



Imagem 28 - Grupo Cantares Alentejanos - Os Almocreves

Neste primeiro excerto é possível observar as ações mediadas, de modo a promover relações afetivas de tolerância e respeito entre as relações humanas.

Respeito pelas diferenças a partir do mundo das crianças

“Também a falta de material que a criança tinha era notada pelos colegas, que por vezes emitiam comentários desagradáveis, tais como:

- A L. R. nunca tem cola, é sempre a mesma coisa.

- Eu não empresto a minha cola, quem quiser tem de comprar.

Tive de intervir nesses momentos, de modo a mostrar a importância de partilha entre colegas, pois a aluna não tinha culpa de não ter o essencial para realizar os seus trabalhos na sala de aula. Sempre que possível, a professora para evitar esse tipo de comentários cruéis, oferecia também material à criança. Era importante que os alunos se consciencializassem da importância de partilhar, sem emitirem juízos de valor.” (nota de campo dia 13-10-17)

Havia na sala, uma aluna de origem Búlgara, que ainda não estava bem integrada na turma. Os seus colegas por vezes, não lidavam bem com as suas diferenças. Na tentativa de ajudar a criança a integrar-se preparei uma apresentação, com algumas curiosidades sobre o seu país, tal como pedi a sua ajuda na preparação dos materiais. A partilha com os colegas, promoveu a integração da criança, assim como deu oportunidade, a todas as outras crianças, de conhecer e aceitar as diferenças como algo de bom e não como uma barreira entre a humanidade, uma vez que existiam diferenças entre todos. Desta maneira, desenvolveu-se um diálogo, dentro da comunidade muito rico que despertou a sensibilidade das crianças.

Promover a integração de todos

“Selecionei algumas músicas da cultura, gastronomia, monumentos e marcas da cultura do país, com a colaboração da criança. Esta foi também uma forma de promover a integração da aluna e de dar a conhecer a sua cultura. A criança sentiu-se muito especial nesse dia e os alunos gostaram de conhecer o seu país.” (nota de campo 18-10-17).

Destaco também algumas das ações promovidas dentro da comunidade educativa, com o destino que as crianças deram às flores que tinham utilizado numa experiência.

Promover relações afetivas dentro da comunidade educativa

“(…) A professora ficou muito contente por receber a flor do aluno, reforçando desta forma os laços entre ambos. (...) Achei que era também uma oportunidade de o aluno se sentir especial pelo momento que estava a proporcionar à professora, num gesto de carinho e para que sentisse que as boas ações têm mais benefícios para si próprio e para os outros, do que o contrário. Uma outra flor foi oferecida à auxiliar S., que fazia

anos nesse dia, deixando a mesma muito feliz. É importante incentivar, desde cedo, os alunos a terem boas ações para com os outros.” (nota de campo dia 20-10-17).

Diálogos de sustentabilidade e justiça social com construção de cartazes

“Tínhamos iniciado um diálogo sobre a importância de respeitar as diferenças, de sermos tolerantes uns com os outros, de preservação de amizade, entre outros valores importantes a inculcar. Nesse contexto demos início a um trabalho de grupo dos alunos, onde estes iriam desenvolver cartazes alusivos aos temas, expressando-se nos mesmos através da arte (...).” (nota de campo dia 25-10-17).



Imagem 8 - Cartaz Tolerância



Imagem 9- Cartaz Planeta



Imagem 10 - Juntos somos mais fortes

Os direitos humanos, tal como os direitos das crianças foram temas abordados no grupo, ao longo do tempo, tal como é descrito:

Promover diálogo sobre os direitos humanos

“(…) O tema central estava focado na “Declaração Universal dos Direitos Humanos” (…) Posteriormente, apresentei um documentário “Humanos” onde as crianças puderam ouvir músicas de diferentes culturas e rostos de todo o mundo. A expressão humana e diversidade, tal como ela é foi a principal mensagem transmitida neste vídeo. O documentário original tem testemunhos reais de todo o mundo. No entanto, são mensagens ainda muito complexas para as crianças. Por esse facto optei apenas por mostrar a expressão e músicas, das diferentes culturas e depois iniciar um diálogo, com as crianças, sobre o que é ser humano?”

Eu - No nosso planeta existem pessoas muito diferentes, por dentro e por fora. Já tinham visto tantas pessoas diferentes?

S. B. – Em França também já vi muitas pessoas diferentes, mas assim tão pobres não.

L. M. – Eu também não.

A. R. – No Algarve também já vi muitas.

Eu - O que mais gostaram das imagens?

R. C. – Gostei de ver as pessoas. (...) A. R. – Gostei muito das músicas, são assim diferentes.

J. S. – Eu gostei de ver os senhores no deserto com aqueles animais a carregarem as coisas.

A. G. – Gostei de ver os ninjas.

Eu – Ninjas? Não me recordo.

A. G. – Aquelas pessoas vestidas de preto, assim como os ninjas.

Eu – Há, as senhoras com burcas. Pois é, não são trajes de ninja, mas percebo que tenham confundido, pois na verdade existem algumas semelhanças, porém esta é uma vestimenta usada em determinadas áreas na cultura árabe (...) Existem diferentes religiões no mundo, tal como nós já conhecemos algumas diferentes (...) Não existem religiões melhores ou piores. Apenas existe diversidade e é importante respeitar as crenças que cada um têm, desde que as mesmas não comprometam os direitos humanos das pessoas, pois esses, estão acima de qualquer crença (...)

C. S. – Eu pensava que as senhoras do vídeo tinham uma máscara, porque tinham uma doença e por isso tinham de tapar-se para ninguém ver as feridas e o sangue.

Eu – Não C. a razão não é essa. Por isso é tão importante conhecer o mundo à nossa volta. É importante conhecermos e valorizarmos a nossa cultura, tal como conhecermos o mundo à nossa volta (...)

L. R. – Vanessa, quando eu escolher a minha música vou escolher uma igual a essas que ouvimos. (...) (nota de campo dia 20-11-17).

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo em Ensino Básico
Sementes de esperança: Construir a sustentabilidade a partir da infância



Imagem 16 - Documentário - "Human"



Imagem 17 - Declaração dos direitos das crianças

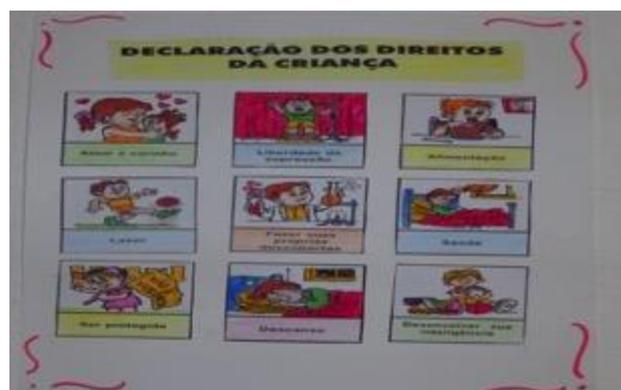


Imagem 18 - Declaração dos direitos das crianças na sala

Após narrativa introdutória, com a história “Nadav” de Adélia Carvalho e ilustração de Cátia Vidinhas, da Editora *Tcharan*, 2012 foi aproveitada a oportunidade para desenvolver um diálogo sobre os 17 desafios da sustentabilidade, que a Organização das Nações Unidas pretende que seja alcançado por todos nós, até 2030. O diálogo sobre os desafios, já tinha surgido diversas vezes, assim como também existia na sala um cartaz alusivo aos mesmos, no

entanto esses diálogos eram sempre contextualizados com alguma situação da vida das crianças e não abordados de forma descontextualizada das suas vidas. No entanto, neste dia, “semeámos” todos estes desafios num vaso que iria permanecer na sala, para que o objetivo dos mesmos, nunca fosse esquecido.

Diálogo sobre os Desafios da sustentabilidade, Sementes de esperança

“(…) os alunos foram colocando cada objetivo, dentro do vaso, como se fossem sementes, onde cabia um significado muito especial (reduzir as desigualdades, erradicar extrema pobreza, acabar com a fome, melhorar a saúde e educação, alcançar a igualdade de género, proteger o meio ambiente e promover a paz, a justiça e a prosperidade). Em cada semente plantada, os alunos comprometeram-se a cuidar do planeta terra. (…) O momento vivido e o diálogo realizado, ficou na sala de aula, assumido como um compromisso, que cada cidadão consciente deveria de ter na sua sociedade. Tal como lhes referi, as sementes não iriam germinar na terra, mas esperava que germinassem dentro de cada uma das crianças, no nosso planeta, pelas suas ações e atitudes. Só o tempo poderá obter respostas, que avaliem os resultados desta experiência e consciencialização, mas, o envolvimento e sensibilidade que as crianças demonstraram perante a situação foi muito significativa.” (nota de campo dia 13-12-17).



Imagem 22 - Sementes de Esperança



Imagem 21 - Objetivos Sustentabilidade



Imagem 23 - Cartaz Objetivos Sustentabilidade

Na sequência da pesquisa sobre Inglaterra, explorámos o trabalho de um fotógrafo inglês, sobre escolas do mundo, que proporcionou muita curiosidade por parte dos alunos, levando a um diálogo que abordou vários temas:

Diálogo sobre diferentes escolas no Mundo e questões de género que surgiram.

“(…) Depois de explorarmos Inglaterra, tal como os alunos desejavam conhecemos um fotógrafo Inglês, Julian Germain, que realizou fotografias de 19 salas de aula pelo mundo. Contextualizado com a curiosidade que algumas crianças manifestaram, já tinha mostrado, um dia, uma sala de aula completamente diferente da nossa, num país Africano, em que as crianças tinham aulas na rua. Como os alunos gostaram de ver essa realidade diferente considere o momento adequado a essa exploração (…)

Eu - Qual das salas de aulas consideram mais parecidas com a nossa? os alunos consideraram as salas dos Estados Unidos, mais parecidas com as nossas.

Eu - Em alguns países os rapazes e as raparigas estão separados, na sala de aula. Já repararam? (…)

Eu - Há brincadeiras só para rapazes e outras só para raparigas?

A D.P. respondeu que sim e que os rapazes e as raparigas não podiam brincar às mesmas coisas.

O G.S. disse que não era verdade, porque na nossa sala se fossem amigos podiam brincar.

Eu - Como seria um mundo só com mulheres e outro com homens?

Os alunos sorriam e não conseguiram expressar como o imaginariam.” (...) (nota de campo dia 11-12-17)

De acordo com o 4.º desígnio dos ODT, preponderante na educação de infância e relatório da Unesco (2016), é estabelecido que até 2030, todos os seus estados membros devem garantir que todas as crianças tenham oportunidade de adquirir competências e habilidades, que promovam o DS. Neste excerto de nota de campo é possível observar essa evidência, relativamente à inclusão de diálogos promotores de direitos humanos, cidadania, apreciação e valorização de outras culturas e igualdade de género (Folque, Aresta & Melo, 2017).

Aproximando-se a época natalícia e depois de ficarmos sem uma das alunas do grupo, as crianças ficaram sensíveis e quiseram escrever-lhe um postal, assim como a outros familiares e comunidade educativa. Envolverem-se ainda numa campanha solidária com outras crianças.

Promover as relações afetivas e sensibilidade humana

“(...) decidimos realizar postais para enviar à L.R., que já não estava na nossa sala, aos professores da nossa escola e aos familiares. Mais uma vez, esta era uma atividade que não estava planeada, mas que se revelou importante no momento, de acordo com o desejo de todos. Na semana anterior tinham surgido, problemas com uma criança, que de certa forma, nos afetaram a todos e sobretudo à própria criança. Os alunos não ficaram indiferentes e quiseram enviar-lhe um postal. Foi um momento delicado, pelo qual a aluna passou e foi também o corte repentino que tivemos de fazer com esta, que já não a iríamos ver mais e para o qual não teríamos respostas concretas para dar aos alunos, que queriam saber para onde tinha ido a criança. Realizámos os postais de Natal e não esquecemos a L.R. de quem iríamos ter saudades.” (nota de campo dia 11-12-17).



Imagem 24 - Postal de Natal com impressão digital das crianças

Promover Justiça social, com campanha de solidariedade

“A campanha de solidariedade promovida, foi também um momento de extrema importância, onde os alunos pelas suas ações, tiveram oportunidade de participar num projeto de intervenção na comunidade, ajudando a resolver os problemas dos outros, e consciencializando os mesmos da importância de serem cidadãos ativos e conscientes dos problemas da nossa sociedade, onde a responsabilidade é de todos.” (reflexão 11-12-17 a 15-12-17).

É essencial promover uma educação para a cidadania, na “(...) formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.” (Silva, et al., 2016, p.39)

As narrativas, histórias e literatura, com temas focados, no âmbito dos objetivos em foco, ajudaram a promover diálogos, dramatizações e consciencialização mais ampla acerca das diferentes realidades no mundo, sobretudo quando nos identificámos com algum aspeto ou personagem. Neste aspeto, a literatura pode desempenhar um papel fulcral, na educação para a cidadania, pela transmissão de valores importantes, a nível pessoal e social que se possam constituir como ferramentas para o presente e futuro (Pereira, 2013).

História Nabo Gigante (Autor: Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey editor: Livros Horizonte, 2005).

“Hoje contei a história do “Nabo Gigante” de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey editor: Livros Horizonte (...) Eu - “A palavra sustentabilidade é uma palavra muito especial. Já conhecemos a sustentabilidade económica, mas nesta palavra, cabem ainda muitas

coisas, sobretudo a nossa relação com o planeta terra. Por isso, hoje trago uma história que fala sobre a nossa relação com o planeta terra, as relações entre seres humanos (relações de amizade, cooperação,) e tudo o que a terra nos dá. Quero que pensem um pouco na importância que as relações entre os seres humanos devem de ter e do quanto é importante cuidar e preservar tudo o que a terra nos dá, garantindo que as gerações futuras possam existir, nesta nossa casa grande e frágil. (...) A aluna A. F. referiu o seguinte, após leitura da história:

- Eu já conhecia a história e gostei muito por causa que os animais se ajudaram uns aos outros.

Eu – E acham que somos mais fortes sozinhos ou quando estamos juntos?

Alunos – Quando estamos juntos.

Eu – Então significa que é importante haver união entre todos?

Alunos – Sim

Entretanto os alunos conversavam entre eles. Pedi que partilhassem as suas opiniões com o grupo.

Eu – Vocês também pedem ajuda aos amigos quando precisam, tal como no livro?

D. – Eu às vezes peço, mas depois não me querem ajudar.

A.G. – Eu ajudo sempre a minha mãe e o meu pai.

A.R. – Os animais ajudaram os velhinhos.” (nota de campo 11-10-2017).

Dramatização “Meninos de Todas as Cores”

“(…) Já tinha sido realizada a leitura e exploração do texto, “Meninos de todas as cores” (Autora: Luísa Ducla Soares, Edições Nova Gaia, de 2010), porém faltava realizar a dramatização (...) A dramatização decorreu muito bem. O aluno G. S. que costuma ter mais dificuldades, até leu as falas da sua personagem com bastante facilidade e sobretudo dando ênfase às mesmas.” (nota de campo dia 24-11-17).

A participação ativa das crianças, neste processo foi intensa, movida sobretudo pelas suas motivações. De acordo com os planos de análise de Rogoff, se a participação da criança for ativa, esta pode mudar o modo como pensa e o seu papel nas atividades, de acordo com os

contextos, possibilitando-as de desempenhar diferentes papéis na sociedade e cultura onde se insere, construindo significados, com a sua comunidade, alterando a sua compreensão e as suas relações interpessoais (Garton, 2004, Rogoff, 1995).

Contacto e valorização dos Contos Tradicionais Portugueses

“Levei um conto tradicional Português, para iniciar o nosso dia. “Os Quatro Músicos” de João Pedro Mésseder e Isabel Ramalhete, referente ao livro, “Contos e Lendas de Portugal e do Mundo” da Porto Editora, edição de 2017 (nota de campo dia 06-11-17).

(...) Considerei importante selecionar uma história tradicional portuguesa, uma vez que faz parte da nossa cultura. É por isso, importante ter este contacto desde cedo, de modo, a que as mesmas prevaleçam no tempo e história da nossa cultura. (...) é importante promover a interpretação de textos literários diversificados, de modo a desenvolver um conhecimento mais consistente e rico da cultura portuguesa e literatura, valorizando o nosso património (...)” (Reflexão de 06 a 10-11-17).

Nos diálogos da comunidade, as crianças eram incentivadas a encarar as diferenças com respeito e como uma característica comum entre a humanidade.

A curiosidade de uma das crianças do grupo, estimulou outras a querer explorar países e cidades do mundo.

“O A. R. sugeriu conhecer outros países. Outros alunos concordaram. Este era um início de um projeto em que poderíamos explorar países e cidades do mundo inteiro, tal como conhecer também a sua variedade musical, cultura, gastronomia, hábitos, etnias, religiões e outras curiosidades que as crianças desejassem. Nessa busca de conhecimento, onde iria solicitar a participação de todos, inclusive dos familiares, poderíamos depois fazer comparações entre as diferentes culturas, através da partilha.” (nota de campo dia 18-10-17).

É nos diálogos de grupo, com partilhas mútuas, que as crianças partem para a descoberta e para onde esta se vai realizar, sendo que, com afirma Bruner (1996), essa descoberta é realizada através dos conhecimentos da cultura com os seus recursos (especialistas sobre o tema, livros, mapa, internet, entre outros), revelando ser mais

significativa para as crianças e gerando mais conhecimento, do que os métodos de ensino expositivos.

Projeto “Países e Cidades Daqui e Dali”

“(…) Demos início ao nosso projeto, para conhecer melhor aquilo que é nosso e o que existe à nossa volta no mundo, a nível cultural, étnico, religioso e de género. (...) Nesse contexto, solicitei aos mesmos que escolhessem a cidade ou país que gostariam de conhecer melhor, redigindo o nome dos mesmos, numa folha de post-it que distribui a todos os alunos. Pedi também, que solicitassem ajuda aos seus familiares na procura de marcas culturais dos países ou cidades que estes escolhiam, para trazer para a sala de aula. As escolhas dos alunos foram muito variadas, tais como: Évora, Beja, Paris, Alemanha, Canadá, Inglaterra, Nova Iorque, Brasil, Espanha, Japão, Lisboa, China entre outros. A seleção de países e cidades comuns possibilitou a formação de grupos, contudo, algumas crianças trabalharem apenas com os seus familiares. As razões que se prendiam com as escolhas estavam quase sempre associadas a situações de proximidade de algum familiar ou amigo com as mesmas ou de curiosidade. A C. queria conhecer a cidade de Beja porque a sua mãe trabalha na cidade. O M. M. queria muito conhecer o Brasil, porque conheceu um amigo *youtuber*, na internet, com a qual mantém uma relação de amizade.” (nota de campo dia 23-10-17).

Assim nasceu um projeto, com significado e sentido para os alunos. Este foi um caminho onde a comunidade de aprendentes, desenvolveu aprendizagens a vários níveis, conhecendo e preservando aquilo que é nosso e abrindo as portas ao conhecimento do mundo à nossa volta, tolerando e aceitando as diferenças existentes no mundo.

Para que as crianças possam dar respostas aos seus questionamentos devem ser estruturados tempos e atividades onde estas podem pesquisar, produzir e aprofundar os seus interesses autonomamente em projetos (Folque, 2012). No âmbito do projeto destaco também alguns dos momentos, em que as crianças exploraram diferentes países, de acordo com os seus desejos:

Conhecer o Japão (integrado no projeto “Países e Cidades Daqui e Dali”)

“Conhecer o Japão foi um momento muito emocionante que os alunos queriam prolongar no tempo. Talvez o facto de a cultura ser tão diferente, possa ter despertado

mais interesse nos alunos (...). Na sequência da apresentação o J.S. disse que o seu pai também já tinha ido ao Japão com a sua mãe, quando a mãe estava grávida da irmã. O M. M. ficou tão inspirado, que até ia tirando apontamentos das curiosidades que mais gostava de ter conhecido. (...) O A. R. trouxe também a bandeira do país para partilhar com os colegas. Abordámos semelhanças entre Portugal e Japão e contei-lhes que existiam algumas palavras japonesas que tinham tido origem portuguesa, porque nós também há muito tempo estivemos neste país.

Os alunos ficaram muito contentes e não queriam terminar a exploração. Pediram muito para trabalhar no Português, frases “grandes” como referiram, sobre o país.

Escrevi a seguinte frase no quadro: “Hoje aprendemos muito sobre o Japão e até já sabemos dizer obrigado em japonês, “*arigato*” (nota de campo dia 16-11-17).



Imagem 13 - A. R. e o mapa do Japão que o aluno partilhou

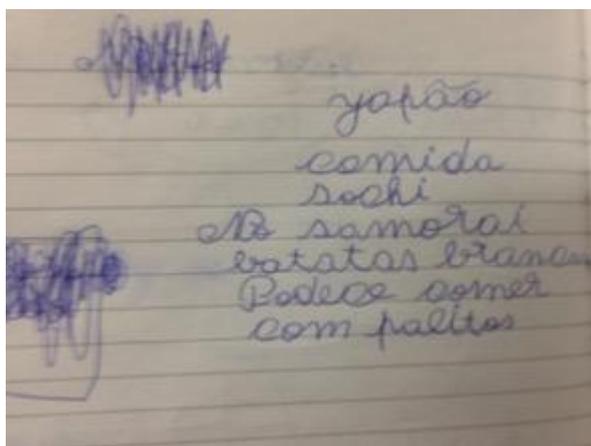


Imagem 14 - Apontamento do M. M.

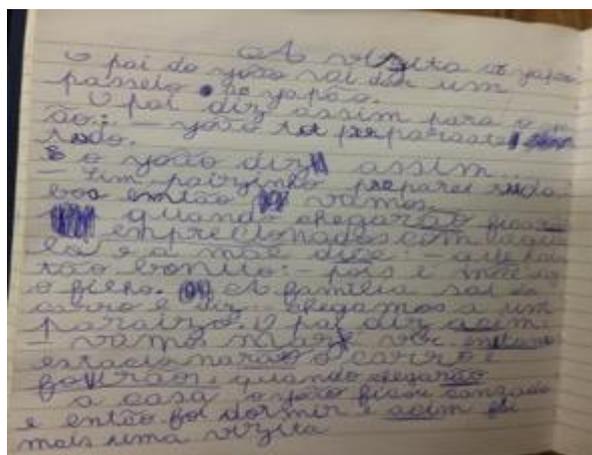


Imagem 15 - A inspiração do M.M. no Japão

Ao longo estágio, conhecemos muitos países e cidades no mundo, ficando o registo de todas estas memórias na sala, do nosso projeto.

A multiculturalidade na nossa sala – As Bandeiras das cidades e Países que conhecemos

“Durante todo o percurso, viajámos dentro da sala de aula, pela cultura portuguesa, conhecemos aquilo que é nosso e conhecemos diferentes partes do mundo, pessoas e as suas culturas e trouxemos um pouco de tudo isso para dentro da sala. Esta foi a viagem que os alunos escolheram realizar, com momentos que eu também ajudei a proporcionar-lhes.” (nota de campo dia 12-12-17).



Imagem 19 - Países e Cidades explorados



Imagem 20 - Bandeiras

A curiosidade sobre a cidade de Évora, foi comum a um grupo de alunos, que quiseram partilhar as suas pesquisas dentro da comunidade:

Explorar a Cidade de Évora

“De acordo com o desejo manifestado pelos alunos, M.T., S.B., E I.G. explorámos mais a cultura alentejana e partilhámos algumas curiosidades sobre a mesma a nível cultural. Os pais também estiveram envolvidos. A M. T. trouxe a bandeira de Évora, que posteriormente foi introduzida no nosso planeta terra. Vimos também um vídeo de apresentação sobre a cidade de Évora, “A cidade museu Património da Humanidade” e ficámos a saber as razões pelo qual a cidade é classificada desta forma. A aluna P.N. conhecia muitos dos monumentos e conseguiu identificar quase todos. O A. R. disse que conhecia a janela Manuelina. O aluno J. S. referiu que ficou muito emocionado e que estava quase a chorar (...)” (nota de campo dia 08-11-17).

“Uma vez que estávamos a explorar os sólidos geométricos, exploramos os mesmos com as imagens da cidade. Foi uma forma de desenvolver um olhar matemático em relação ao que observávamos na cidade de Évora (...)” (nota de campo dia 15-11-17).

As imagens das regras na sala de aula

Dentro da comunidade de aprendentes surgiu a necessidade de se estabelecerem regras na sala, que pudessem melhorar e regular as relações dentro desta. Após diálogo do grupo, decidiram-se as regras democraticamente. Para ilustrar as mesmas selecionei imagens que não fossem estereotipadas, a nenhum nível.

(...) Depois de construirmos as regras, seleccionámos imagens que pudessem contrariar estereótipos étnicos, de género ou outros, para apoiar as mesmas.” (nota de campo 23-10-17).

As regras, ao longo do tempo e das necessidades iam crescendo, tal como é evidenciado.

“(…) Os alunos sugeriram mais regras para a nossa sala, tais como: A.G. – Não Brincar na sala de aula, quando estiver vazia (…) D.P. – Não fazer caretas. (…) L.S. Não fazer queixinhas (…) A.P. – Não dizer palavrões (…) (nota de campo 13-11-17).

Segundo Lave e Wenger (1991) citado por Folque (2012), quando os indivíduos se agrupam numa determinada comunidade de prática, geram aprendizagens.

Diálogo sobre Questões de Género e visualização de imagens que contrariam estereótipos

“(…) Comecei por questionar os alunos sobre as profissões que estes conheciam:

A. R. - Cozinheira

Eu – E cozinheiro? A profissão existe para mulheres e homens?

J. S. – Ah... Agora sim, existe, mas antigamente os homens iam para a guerra e o lugar das mulheres era na cozinha.

O aluno referiu que a sua avó estava sempre a dizer isso (…)

M. M. – Lá em casa o pai cozinha. Ele tem uma receita que se chama “A massa do pai”.

G. S. – Professora, a minha treinadora de futebol é uma mulher (…)

Eu – Eu sei que a maioria das meninas aqui na sala gosta de jogar futebol, já imaginaram viver num mundo onde as mulheres não pudessem jogar futebol?

A. R. – Pois... não era nada bom.

P. N. – Não!

D.P. – Mas acho que não é bem assim!

Eu – O que queres dizer D. podes explicar melhor.

D. P. – Não, não quero dizer....mas isso não pode ser.

Tentei entender a aluna, mas não consegui com que ela falasse. Não sei se estava com receio de falar sobre algo do tema por alguma razão especial, mas vi que não estava a concordar com os colegas e que estava incomodada com o diálogo. Respeitei a aluna

e não a questioneei mais sobre o assunto (...) O objetivo era apenas que as crianças pudessem pensar por elas se existiam profissões para homens e mulheres e que as mesmas pudessem dar as suas opiniões e fundamentações, sem eu emitir juízos sobre isso.

O diálogo foi muito interessante e a partir daí comecei por mostrar aos alunos imagens de diferentes profissões contrariando estereótipos de género (Bombeira, cozinheiro, jogadora de futebol, cabeleireiro, motorista, Juiz...)” (nota de campo dia 15-11-17).

Cartaz de Natal sobre as diferenças individuais

Próximo do Natal, foi realizado um cartaz, com o molde do braço de cada uma das crianças, onde pintaram o mesmo, de acordo com observação da sua cor de pele, observando as diferenças individuais de cada um. A decoração foi realizada de forma livre, com recortes e pintura, valorizando-se as diferenças entre todos. Cada uma escolheu ainda, uma palavra que simbolizasse o Natal para si.



Imagem 25 - Todos juntos podemos alcançar mais

A importância de adequar os materiais à sustentabilidade social e cultural

“Na experiência “Através do meu olhar” conforme consta na planificação em anexo, (apêndice 8), onde pretendia que os alunos usassem a visão, realizei uma caixa de cartão com imagens do Templo Romano, Sé catedral de Évora e quadro do artista

plástico eborense, Joaquim Bravo, “Jackson’s Window” (1987). Deste modo introduzia também elementos da nossa cultura local, dando a conhecer a mesma. Também na experiência, em que os alunos tinham de identificar diferentes sons, escolhi o som da guitarra portuguesa (...)” (nota de campo dia 24-10-17).

Resumo de todas as evidências recolhidas nas notas de campo e reflexões

- *Música na nossa sala (violino)*
- *Valorização etnográfica do Cante Alentejano*
- *A música Portuguesa na sala*
- *Instrumentos musicais à volta do mundo, que nós queremos conhecer*
- *Brasil e Portugal, um encontro entre duas culturas com um convidado*
- *Cante à Capela na nossa sala – Grupo de Cantares “Os Almocreves”*
- *Respeito pelas diferenças a partir do mundo das crianças*
- *Promover a integração de todos*
- *Promover relações afetivas dentro da comunidade educativa*
- *Diálogos de sustentabilidade e justiça social com construção de cartazes*
- *Promover diálogo sobre os direitos humanos*
- *Diálogo sobre os Desafios da sustentabilidade, Sementes de esperança*
- *Diálogo sobre diferentes escolas no Mundo e questões de género que surgiram.*
- *Promover as relações afetivas e sensibilidade humana*
- *Promover Justiça social, com campanha de solidariedade*
- *História “Nabo Gigante” (Autor: Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey editor: Livros Horizonte, 2005).*
- *Dramatização “Meninos de Todas as Cores” (Autora: Luísa Ducla Soares, edições Nova Gaia, de 2010).*

- *História “Nadav” (Autora: Adélia Carvalho e ilustração de Cátia Vidinhas, da Editora Tcharan,2012).*
- *Contacto e valorização dos Contos Tradicionais Portugueses*
- *Projeto “Países e Cidades, Aqui e Dali” (Évora, Beja, Paris, Alemanha, Canadá, Inglaterra, Nova Iorque, Brasil, Espanha, Japão, Lisboa, China).*
- *Conhecer o Japão (integrado no projeto “Países e Cidades Aqui e Dali”).*
- *A multiculturalidade na nossa sala – As Bandeiras das cidades e Países que conhecemos*
- *Explorar a Cidade de Évora*
- *As imagens das regras na sala de aula*
- *Cartaz de Natal sobre as diferenças individuais*
- *A importância de adequar os materiais à sustentabilidade social e cultural*

3.3.3. Análise final da intervenção com base na ERS-SDEC e na entrevista à professora cooperante

Ao longo do percurso realizado com o apoio da professora cooperante, esta revelou a pertinência das ações desenvolvidas tal como a importância de promover uma EDS.

“Também a professora estimula e apoia muito os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades, sem nunca desistir de nenhum, por muita dificuldade, que estes possam ter. A professora assume-se como professora titular da turma e considera a todos, independentemente das diferenças que estes têm. Outro aspecto que a docente valorizou sempre, foram as ações promovidas no âmbito do DS (...)” (notas de campo dia 20-11-17).

No final do estágio, de modo a dar resposta ao objetivo de compreender o papel do educador de infância e docente do 1º CEB na promoção de uma EDS realizei ainda uma entrevista com a professora cooperante, para aferir as ações no contexto (Apêndice 7). A docente reconhece, que a escola tem um papel fundamental nas aprendizagens que promove, valores, atitudes e competências, que possam preparar as crianças para viverem na sua sociedade e futuro.

Relativamente à questão colocada, sobre o papel da escola, para contribuir para o alcance dos 17 objetivos de DS (ODS), a docente acredita que a escola deve orientar a sua prática nesse sentido, promovendo um DS no mundo. Contudo, ressalta também a importância de existir um apoio orientado nesse sentido, aos profissionais.

No dia 4 de dezembro de 2017, reuni-me novamente com a professora cooperante e juntas realizamos a avaliação, com os mesmos procedimentos, descritos anteriormente, na análise inicial, com recurso à escala (Apêndice 2). Este foi um momento, onde consolidámos todo o trabalho e intervenção realizada ao longo do tempo, de forma estruturada, revelando os benefícios da utilização da escala; no ambiente educativo e consequentemente; as alterações ocorridas neste.

Consequentemente irei sublinhar essas evidências, de acordo com as ações promovidas ao longo da PES, sendo que muitas dessas ações, já foram evidenciadas nas notas de campo, reflexões e planificações. Irei colocar as evidências selecionadas anteriormente, nas notas de campo e reflexões, apenas com o título que atribuí a cada uma delas, para facilitar a leitura e demonstrar o modo como a escala me guiou, ao longo desta investigação.

De acordo com a escala, foi possível promover ações enquadradas ao nível dos seguintes parâmetros:

“6.1 As crianças são encorajadas a partilhar as suas próprias ideias e conhecimentos sobre a sua cultura e sobre outras culturas, em reuniões de grupo, sendo capazes de falar abertamente sobre a diversidade.”

Ações que contribuíram para alcançar estes níveis

- *Valorização etnográfica do Cante Alentejano*
- *A música Portuguesa na sala*
- *Cante à Capela na nossa sala – Grupo de Cantares “Os Almocreves”*
- *Respeito pelas diferenças a partir do mundo das crianças*
- *Promover relações afetivas dentro da comunidade educativa*
- *Contacto e valorização dos Contos Tradicionais Portugueses*
- *Explorar a Cidade de Évora*

- *As imagens das regras na sala de aula*

“6.2 As crianças são encorajadas a explorar e investigar sobre contextos sociais e culturais que não lhes são familiares.”

Ações que contribuíram para alcançar estes níveis

- *Música na nossa sala (violino)*
- *Instrumentos musicais à volta do mundo, que nós queremos conhecer*
- *Brasil e Portugal, um encontro entre duas culturas com um convidado*
- *Diálogos de sustentabilidade e justiça social com construção de cartazes*
- *Diálogo sobre diferentes escolas no Mundo e questões de género que surgiram.*
- *Projeto “Países e Cidades Daqui e Dali” (Évora, Beja, Paris, Alemanha, Canadá, Inglaterra, Nova Iorque, Brasil, Espanha, Japão, Lisboa, China).*
- *Conhecer o Japão (integrado no projeto “Países e Cidades Daqui e Dali”).*
- *A multiculturalidade na nossa sala – As Bandeiras das Cidades e Países que conhecemos*

“6.3. Os direitos universais, inerentes a toda a humanidade, são discutidos de forma aberta e regular, dentro da sala de aula.”

Ações que contribuíram para alcançar estes níveis

- *Promover diálogo sobre os direitos humanos*
- *Diálogo sobre os Desafios da sustentabilidade, Sementes de esperança*
- *Promover a integração de todos*
- *História “Nadav” (Autora: Adélia Carvalho e ilustração de Cátia Vidinhas, da Editora Tcharan, 2012).*
- *Diálogo sobre questões de género e visualização de imagens que contrariam estereótipos*

“6.4. Quando são identificadas desigualdades sociais, as crianças contribuem com os seus esforços para atingir justiça social (ex: fazendo posters, apresentações, contactando responsáveis ou escrevendo cartas).”

Ações que contribuíram para alcançar estes níveis

- *Promover as relações afetivas e sensibilidade humana*
- *Promover Justiça social, com campanha de solidariedade*
- *Cartaz de Natal sobre as diferenças individuais*

“6.5 Os documentos de orientação curricular e o planeamento das atividades, incluem, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade económica social e cultural.”

Ações que contribuíram para alcançar estes níveis

- *A importância de adequar os materiais didáticos à sustentabilidade social e cultural*
- Embora os documentos de orientação curricular não incluíssem de forma explícita orientações nesse sentido, estas estavam presentes de forma implícita, tal como é possível observar no capítulo 2, secção 2.3 “*A EDS presente nos Referenciais Curriculares Nacionais*”. Contudo, no planeamento de atividades (Apêndice 8) foram sempre incluídos de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade económica social e cultural, ao longo do estágio.

3.4. O contexto de Jardim de Infância

3.4.1. Caracterização do espaço institucional

Realizei a minha PES, em jardim-de-infância, numa Instituição em Évora, dentro do centro histórico, o que se revelou uma vantagem, pela diversidade de recursos que a cidade oferecia e pela possibilidade de maior contacto com a comunidade. Esta é uma instituição Particular de Solidariedade Social, de utilidade pública, com duas valências: Creche (com berçário) e Jardim de Infância e já com muitos anos de funcionamento.

De modo a dar resposta social e educativa às necessidades da população eborense, criou, em 1994, a valência de creche/berçário. Em 2007 voltou a deter como parte do seu património, um espaço rural, sendo este, um espaço explorado para situações de convívios entre a comunidade educativa, familiares e organização de eventos.

Importa também referir, que a instituição conta com o apoio de parcerias de diversas instituições e entidades eborenses, tais como, a Câmara Municipal de Évora, a Segurança Social, o Centro de Emprego e Solidariedade Social, a Escola Profissional da Região do Alentejo – *Epral*, a Universidade de Évora, a Associação do Chão dos Meninos e a Fundação Eugénio de Almeida, o que também se revelou uma vantagem, da qual poderíamos beneficiar, mutuamente, através de apoios e partilhas.

Em relação ao público alvo da instituição, este resumia-se a uma população, mais próxima do centro histórico, dado a sua localização geográfica, acolhendo crianças de todos as classes sociais e económicas.

Relativamente à organização dos grupos e do pessoal da instituição, a instituição conta com cerca de 187 crianças, distribuídas por 10 grupos com homogeneidade etária.

Próximo da instituição encontra-se o jardim público de Évora, cuja utilização do seu espaço é frequentemente, possibilitando inúmeras experiências de contacto com a natureza e proximidade com a comunidade e a Igreja de São Francisco com a Capela dos Ossos, a Universidade de Évora, diversas lojas de comércio e restauração, o Mercado Municipal de Évora, museus e património histórico. Este fator, permitiu inúmeras experiências educativas, não só no interior do espaço, com também fora deste, aproveitando as potencialidades oferecidas pela cidade.

Em relação ao espaço da instituição, este dispõe de uma entrada, no rés do chão, com um hall de entrada, que serve de espaço de partilha com a comunidade e familiares, dos projetos desenvolvidos pelas crianças, trabalhos, notícias, eventos, entre outros. Ainda no rés do chão fica localizado o berçário, algumas salas de creche, uma sala de acolhimento, uma cozinha, copa, despensa, três refeitórios, lavandaria, sala de funcionários e diversas casas de banho. No segundo piso o edifício dispõe de um mural, de exposição de diversos trabalhos das crianças, duas salas de creche, fraldário e casa de banho. No último piso, o edifício dispõe de um polivalente amplo, usado regularmente como sala de acolhimento, ginásio, palco de

festas da comunidade educativa, receção de convidados e diversos eventos realizados pela instituição. Dispõe ainda de 1 sala para crianças de 3 anos, 2 para crianças de 4 anos e 2 para crianças de 5 anos. Existem ainda diversas casas de banho, uma biblioteca, com *tv*, leitor de *dvd*, diversas obras literárias e um dispositivo que permite as crianças realizarem pinturas, suspensas no ar. O piso conta ainda com uma sala ampla de reuniões e três salas de arrumações diversas.

Relativamente aos espaços exteriores, existe no último piso, um terraço amplo, com casas de banho, um telheiro que possibilita uma grande amplitude de sombra no espaço, uma área de pavimento revestida a tartan, um balanço de molas para 4 crianças, diversos bancos, uma fachada pintada com tinta de ardósia e proteção lateral envidraçada permitindo deste modo, que as crianças tenham claridade no espaço e possam disfrutar da vista sobre a cidade de Évora com segurança. Contudo, não existiam espaços verdes no terraço. No entanto, a proximidade do jardim público preenche essa lacuna existente, funcionando como uma extensão do espaço educativo.

O acesso entre os diferentes pisos é realizado pelas escadas que dispõem de corrimão acessível às crianças, no entanto, não existem alternativas de acessibilidade para pessoas com mobilidade reduzida.

O trabalho com as famílias das crianças é algo bastante valorizado por toda a equipa, que abre as portas da instituição às mesmas, desenvolvendo estratégias que promovem o seu envolvimento incentivando à sua participação direta e planeando atividades e momentos de convívio com frequência nos espaços.

A equipa da instituição revelou trabalhar em equipa, em prol da melhoria contínua do ambiente educativo. As relações entre os profissionais revelavam união, profissionalismo, princípios éticos e boas relações humanas entre todos. A relação entre a diretora técnica, educadoras, auxiliares, estagiárias, funcionárias e crianças era marcada pela disponibilidade, interesse, apoio, escuta ativa e interajuda revelando ser um fator motivacional ao bom relacionamento entre todos.

Os educadores têm a liberdade de escolherem o modelo pedagógico com a qual se identificam, no entanto, a maioria é inspirado pelo MEM.

3.4.2. Caracterização do grupo

O grupo onde desenvolvi a minha PES, em jardim de infância era constituído por 22 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos, sendo constituído por 14 raparigas e 8 rapazes.

Através das minhas observações e ações, fui recolhendo notas de campo, que permitiram que conhecesse melhor o grupo orientando desse modo a minha ação nesse sentido. Os diálogos estabelecidos com o grupo e educadora permitiram-me conhecer melhor as competências, interesses e necessidades do grupo. A disponibilidade da educadora cooperante em apoiar-me neste processo foi fundamental para o conhecimento do grupo, tal como o apoio da auxiliar.

A entrada das crianças na instituição era realizada, maioritariamente, a partir das 08h45m até às 09h45m (mais de metade do grupo), porém, as restantes entravam a partir das 10h00m, sendo que uma destas chegava muitas vezes depois das 10h30m. A maior parte do grupo saía da instituição entre as 16h00m e as 17h00m ficando apenas 3 a 4 crianças até ao final do dia.

Identificação de interesses e necessidades

O grupo era muito curioso e participativo demonstrando interesse pelas descobertas e aprendizagens, sobretudo quando as mesmas eram adquiridas, de acordo com os seus interesses, através da exploração e ação. As crianças demonstravam também ser muito afáveis e afetivas, para com os adultos tal como apresentavam bons níveis de autonomia, de acordo com as suas idades.

Área da Formação Pessoal e Social

A criança deve ser encarada como sujeito e agente do seu processo de aprendizagem, construindo a sua identidade em interação social. Nesta inter-relação, a criança aprende a atribuir e reconhecer valor, dos seus comportamentos e atitudes, sobretudo pelo que vive e aprende na ação e relação com os outros (Silva, et al., 2016). O contexto social e relacional deve proporcionar oportunidades de formação pessoal e social à criança.

O ambiente educativo, proporcionava às crianças do grupo, um ambiente relacional e securizante. As crianças eram valorizadas e sobretudo escutadas. A nível de regras sociais e convivência com os outros, algumas crianças inicialmente revelavam alguma resistência ao cumprimento de regras e de respeito e tolerância pelos outros no grupo, porém, com as ações desenvolvidas nesse âmbito, em grupo e a consciencialização das crianças sobre as suas ações e vivências surgiram melhorias significativas a esse nível. Neste enquadramento, a participação das crianças nas tomadas de decisões do grupo, de forma democrática, possibilitava que estas exprimissem as suas opiniões, pontos de vista, que assumissem responsabilidades, consciencializando-se das suas atitudes e de diferentes perspetivas e valores, possibilitando uma melhor aceitação, tolerância e compreensão por parte destas, de diferentes pontos de vista, das regras de convivência social, ampliando, deste modo, as suas aprendizagens e competências sociais.

Os conhecimentos que as crianças revelavam, eram valorizados e considerados no seu processo de aprendizagem (Bruner, 1996), recusando as convicções erradas de que as crianças são seres com mentes vazias, que têm de ser preenchidas com o conhecimento que o adulto detém, numa perspetiva unilateral. O espaço proporcionava a exploração autónoma do mesmo, assim como eram promovidos diálogos de grupo, com partilhas mútuas.

Na área da expressão e comunicação, nomeadamente, no domínio da educação motora, as crianças revelavam autonomia na exploração do espaço interior e exterior e gosto por desenvolver jogos de grupo que envolvessem desafios, correr, jogar à bola, saltar, jogos de perseguição, imitação atenção, entre outros. Estas ações promoviam o desenvolvimento da consciência e domínio do corpo das crianças. O ambiente ao ar livre era o palco preferido para o desenvolvimento destas atividades, sendo que, os jogos de carácter tradicional foram privilegiados, numa perspetiva de preservação, conhecimento e valorização cultural destes, na vida do grupo.

No domínio da linguagem oral, as crianças, na sua maioria apresentavam uma progressiva aquisição e apropriação da linguagem oral, no entanto, uma dessas crianças apresentava mais dificuldade na articulação de algumas palavras e níveis de concentração atenção mais baixos. Neste seguimento, semanalmente era feito um acompanhamento mais personalizado com uma educadora de intervenção precoce, com a qual tive oportunidade de dialogar diversas vezes, de modo a conhecer melhor a criança e poder melhorar as estratégias

e ações com esta, no grupo. As lengalengas, cartas com pictogramas e comunicações nos projetos, estimularam o processo contínuo de apropriação da linguagem oral das crianças, desenvolvendo as suas competências comunicativas e o seu pensamento.

No subdomínio da música, as crianças revelavam gostar muito de cantar e de fazerem as suas próprias músicas, com os instrumentos disponíveis na sala ou com o seu corpo e voz. Aproveitei essa oportunidade para partilhar com estas alguma diversidade de música, alargando, os seus quadros de referências musicais da cultura Portuguesa e de outras culturas que as crianças manifestaram interesse de conhecer. Ouvíamos música com regularidade na sala, tal como cantámos e fizemos música. Existiu sempre um espaço de partilha no grupo para as crianças escolherem as músicas que queriam partilhar, no grupo.

O subdomínio da dança as crianças manifestaram bastante interesse em criar e aprender a realizar diferentes formas de movimento expressivo. Nesse sentido foram promovidos contactos com diversos tipos de dança, nomeadamente, danças do património artístico português, que a educadora cooperante costumava realizar com as crianças, dança livre e espontânea e a dança árabe, integrada no projeto do “Aladino”.

“Depois de verem o vídeo de cante alentejano e dança contemporânea de Nélia Pinheiro, gravado ao vivo na Sé de Évora (...)”

Crianças – Sim queremos dançar.

I.N. – Podemos fazer tudo o que eles fazem? E os saltos? (...)” (notas de campo dia 09-04-2018).

No subdomínio da dramatização, as crianças desenvolviam ações de jogo simbólico e jogo dramático. Manifestavam muito interesse na área do teatro, do fantocheiro e da fantasia recorrendo aos espaços, com frequência. De acordo com os desejos das crianças, a área da fantasia foi renovada e enriquecida, sendo palco de recriação das histórias ouvidas. Os fantoches realizados pelas crianças facilitaram a comunicação e expressão destas através de interpretação de diferentes papéis.

No subdomínio das artes visuais, as crianças tinham acesso a diferentes materiais e instrumentos que estimulavam a sua expressão artística. A maioria das crianças mostrava interesse ao nível do desenho, pintura, escultura e fotografia. Contudo, cinco crianças apresentavam alguma resistência em realizar desenhos. Nesse sentido, eu e a educadora

oferecíamos às crianças diferentes materiais para estimular a sua expressão artística, sensibilizando-as e proporcionando também oportunidades de contanto com museus, arte e artistas, dentro e fora da sala.

“A M. F. tinha manifestado o interesse em mostrar a exposição da mãe J. aos seus amigos. (...) na Fundação Eugénio de Almeida. As crianças manifestaram curiosidade e nós demos voz aos seus desejos.” (nota de campo de 04-04-2018).

Os recursos tecnológicos foram utilizados pelas crianças, nos seus jogos simbólicos, nas pesquisas de projetos, na partilha dos mesmos com familiares e comunidade. A maioria revelava interesse por estes. O computador, internet, máquina fotográfica, amplificador de som portátil, CD'S e a utilização de brinquedos ou imaginação de recursos tecnológicos fizeram parte do quotidiano das crianças na sala. Tivemos ainda oportunidade de visitar uma exposição sobre novas tecnologias que deu oportunidade às crianças de realizarem experiências tecnológicas diferentes das que já conheciam.

“De acordo com o convite que o F.C. fez ao grupo, durante a manhã, fomos até à Arena de Évora, para ver a exposição de novas tecnologias de informação e projetos dos alunos da escola *Epral* (...)” (nota de campo de 11-05-2018).

As tecnologias de informação têm um contributo importante nestas comunidades de aprendizagem, pelas portas abertas ao mundo que os rodeia, pela partilha com os outros e ferramenta de apoio, que pode contribuir para alcançar as metas de aprendizagens desejadas (Watkins, 2004).

Importa ainda referir, que as crianças demonstravam bons níveis de autonomia e apropriação dos instrumentos de pilotagem da sala, de acordo com o modelo do MEM, que inspirava a ação da educadora cooperante. O modelo enquadra-se numa perspetiva sociocêntrica, onde as crianças aprendem e desenvolvem-se juntas, em comunidade (Folque, 2012). Na organização diária do grupo, este explorava diariamente esses instrumentos, tais como; mapas do tempo, presenças, atividades e registos no “diário de grupo”, onde registavam o que gostavam e o que não gostavam, o que as crianças tinham feito e o que queriam fazer, sendo depois também realizado o registo desse planeamento no mapa da agenda semanal da sala. No diálogo promovido dentro da comunidade, as crianças resolviam os seus problemas

e elaboravam regras de convivência para o grupo, de acordo com o que combinavam e decidiam democraticamente.

Estes indicadores revelavam-se muito significativos, no modo como as aprendizagens se processavam dentro da comunidade e como se podia aprender melhor (Watkins, 2004).

A sala dispunha de diferentes áreas, (ver ponto 3.4.3. Nestes espaços, as crianças, de acordo com as suas curiosidades, saberes e interesses exploravam os mesmos, sendo estas, agentes e sujeitos do seu percurso educativo promovendo, deste modo, aprendizagens significativas, articuladas com as diferentes áreas de saber do currículo e cumprindo com os objetivos da educadora cooperante e meus. Nos espaços referidos, as crianças criavam sentido individual, através do coletivo, estimulando a sua motivação e autonomia e onde estas eram motivadas a apoiarem-se mutuamente (Watkins, 2004).

Dadas as constatações é possível verificar, neste contexto, que as crianças eram os sujeitos ativos do seu processo de aprendizagem, sendo que a educadora e eu nesse sentido as apoiávamos, ao longo deste processo.

3.4.3. Conceção da ação educativa

A prática pedagógica da educadora cooperante enquadrava-se no modelo pedagógico do MEM, inspirada em modelos socio-construtivistas, através das experiências comunicativas e democráticas. Centrava a sua prática pedagógica na construção de um modelo centrado no grupo, em que as aprendizagens se realizam em comunidade e onde as responsabilidades eram partilhadas, sendo que, todos tinham um papel ativo na construção do seu conhecimento (Rogoff, Matusov & White, 1996).

O MEM foi o modelo pedagógico ¹ que tive oportunidade de, ao longo do tempo ir conhecendo mais profundamente, interligando a teoria com a prática nos contextos, apropriando-me e encantando-me com o que aprendia a cada dia. Este modelo pedagógico, tem como princípio fundamental, considerar a criança como ser humano da sua sociedade, valorizando-a, escutando-a, respeitando-a e ajudando esta a comunicar, crescer e escutar o grupo em que se insere estimulando-o reciprocamente a ter as mesmas atitudes para com os

¹ Apresento aqui de modo sucinto, uma vez que já foi realizada uma análise sobre o mesmo, no 2.º capítulo deste relatório, na secção “Os Modelos Pedagógicos e a EDS”.

outros, numa perspetiva de vida democrática. Era fundamental neste processo, que as crianças pudessem ser as principais construtoras do seu processo educativo, valorizando os seus conhecimentos prévios e as suas experiências em prol do desenvolvimento das suas potencialidades, sendo o educador apenas o mediador que apoiava e estimulava esse desenvolvimento. Ou seja, o educador deste modo tinha o papel de colocar os andaimes que pudessem proporcionar, progressivamente o desenvolvimento autónomo das crianças nas suas aprendizagens. (Niza, 1996) in Nóvoa, Marcelino & Ó (2012); Folque, 2012).

Alguns dos princípios orientadores neste modelo, também se encontram presentes nas comunidades de aprendizagem.

O trabalho de projeto, escolhidos de acordo com os diferentes interesses das crianças eram os motores principais de aprendizagens das mesmas, sendo que era a partir de um ponto de partida, que simultaneamente outras áreas de saber eram abordadas transversalmente, sem dividir as mesmas em conteúdos curriculares separados, desprovidos de significado para as crianças. No modelo do MEM é possível também, perceber a integração de trabalho de projeto neste e a relevância que é dada à participação ativa de todos os membros da comunidade. Era também através da comunicação dos projetos e partilha, que as crianças desenvolviam as suas aprendizagens, através dos processos de escrita, comunicação, partilha, diálogo, desenhos, produções e da própria consciencialização e reflexão sobre esses produtos. Deste modo, em comunidade todos aprendiam, de forma mais autêntica.

Tal como Folque (2018) sustenta, o diálogo é essencial nas comunidades de aprendizagem democráticas. Também Alexander (2004) citado por Folque (2018) enfatiza o uso do diálogo, entre o grupo, numa perspetiva de aprendizagem e educação para a cidadania em que os seus constituintes se tornam cidadãos ativos, conscientes e com voz na sua sociedade, capazes de: “argumentar, desafiar, questionar, apresentar casos e avaliá-los. As democracias diminuem quando os cidadãos ouvem, em vez de falar, e quando cumprem em vez de debaterem” (Alexander 2004, citado por Folque 2018 p.6), por isso é tão importante estimular o uso do diálogo entre o grupo, desde tenra idade.

Foi nesta linha de pensamento, que orientei a minha ação, enquanto estagiária, durante a minha PES na instituição. As crianças, na sala tinham oportunidade de planear as suas ações, de aprofundar os seus conhecimentos, de fazerem as suas descobertas, de explorar os seus interesses, em atividades autónomas, em pequeno grupo ou em grande grupo, sempre com a

orientação da educadora cooperante e minha, de modo a que todos pudessem “aprender a aprender” desenvolvendo a sua autonomia, progressivamente.

As atividades privilegiadas numa comunidade de aprendizagem, na construção de conhecimento incidem sobre práticas semióticas. Estas práticas têm por base as diferentes metodologias utilizadas pelas comunidades de cientistas, matemáticos, historiadores, escritores, entre outros, na mediação dos objetivos dessas atividades, na construção de saberes e significados, que permite que as crianças aprendam a aprender (Wells, 1999).

Na metodologia, as crianças eram valorizadas e respeitadas de acordo com as suas habilidades e diferenças, uma vez que as relações entre adultos e crianças se baseavam em princípios de igualdade e respeito.

Segundo Apple & Beane, (1995) citado por Folque (2018), as diferenças, nas comunidades são desejadas, pois proporcionam diversidade de experiências e outras visões sobre o mundo.

3.4.4. Organização do ambiente educativo

A sala fica localizada no 2.º piso da instituição. É um espaço com uma dimensão ampla, bastante iluminado com luz natural e acolhedor. Esta dispõe de, 4 janelas amplas, sendo que 3 têm vista para a cidade de Évora, permitindo uma proximidade, apreciação estética e valorização do espaço, pela natureza presente neste. Existe ainda um espaço, no corredor à entrada da sala, que fica num canto, que foi aproveitado para ampliar o espaço educativo do grupo, com a área do faz de conta (casinha das bonecas).

De acordo com as OCEPE (Silva, et al., 2016), “A organização do ambiente educativo, enquanto suporte do desenvolvimento curricular, é planeada como um contexto culturalmente rico e estimulante. A apropriação desse ambiente por parte das crianças contribui para o desenvolvimento da sua independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua autonomia (p.17).

Neste sentido, a organização do ambiente educativo cumpria com os objetivos a que se propunha.

Abaixo irei designar as áreas e espaços existentes na sala:

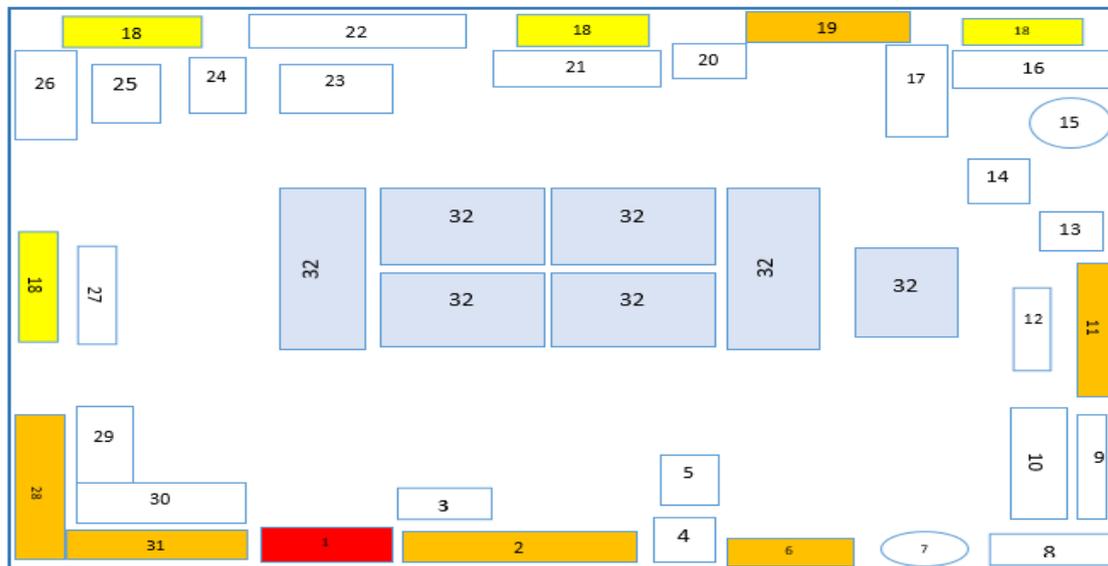


Figura 1 - Planta Jardim de Infância

- 1 - Porta de entrada;
- 2 – Instrumentos de pilotagem (Calendário, Agenda semanal, diário de grupo, Mapa de Tarefas, Tempo, “Mostrar, contar, apresentar”, Presenças);
- 3 – Ecopontos;
- 4 – Móvel de arrumação de materiais, embutido;
- 5 - Área da música;
- 6 – Placar de exposição de trabalhos;
- 7 – Arrumação de material de desgaste;
- 8 – Móvel embutido, de material de desgaste, produtos e utensílios de higiene;
- 9 – Móvel lavatório e espaço de atelier de artes visuais: Pintura/Modelagem;
- 10 – Área de apoio às artes plásticas;
- 11 – Placar de exposição de Projetos/atividades de Inglês;
- 12 – Ar condicionado;

13 – Caixas de areia;

14 – Cavalete de pintura;

15 – Foguetão;

16 – Laboratório de Ciências;

17 – Móvel de apoio da área das ciências, com respetivo material desta;

18 – Janela 1, 2, 3 e 4;

19 – Instrumentos de pilotagem (Mapa de registo diário de atividades nas áreas, Mapa aniversários);

20 – Móvel de apoio jogos de mesa, puzzles e cantinho do “Jesus”;

21 – Área da Matemática;

22 – Móvel de apoio com materiais da sala (canetas, lápis, colas, marcadores, ceras, entre outros), dossiês de registos das crianças;

23 – Carpintaria;

24 – Área da Garagem;

25 – Área das expressões (Fantasia);

26 – Fantocheiro;

27 – Área da biblioteca e documentação;

28 – Oficina da escrita e reprodução;

29 – Móvel de apoio oficina da escrita e jogos de palavras, ficheiros;

30 – Mesa com computador;

31 – Placar com informações sala e alfabeto exposto na parede;

32 – Área da mesa de reunião de grupo (polivalente);

Espaços exteriores à sala;

33- Área do faz de conta: área da casinha das bonecas e área da dramatização;

34 – Próximo da porta de entrada encontravam-se os cabides com os pertences das crianças, placares onde eram expostos os seus projetos/atividades, o jornal da sala e registo de correspondência enviada e recebida.

O espaço estava dividido entre diferentes áreas, com muitos recursos ao alcance das crianças.

Importa também ressaltar, a relevância que era dada às práticas de reciclagem, que eram realizadas na sala. Existiam ecopontos onde era efetuada a separação de lixo. As crianças eram consciencializadas de que era necessário reciclar, para evitar a destruição do meio ambiente, tal como também reutilizavam muitos materiais de desperdício em produções que realizavam, numa perspetiva de DS. Durante a realização de projetos de produção, era comum as crianças questionarem o que é que havia dentro da sala, que pudesse ser aproveitado para essas produções, sendo que também traziam para sala, com o apoio dos familiares, muitos materiais para serem reutilizados.

Área da música

O espaço dispunha de diversos materiais para explorarem, tais como; xilofone, pratos, guizos, flauta, maracas, ferrinhos, tambor e reco-reco. Em diversos momentos, o grupo explorou a música nos projetos desenvolvidos. Realizámos muitos momentos de partilha com músicas, que permitiram conhecer novas linguagens de expressão desta área. A partilha realizada no grupo permitia-nos uma maior proximidade com este, com os seus gostos e conhecimentos, pelos diferentes géneros musicais partilhados, da cultura portuguesa e de outras culturas relevantes para as crianças, possibilitando uma sensibilização cultural diversificada a nível musical. A possibilidade de ter músicos dentro da sala despertou também o interesse e sensibilização das crianças para esta linguagem artística.

Na perspetiva de Sustentabilidade Social e Cultural é fundamental que os espaços educativos sejam abertos à comunidade (Folque & Oliveira 2016).

Atelier de Artes Visuais: Pintura/Modelagem

Neste espaço, as crianças tinham diversos materiais à sua disposição, (tintas, pincéis, cavalete de pintura e diferentes tipos de materiais). Conhecemos diferentes técnicas de pintura, com materiais diferentes, tal como explorámos esta área bastante, sobretudo nos projetos de produções que as crianças realizavam.



*Imagem 3 - Atelier de Artes Visuais –
Pintura/Modelagem*



Imagem 4 - Produções das crianças na pintura

Área de conhecimento do mundo

Nesta área existia um Laboratório de Ciências, com diverso material, que possibilitava a sua exploração (microscópio, lupas, pinças, globo terrestre, mapa de Portugal, mapa do mundo, que levei para o espaço, caixas, plantas, diversos tipos de sementes, ramos, um aquário com um peixe e produções realizadas pelas crianças).

A chegada dos bichos da seda à área motivou ainda mais a sua procura, sobretudo pelos cuidados que estes precisavam e pela interação que as crianças gostavam de ter com os mesmos. Aspeto esse muito importante, que se podia refletir, nas relações do cuidado com os outros, favorecendo a “(...) a consciência do outro, bem como um senso de responsabilidade com os outros (...)” características estas importante na formação dos cidadãos da nossa sociedade (UNESCO, 2016, p. 9).



Imagem 5 - Laboratório das ciências



Imagem 6 - Crianças a explorar os materiais na área das ciências

Área da Matemática

A área contava com diversos materiais de exploração, tais como, jogos de enfiamentos, dominó, materiais de contagens, jogos de números, balança realizada pelas crianças, diferentes pesos, formas geométricas, ficheiros de imagens, exposição de materiais nas paredes com números e uma mesa para explorar esses mesmos materiais. Era uma área requisitada por muitas crianças. Os materiais existentes nela contribuía para a apropriação de conceitos matemáticos.

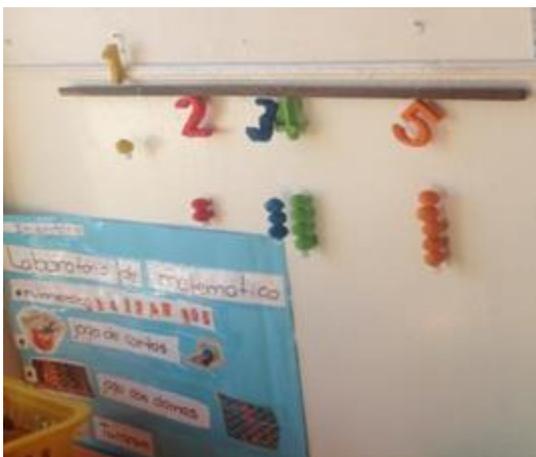


Imagem 11 - Laboratório de Matemática



Imagem 10 - Área da matemática

No móvel de apoio com jogos, existia ainda um espaço reservado ao “Jesus” com um presépio, a Nossa Senhora e uma caixa realizada pelas crianças alusiva à Páscoa.



Imagem 13 - Espaço do Jesus



Imagem 12 - Caixa da Páscoa

Área da Garagem e carpintaria

A área da garagem tinha disponível, diversos carros, motos, construções e estava localizada num móvel de apoio ao material da sala. As crianças tinham ainda um tapete no chão, para realizarem as suas brincadeiras com o material disponível. Existiam algumas crianças que escolhiam esta área com frequência.

A carpintaria, integrava também nesta área e contava com diferentes materiais, tais como, ferramentas, parafusos, berbequim, martelo, entre outros objetos. No entanto, as ferramentas não eram reais, mas apenas a representação destas em brinquedos. Nesse aspeto, os materiais contidos neste espaço, não permitiam uma exploração mais autêntica, de acordo com a realidade, à semelhança de outros materiais noutras áreas.

Área das expressões (Fantasia)

Neste espaço, as crianças tinham um baú, com diversas fantasias, tais como perucas, adereços, entre outras. Tinha ainda um espelho na parede e pinturas faciais, que usam sempre que desejavam. Durante a minha intervenção, a área foi enriquecida com muitos materiais, pelo desejo manifestado pelas crianças. Esta passou a ter disponível, um castelo e varanda árabe, uma tenda, um tapete mágico do Aladino, que com a ajuda da educadora cooperante e diretora técnica, passou a ter rodas para “voar”, e muitas fantasias árabes, (lenços com moedas,

pulseiras, véus) para as crianças dançarem ou brincarem ao “Aladino”. Era uma área muito solicitada pela maioria das crianças, sobretudo depois desta ser dinamizada, de acordo com os desejos destas.



Imagem 15 - Área das expressões (Fantasia)



Imagem 14 - Tapete mágico

Área da biblioteca e documentação

O espaço comportava vários livros, ao alcance das crianças, pufes confortáveis para disfrutarem da consulta dos livros e diversos trabalhos afixados na parede, assim como lengalengas que explorámos durante a minha intervenção, numa perspetiva de conhecimento e valorização da cultura. Contudo, uma vez que os tipos de imagens, em alguns livros, eram estereotipados, intervim nesse sentido, trazendo histórias que contrariassem estereótipos de qualquer género, tal como promovi a realização de reproduções expostas nas paredes, nesse âmbito. A área era apelativa para as crianças, pelo espaço de conforto e tranquilidade que oferecia, no entanto, a sua dimensão não era ampla. Tinha ainda, um fantocheiro realizado pelas crianças, um fantocheiro que a mãe de uma das crianças da sala tinha oferecido, durante a minha intervenção. A área era utilizada pelas crianças de forma espontânea e autónoma, tal como foram planeados muitos momentos de intervenção neste espaço, particularmente, com a audição de histórias e realização de teatro de fantoches.



Imagem 16 - área da biblioteca



Imagem 17- Lengalenga na área da biblioteca



Imagem 18 - Fantocheiro



Imagem 19 - Projeto - Meninos de todas as cores

Oficina da escrita e reprodução

O espaço contava com muitos descritores de escrita, um móvel de apoio com diversos materiais acessíveis às crianças, para a realização de exploração das letras, um alfabeto exposto na parede, uma caixa com diferentes letras do alfabeto, ficheiros com palavras, cadernos individuais das crianças e mesas de apoio próximas da área. Era também uma área procurada pelas crianças, sobretudo para realização de colagens com letras.



Imagem 21 - Área da escrita e reprodução



Imagem 20 - Alfabeto exposto na parede

Junto à área da escrita e reprodução, existia ainda uma mesa com um computador, com acesso à internet, jogos didáticos, impressora e dispositivos de som. Era um espaço muito procurado pelas crianças, para pesquisarem informações para projetos, visualizar vídeos no *youtube*, partilha de acontecimentos do grupo, nas redes sociais da Instituição, utilização de jogos didáticos e para realizar os primeiros contactos com a escrita no computador.

O educador deve promover o uso de material que estimule o desenvolvimento da linguagem em vários espaços da sala. O computador, nesse sentido promove o desenvolvimento da linguagem e estimula a criança a vários níveis, revelando-se como uma ferramenta fundamental para a pesquisa de informação, exploração das tecnologias, contacto com a comunidade no mundo digital, assim como, possibilita aprendizagens, em diferentes áreas de saber (Silva, et al., 2016).



Imagem 22 - Computador

Área polivalente

A área concentrava-se à volta das mesas, onde se desenvolviam atividades e reuniões, em grande grupo. Neste espaço era iniciado o dia na sala, com a reunião do dia, as comunicações, apresentações de projetos, audição de histórias, diálogos, na distribuição de tarefas, marcação de presenças, registo do tempo, calendário de tarefas, diário de grupo, reunião de conselho, à sexta-feira de tarde, entre outros instrumentos de pilotagem. O espaço era amplo e multifacetado podendo servir para a dinamização de várias áreas de conteúdo.



Imagem 23 - Área polivalente

Extensão área do faz de conta.

No prolongamento da sala, no corredor de acesso a esta, existia ainda uma extensão da área do faz de conta, com o espaço da casinha das bonecas e dramatização. A casinha, dispunha de mobiliário, posto de correios, bonecos, artigos de mercearia e embalagens de alimentos, reproduzindo contextos reais de aprendizagens. O espaço reservado à dramatização, continha um cabide, com várias roupas e adereços para utilização das crianças. Era uma das áreas mais solicitada pelas crianças, onde as brincadeiras de jogo simbólico ganhavam lugar.

O jogo simbólico é uma atividade espontânea da criança, em que estas com o seu corpo representam e recriam situações vividas nos seus quotidianos, situações imaginárias com diferentes significados de acordo com as suas experiências (Silva, et al., 2016).



Imagem 25 - Área do faz de conta (casinha)



Imagem 24 - Brincadeira na casinha

As disposições das diferentes áreas da sala permitiam a participação de todos, procurando responder às necessidades das crianças, tal como as escolhas desses espaços eram organizadas diariamente de forma organizada, pelos mapas de ocupação das áreas e lotação das mesmas. As crianças adquiriam a noção das áreas que mais frequentavam, tal como nós também poderíamos observar atentamente as suas escolhas. Estes espaços eram áreas dinâmicas, mudando, continuamente, em função das necessidades e interesses do grupo, que decidia, democraticamente, a sua organização.

Segundo Niza (1998) in Nóvoa, Marcelino & Ó (2012), “O cenário de trabalho numa sala de aula deverá proporcionar um envolvimento cultural estruturado para facilitar o ambiente de aprendizagem.” (p.362).

Também Watkins, (2004), sustenta que é a partir dos contextos reais de aprendizagem das crianças, sobretudo, nas salas, que devem ser proporcionados ambientes educativos que possam gerar conhecimento em conjunto e onde estas gerem a liderança destes espaços.

Organização do tempo

A maioria das crianças conseguiam prever os momentos que se sucediam ao longo do dia e semana, nomeadamente o antes e depois, revelando uma boa apropriação das suas rotinas diárias e tarefas, no entanto algumas crianças necessitavam de maior apoio por parte dos adultos para esta apropriação. Neste sentido, eu a educadora e a auxiliar questionávamos as

crianças, de modo, a que estes pudessem pensar sobre a organização do seu dia, tal como incentivávamos que estas se apoiassem mutuamente nas rotinas, tarefas e estruturação da organização do grupo. As rotinas diárias na educação das crianças são fundamentais, uma vez que são estruturantes para o seu pensamento e permitem uma aquisição e noção de tempo através dos momentos vividos ao longo do seu dia. A apropriação, por parte das crianças, de rotinas permite que estas sintam maior segurança no espaço e tempo.

Relativamente ao horário, este sofria alterações sempre que necessário.

Horas	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
09:00	Acolhimento Reunião/ Plano do dia/ Registo de algum acontecimento e texto / Escolha das tarefas semanais	Acolhimento / Reunião / Plano do dia Atividades / Trabalhos de Projeto	Acolhimento/ Reunião/ Plano do dia Saída ao exterior	Acolhimento/ Reunião / Plano do dia Atividades / Trabalho de Projeto	Acolhimento/ Reunião / Plano do dia Atividades / Trabalho de Projeto
11:30	Educação Física / Dança	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações
12:00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13:00	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso
14:00	Rotinas * Trabalho de texto	Rotinas* Tempo de animação cultural e trabalho curricular participado pelo grupo Domínio da Linguagem/Expressões/ Dramatização	Rotinas* Tempo de animação cultural e trabalho curricular participado pelo grupo Domínio da Matemática	Rotinas * Tempo de animação cultural e trabalho curricular participado pelo grupo Domínio das Ciências / Domínio da Música	Rotinas * Reunião de conselho Organização de trabalhos
15:45	Avaliação do dia	Avaliação do dia	Avaliação do dia	Avaliação do dia	Avaliação do dia
16:00	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
16:30	Atividades espontâneas	Atividades espontâneas	Atividades espontâneas	Atividades espontâneas	Atividades espontâneas

Figura 2 - - Horário da sala de JI



Imagem 26 - Mapa das Tarefas com rotinas semanais

Os instrumentos de pilotagem no espaço proporcionavam autonomia e organização, quando as crianças se apropriavam destes. Neste sentido, a educadora cooperante e eu estimulávamos a apropriação das crianças a estes instrumentos, continuamente. Estes instrumentos, também designados por Vygotsky por instrumentos psicológicos, funcionam como extensões da mente no ambiente educativo, apoiando a gestão de conteúdos e organização do grupo, de modo democrático, estabelecendo pontes na construção de significados para a criança (Folque, 2012).

3.4.5. Sistema de planeamento e da avaliação

As planificações semanais e diárias foram sempre desenvolvidas por mim e pela educadora, de acordo com os objetivos, institucionais e da educadora cooperante, para o grupo e considerando os interesses e desejos destes, seguindo as orientações das OCEPE (Silva, et al., 2016), a escala (ERS-SDEC), nomeadamente, a nível social e cultural, de acordo com os objetivos da minha dimensão investigativa.

Diariamente eram promovidos diálogos, onde as escolhas eram democraticamente realizadas em grupo. A educadora cooperante deu-me sempre abertura e apoio, para dinamizar as sessões, tal como aceitação de sugestões e planificações que realizei na minha prática de ensino supervisionado. O planeamento permiti-me tornar consciente a intencionalidade e projeção das ações nos contextos.

No que concerne à avaliação, realizada por mim e pela educadora, esta era realizada através da observação, registos diários individuais e de grupo. As crianças, realizavam a avaliação individualmente e em grupo, de modo, a promover atitudes democráticas e consequentemente o seu desenvolvimento pessoal e social. Contudo, era a avaliação em grupo, que permitia posteriormente que as crianças se autoavaliarem, de acordo com as suas ações. Entre os diálogos de partilha de conhecimento, discussões, investigações entre outros, dentro da comunidade, as crianças aprendiam, ajudavam-se uns aos outros e avaliavam os membros do grupo. A partilha e ajuda mútua no grupo eram os principais pilares da aprendizagem, tal como acontece nas comunidades de aprendizagem (Watkins, 2004).

Os projetos desenvolvidos no seio do grupo, atividades, diálogos diários, comunicações, e respetiva crítica sobre estas, registos no diário de grupo, reuniões de conselho à sexta-feira de tarde, onde era feita a avaliação, reflexão, balanço da semana e projeções

futuras, as gravações áudio diárias, os registos fotográficos, desenhos, expressões que as crianças utilizavam entre as comunicações e feedback do grupo, contribuíam para uma avaliação mais significativa e autêntica.

No modelo do MEM é possível perceber a relevância que é dada à participação ativa de todos os membros da comunidade.

A avaliação tem um impacto significativo na formação da identidade. Quando os educadores/professores estimulam as crianças a realizarem a sua própria avaliação, estas consideram-se mais valorizadas e respeitadas (Gipps, 2002, citado por Folque, 2012).

Também era registada a avaliação realizada ao longo dos períodos letivos, de forma individual, pela educadora cooperante, nos processos de cada criança, com tabelas de avaliação pré-definidas para a educação de infância, que eram comunicados nas reuniões com os familiares destas. Tive oportunidade de participar, numa reunião, de comunicar com os pais, sobre a dimensão investigativa na PES, o que me permitiu uma maior proximidade com os mesmos e a sua participação mais ativa.

3.4.6. Interações com a família e comunidade

Durante a minha intervenção, verifiquei que a participação das famílias era incentivada pela comunidade educativa, sobretudo pela educadora cooperante que mantinha uma relação de proximidade, dedicação e disponibilidade com estes. A participação dos pais era frequente, tal como o apoio e contacto de parcerias. Estimulei a participação dos pais, no envolvimento de projetos do grupo, contando com a participação e apoio destes.

Quando as crianças sentem a participação dos pais e familiares, sentem-se mais motivadas tornando as suas aprendizagens e desenvolvimento mais significativo.

Tive também um contacto mais direto com os familiares, nos momentos de entrada e saída das crianças e nas ações de convívio e festivas da instituição.

Destaco alguns dos momentos que ilustram o envolvimento dos familiares.

“(…) Vai ser realizado um desfile, no auditório, para angariação de fundos para a instituição. Os pais e comunidade estavam convidados a participar”. (nota de campo dia 01-03-2018).

“(…) Destaco também o momento de partilha entre a avó do F., com aulas de inglês na sala de aula, pelo contributivo positivo para o grupo e envolvimento dos familiares no espaço educativo. Os pais e familiares, também devem de ter oportunidade de participar no percurso pedagógico das suas crianças.” (reflexão de dia 14-02-2018).

O envolvimento dos pais e familiares na comunidade educativa promove um ambiente inclusivo, considerando os mesmos como parceiros do processo educativo das crianças (Silva, et al., 2016).

3.4.7. Trabalho de equipa

O trabalho de equipa entre a comunidade educativa era desenvolvido de forma cooperada, através de partilhas de experiências, ideias, intervenções, projeções e novidades. As planificações, tal como a preparação dos materiais pedagógicos, visitas, momentos festivos, são partilhadas, discutidas e realizadas com a participação de todos. Contudo, o educador tinha liberdade para planificar de acordo com as necessidades do grupo e objetivos comuns a toda a comunidade educativa.

As relações eram pautadas por harmonia, partilha, espírito de grupo e solidariedade, tal como também senti que a educadora cooperante, auxiliar educativa, diretora técnica e restantes funcionários da instituição sempre me fizeram sentir parte dessa equipa, acolhendome, ouvindo-me e apoiando-me no que eu precisava.

3.5. Da avaliação para a intervenção em Pré-escolar

3.5.1. Análise inicial com base na escala ERS-SDEC

A identificação, através da observação e aplicação da escala ERS-SDEC, com o apoio da educadora cooperante ajudou-me a identificar necessidades no grupo e espaço educativo,

com possibilidade de serem potencializadas e exploradas. De maneira concreta, na secção seguinte, irei descrever os conteúdos observados à luz da subescala da ERS-SDEC, a nível de Sustentabilidade Cultural e Social.

Sendo que a escala permite uma avaliação que se situa ao nível dos valores 1 (inadequado) até aos valores 7 (excelente). Apliquei a mesma a meio do mês de março (12-03-2018), com o apoio da educadora cooperante, notas de campo e reflexões.

Com base na minha investigação inicial, a mesma situava-se ao nível do item 3 (Apêndice 3). A observação permitiu-me verificar que:

“3.1 Alguns livros, fotografias e materiais expostos incluem imagens que contrariam estereótipos étnicos ou religiosos (por ex. mostrando um professor ou um polícia negro ou usando o lenço muçulmano).”

Verifiquei que apenas alguns livros e materiais na biblioteca continham imagens que contrariavam estereótipos étnicos, de género ou religiosos. Porém, ainda prevaleciam muitos livros estereotipados, sobretudo, da “Disney” e alguns da “Anita”. Outro aspeto que constatei foi o facto da maioria das crianças, ao ilustrarem desenhos escolherem a “cor de pele”, tal como referiam, como referência principal da cor desta, não havendo referências na sala de diferentes etnias.

Verifiquei que o espaço carecia de imagens expostas, brinquedos e livros que contrariassem estereótipos.

Na sala existe uma área reservada ao “Jesus”, uma vez que a instituição é de cariz religioso, católico, no entanto, gostaria de mostrar às crianças que existem diferentes religiões no mundo, respeitando todas as outras existentes, numa perspetiva de valorização da diferença. Explorar as diferenças e abrir a possibilidade a novas experiências de partilha seria uma opção viável, que poderia alargar os horizontes das crianças, numa perspetiva de sustentabilidade social e cultural, aproveitando as potencialidades que o espaço exterior nos pudesse oferecer, valorizando-o, aprendendo com ele, estabelecendo uma relação de proximidade com a comunidade e conhecendo também outras realidades mais distantes das nossas. Realidades essas, que pudessem despertar as crianças para aceitar melhor as diferenças existentes no planeta.

“3.2 Os educadores e o restante pessoal chamam a atenção para os aspetos comuns da experiência humana, nomeadamente as suas necessidades, valores e desejos, comuns a todos os humanos.”

A educadora chamava a atenção para valores, necessidade e desejos humanos importantes, promovendo diálogos entre o grupo e expondo materiais na sala nesse sentido. (respeito, amizade, amor entre outras, regras da sala combinadas entre o grupo). Senti que havia necessidade de reforçar mais ainda, as relações humanas entre todos, na mediação dos diálogos de grupo, com narrativas, projetos ou ações, que levassem as crianças a refletir sobre as necessidades e diferenças no grupo e no mundo que pretendessem explorar, de acordo com os seus interesses.

“3.3. As crianças são, por vezes, encorajadas a discutir assuntos relacionados com desigualdades e dar ideias para alcançar a justiça social.”

Houve evidências de diálogos na comunidade, onde demonstraram, que no ano anterior tinham realizado uma campanha solidária de recolha de brinquedos e bens para as vítimas dos incêndios de Pedrogão Grande, porém, esta era uma situação do passado, sendo que no presente, não havia nenhuma campanha ou ação a decorrer desse âmbito. No entanto, gostaria de incentivar as crianças, através da sua participação, a realizarem ações com significado para estas, de modo a alcançarem justiça social, combater desigualdades, sensibilizando-as para resolverem os seus problemas e os problemas dos outros, na sociedade.

De acordo com a minha observação desenvolvi várias ações, no sentido de melhorar o ambiente educativo a nível da sustentabilidade social e cultural, reforçando e melhorando as práticas no ambiente educativo, orientando a minha ação, sempre com o apoio dos critérios existentes na escala. Considerei, neste quadro, que seria importante, antes de mais, estimular as crianças a resolverem os seus problemas dentro do grupo, com a participação de todos, em prol de um bem comum, de modo a que elas próprias pudessem desenvolver ferramentas para aprender a resolver os seus problemas, ao longo da vida, valorizando a união de todos, nesse processo. Apesar das crianças serem encorajadas a discutir assuntos relacionados com desigualdades, seria pertinente que esta abordagem partisse primeiro, a partir das diferenças existentes dentro do grupo, pela partilha de diferentes pontos de vista e opiniões, no seu seio e só depois explorar essas mesmas diferenças também no mundo, de acordo, com os interesses destas.

3.5.2. Histórias de aprendizagem promotoras da sustentabilidade cultural e social em Pré-escolar

De acordo com os objetivos da investigação/ação efetuei a recolha de evidências, que pudessem dar sentido a um plano de ação, para alcançar um DS no contexto e compreender a importância de existir uma EDS desde a infância.

Realizei a mesma metodologia utilizada no anterior estágio, de forma a facilitar a compreensão e identificação das evidências que concorressem para alcançar os objetivos desta investigação-ação.

Nesse seguimento, passo a sublinhar todas as evidências, ao longo do estágio.

A dança e a música, possibilitaram a exploração, contacto e valorização da cultura Portuguesa e de outras no mundo.

“Valorizar a música como fator de identidade social e cultural” foi fundamental, para conhecer e valorizar as diferentes culturas existentes. (Silva, et al., 2016, p.56). Abrir as portas à comunidade na sala, também se revelou muito significativo para as crianças.

Danças orientais

“Após exploração do mundo árabe, realizamos o registo do que descobrimos e apresentámos a nossa coreografia de danças orientais ao grupo. Uma vez que tinha levado lenços árabes para todas as crianças que participaram no projeto, realizámos a dança, vestidos de acordo com a cultura. Dentro da sala procurámos ainda lenços para servirem de véus e adereços para a cabeça, que estavam no baú da área da fantasia.” (nota de campo dia 02-03-18).

Explorar a música e dança árabe, como oportunidade para conhecer o mundo

“(…) A M. G., com um sorriso, disse que queria ouvir a “Gotinha de Água” de cante alentejano. A I. N. disse que queria ouvir música árabe” (…) Um grupo de crianças foi logo à área da fantasia, para se vestirem com os lenços, outras crianças correram para a área da música, para usarem instrumentos musicais (…) Outros ficaram apenas sentados à espera de ver e fingiam apenas que tocavam instrumentos musicais com as

mãos. Ouvimos a música de “Hossam Ramzy” “Sehr Oyounik”, duas vezes, a pedido das crianças (nota de campo dia 13-04-18).



Imagem 31 - Dança árabe

Música ao vivo na sala, com especialista

“(…) As crianças sabiam que iam receber uma artista na sala (Apêndice 10) que ia tocar violino, no entanto, não sabiam que músicas iria tocar (…)

I.D. – Julieta, tu falas uma língua diferente.

Juliana – Eu sou Brasileira, nasci em São Paulo. É muito longe de Portugal, mas falo Português do Brasil que é um pouco diferente.

A Juliana tocou a música do Aladino, pois sabia que as crianças tinham realizado um projeto sobre este. No início elas não reconheceram logo, mas depois, adivinharam a música que estava a tocar e ficaram muito contentes por a ouvir. Seguidamente, a Juliana tocou algumas músicas clássicas do compositor, Johann Sebastian Bach, Beethoven e Johann Pachelbel (…)” (nota de campo dia 25-05-18).



Imagem 41 - Música ao vivo com Juliana Wady

Vídeo de dança contemporânea e Cante Alentejano, promover a valorização da cultura Portuguesa

“O vídeo de dança contemporânea que as crianças viram, despertou interesse nestas, uma vez que já tinham revelado que gostavam de dançar tal como manifestaram interesse nas músicas de Cante Alentejano. A fusão de ambas as expressões artísticas, gravadas ao vivo junto à Sé de Évora despertou interesse e curiosidade nas crianças” (reflexão de 16 a 20-04-18).

É importante promover momentos culturalmente ricos com as crianças, (Silva, et al., 2016) sobretudo se os mesmos forem do interesse destas, dando sentido às suas aprendizagens. Wells e Claxton (2002), citado por Folque (2012), sustenta que a cultura tem um papel importante no processo de desenvolvimento da mente, do ser humano.

Promover a valorização etnográfica, de expressões da cultura Portuguesa

“Nesta partilha mostrámos uma música e dança de um grupo de rancho do Alentejo (Flor do Alentejo). As crianças gostaram muito e esse foi também um momento que aproveitámos para ver diferenças entre as músicas e danças que já conhecíamos, tal como evidenciar a importância de conhecer aquilo que é nosso e que corre o risco de se perder tempo se não conhecermos. Após o diálogo, a M. G. disse a sorrir:

- Eu quero ouvir aquela da romã que tu às vezes metes. Aquela que também é do Alentejo. Eu gosto muito.

Outros – Eu também, sim...

Eu – Então vamos lá ouvir e cantar para os que já sabem (...)” (nota de campo dia 24-04-18).

Valorização da cultura musical Portuguesa na festa de angariação de donativos para a Instituição

Na preparação festiva aos pais e comunidade, ensaiámos algumas músicas de Cante Alentejano, para mostrar aos pais:

“(...) Cantámos algumas músicas de cante alentejano, que já sabíamos, “Dá-me uma gotinha de água” e ouvimos ainda uma nova que não conhecíamos “Fui colher uma romã”. Estabelecemos um diálogo sobre a importância de preservar aquilo que é da nossa cultura, para não se perder no tempo.

M. J. – Eu já conhecia a música. Eu conheço muitas músicas de Cante porque oiço com o meu avô. (...) Na festa, os pais foram convidados a participar, incluindo na animação da mesma. O pai da C. ia tocar piano e cante alentejano. A mãe da M. I. uma música portuguesa de Pedro Abrunhosa. A mãe do M. J. uma música de fado – Uma casa Portuguesa de Amália Rodrigues e a mãe do F. C. fados de Ana Moura e Mariza, entre outras músicas e danças que realizaram (notas de campo dia 23-03-18)

A participação das crianças na sala

“(...) Nas paredes, era possível ver vários instrumentos, tais como: mapas de tarefas, data, agenda semanal, mapa de tempo, avaliação de tempo, Plano do dia, Diário do Grupo, mapa “Quero Mostrar, Contar e Escrever”, mapa do “Conselho de Reunião”, a exposição de vários projetos e respetiva lista dos mesmos, diversos trabalhos de texto e muitas produções das crianças. A participação das crianças e trabalho em grupo é algo muito expresso nas paredes da sala, nas comunicações e interações entre todos.

A educadora promoveu sempre o diálogo com o grupo através de questionamentos pertinentes que promoveram diálogos de grupo.” (nota de campo dia 07-02-18).

Deste modo, as crianças desenvolviam autonomia e um “ethos” próprio, dentro do grupo, onde as aprendizagens eram distribuídas, responsabilizando as crianças na vida do grupo. Os diálogos realizados com o apoio destes instrumentos, permitia que estas desenvolvessem a sua comunicação, relações, aprendizagens, avaliação, autoavaliação e pensamento crítico, pelas oportunidades de darem voz aos seus pensamentos, aprendendo também a ouvir os outros, respeitando e tolerando diferentes pontos de vista no grupo.

Segundo Rogoff (1995), a criança apropria-se das atividades da sua comunidade, na interação estabelecida entre as crianças e adultos desta, permitindo que em situações futuras, a sua participação em situações semelhantes possa ter um contributo positivo no seu desempenho, pela experiência anteriormente vivida. A esses planos a autora associa processos de desenvolvimento, nomeadamente, na apropriação participativa, o processo de desenvolvimento pessoal, na aprendizagem, o desenvolvimento comunitário e cultural e na participação guiada, o desenvolvimento interpessoal, sendo que todos se encontram interrelacionados entre si e nunca podem estar separados.

Resolver os problemas através do diálogo, Reunião de conselho

Nas reuniões de conselho, as crianças resolviam os seus problemas em comunidade, de forma democrática. Aprendizagens estas, que são essenciais para nos prepararem para enfrentar os desafios da sociedade, ao longo de toda a nossa vida. Deste modo, era promovida uma educação para a cidadania, na “(...) formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.” (Silva, et al., 2016, p.39).

“Depois de ser feita a avaliação do dia, começámos por consultar o nosso diário de grupo.

O T. referiu o seguinte:

- Esta semana escrevi no gostei, porque o F. C. ajudou-me a arrumar os brinquedos (...) A M. escreveu na coluna do não gostei. Eu - O que é que tens a dizer sobre isso?

M. – Eu não gostei que a C me tivesse empurrado.

Eu - Vamos lá ver o que combinámos.

E desse modo chegámos à conclusão que já existia essa regra e que não podiam empurrar os amigos.

M. F. – As coisas resolvem-se a falar (...)” (nota de campo dia 27-04-18).

Discutir os Direitos Humanos na sala

“Comecei por ler a história, que apresenta alguns dos principais direitos humanos, num livro *pop up*, que cativou a atenção das crianças (...) Deste diálogo surgiram algumas ideias e a conclusão de que o diálogo entre todos é a melhor forma de resolvermos os nossos problemas e não em conflito uns com os outros. Tal como referiu a I. N., durante o diálogo, também é preciso coragem para resolver os problemas, coisa que os meninos, que desistiram não tiveram, por isso, apenas uma menina ajudou o Nadav (nota de campo dia 10-04-18).

Promover a valorização das relações humanas e atingir justiça social

“(...) Cinco crianças manifestaram interesse em realizar a carta e com a distribuição de diferentes tarefas realizámos a mesma nessa manhã. Faltava apenas colar alguns desenhos. Cada criança disse o que queria dizer às cozinheiras e no final fizemos um texto em conjunto que iríamos escolher para a carta.

M. R. – As nossas cozinheiras são as melhores do mundo.

F. C. – Gosto muito das cozinheiras.

T. – Gosto muito dos rissóis e da sopa de espinafres (...) O cartaz para acabar com as guerras também foi iniciado, porém, faltava ainda ilustrar o mesmo. Este desejo surgiu no âmbito de uma história que contei às crianças, (Nadav) pelo M., porém, outras crianças quiseram juntar-se em grupo nessa causa.” (nota de campo dia 03-05-18).



Imagem 33 - Carta cozinheiras



Imagem 32 - Entrega da carta

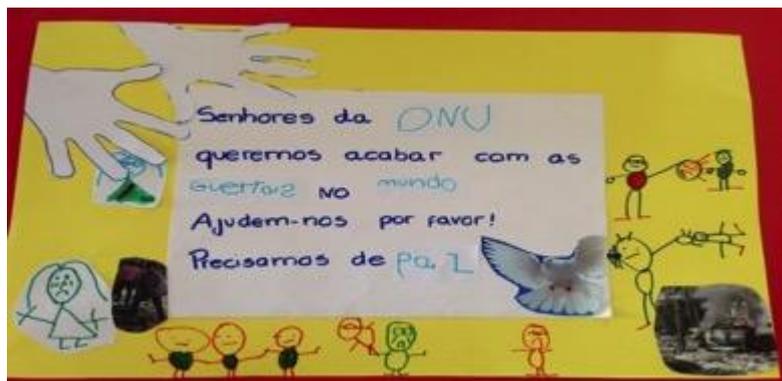


Imagem 34 - Cartaz para acabar com as guerras

Após realização da carta as crianças expressaram as suas conceções sobre o que estava a ser abordado (ver apêndice 5).

A iniciativa da carta às cozinheiras, foi uma evidência que demonstrou, o modo como as crianças estabeleciam as suas relações com os outros. Eu apenas ajudei a expressar o desejo destas incentivando-as a demonstrarem o que sentiam aos outros, sem barreiras, valorizando as relações humanas. A carta para acabar com as guerras surgiu no âmbito da história “Nadav”. As crianças ficaram sensíveis aos problemas existentes no mundo e quiseram encontrar soluções para os resolver, tendo também estas referido, que os problemas no mundo deveriam ser resolvidos em diálogo, assim como elas os tentam resolver em sala. Também se consciencializaram de que o compromisso no mundo para resolver os problemas é da responsabilidade de todos e não apenas de alguns.

A consciência sobre os outros, tal como o sentido de responsabilidade para com estes refletem-se em características essenciais a desenvolver na formação de cidadania, na nossa sociedade (UNESCO, 2016).

Os instrumentos utilizados pelas crianças, de acordo com o modelo do MEM estimulam a formação destas enquanto cidadãos ativos e responsáveis, para agirem na sua sociedade, de modo solidário e interventivo, assim como também promovem a sua realização pessoal (Peças, 2005, citado por Folque, 2012).

Promover a discussão no grupo, sobre os Direitos das Crianças

Os direitos das crianças, foram abordados gradualmente, contextualizados com situações reais da vida do grupo, que iam surgindo no dia a dia, tal como é ilustrado nos diálogos das crianças (ver apêndice 6). Esta iniciativa surgiu no âmbito de uma narrativa, que despertou o interesse no grupo. Contudo, queria aproveitar esse momento, para que os direitos das crianças passassem a fazer parte da vida destas, de forma permanente e não apenas pontual.



Imagem 40 - Direitos das crianças

Tinha na sala, uma caixa, com algumas imagens que imprimi, que poderiam ser utilizadas para promover a discussão dos direitos das crianças. Porém, a abordagem dos mesmos, não poderia ser realizado de forma descontextualizada com a vida destas. Nesse sentido fui aproveitando as oportunidades, nos diálogos das crianças, onde estas pudessem

identificar-se com os direitos, suscitando o interesse por estes no grupo, sobretudo pelas partilhas que as crianças realizavam. Embora inicialmente julgasse que a abordagem dos mesmos, pudesse ser muito espaçada, ou que as oportunidades de discussão não se proporcionassem, ao longo tempo e com o apoio da educadora cooperante fui percebendo que esta escolha acrescentou autenticidade ao significado dos direitos, proporcionando discussões no grupo e ações muito ricas, onde as crianças exerciam os seus direitos.

Tal como é referido nas OCEPE (Silva, et al., 2016) permitir que a criança possa exercer os seus direitos tem como resultado a consideração da mesma, enquanto agente principal, do seu processo de aprendizagem, pelas oportunidades que esta tem de ser escutada e de participar ativamente nas suas ações e decisões, relativamente ao seu processo de desenvolvimento educativo.

A ligação entre a teoria e as práticas observadas no contexto, a escuta ativa das crianças, considerando as suas vozes e os diálogos realizados com a educadora cooperante permitem-me uma consciencialização mais ampla daquilo que é mais significativo na educação.

A criança, têm o direito de exprimir a sua opinião livremente e de ser considerada na sua sociedade (ONU, 1989).

Por meio da educação é possível formar cidadãos responsáveis e comprometidos com o seu mundo, assegurando o seu DS e ajudando a evitar uma eventual degradação, que o futuro pode comportar (Haddad, 2010).

História “A Rainha do Norte” (Autora: Joana Estrela, Editora: Planeta Tangerina, 2017).

“(…) A História contava que havia uma rainha que tinha vindo de um país distante e frio para um país (árabe) casar com um mouro. As crianças acharam curioso o facto de o livro conter imagens com muitos padrões árabes, roupas e um castelo parecido com o nosso (...) Após a história iniciámos um diálogo, onde destacámos a importância de receber bem pessoas estrangeiras no nosso país ou de outra cidade, de modo a que estas se sentissem em casa (...)” (nota de campo dia 20-03-18).

As diferenças culturais podem ser vistas como uma riqueza de novas experiências e partilhas que vamos conhecendo, em vez de se tornarem uma barreira cultural. Nesta história, as crianças tiveram possibilidade de perceber a importância que existe de acolher os outros e de compreendê-los independentemente das suas diferenças.

Num mundo, onde habitam tantas divisões, diferenças e desigualdades entre a humanidade, torna-se fulcral repensar a educação. De acordo com Haddad, (2010), na educação, a diversidade destaca um papel importante, na contribuição para a sustentabilidade no planeta.

História, “Meninos de Todas as Cores” explorar contextos sociais diferentes dos seus

“De acordo com as curiosidades que surgiram na semana anterior, após diálogo sobre diferentes cores das pessoas, o M. referiu:

- Sabem uma coisa, os meninos de cor castanha têm os olhos em bico (puxando os olhos com os dedos).

Eu – Será que têm os olhos em bico? Temos de pesquisar para saber mais sobre isso. O que é que vocês acham?

A. – Não sei, mas acho que os chineses é que têm os olhos em bico.

C. – Eu também acho que são os chineses.

M. G. – Não sei.

I. T. – Eu também não sei.

Eu – Então na próxima semana, vamos saber mais sobre isso.

Nesse sentido levei uma pequena história, para despertar mais a curiosidade sobre o tema, Meninos de todas as cores, de Luísa Ducla Soares. (...) (nota de campo dia 09-04-18).

Com o envolvimento das crianças, de acordo com os seus interesses, na procura de respostas às suas curiosidades, estas foram construindo consciência das diferenças no mundo e da necessidade de respeitá-las.

A educação e aprendizagem devem procurar integrar e considerar todas as dimensões da existência humana (UNESCO, 2016).

Tal como é referido nas orientações curriculares, “Lidar com as diferenças sem as transformar em desigualdades é um dos grandes desafios da educação na atualidade” (Silva, et al., 2016, p. 39).

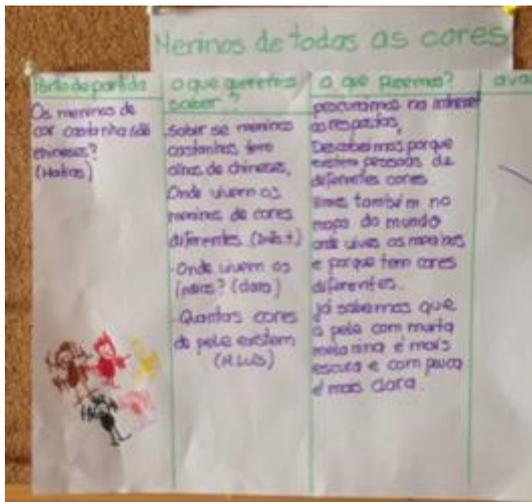


Imagem 30 - Meninos de todas as cores



Imagem 29 - Peles diferentes no Mundo

História “Nadav” explorar contextos sociais, onde existem problemas que afetam a humanidade (Autora: Adélia Carvalho, ilustração, Cátia Vidinhas, Edição: Tcharan, 2012).

(...) Comei por dizer às crianças que a história era sobre um menino que vivia entre dois países que viviam em guerra. O M. referiu logo;

- Há então é por isso que o menino está zangado. Já percebi.

C. – Eu acho que ele está zangado porque perdeu os pais.

Eu - Pode ser, mas vamos descobrir porque ele está com esta cara (...)

Eu – (...) Dois países vizinhos iniciaram uma guerra, só por causa de um tesouro. Vejam bem!

M. G. – Podiam falar uns com os outros.

M. – Falar é bem melhor!

- E vocês quando têm problemas aqui na sala, como é que resolvem os vossos problemas?

I. – Nós falamos, a conversar.

M. – escrevemos no diário.

Eu – E onde é que nós discutimos os problemas? (...) Então o que é que nós fazemos à sexta-feira à tarde?

T. – Fazemos a reunião e falamos sobre o que aconteceu.

Prof. Assunção – E não combinam o que vão fazer depois disso?

Crianças – sim. (nota de campo dia 10-04-18).

As histórias, despertavam as crianças para outras realidades diferentes das suas e reflexões, que as levavam a discutir os seus problemas e os dos outros em democracia. Contudo, ainda haviam algumas crianças que olhavam para o diário, como um espaço onde poderiam emitir juízos de valor sobre os seus semelhantes e não como um espaço de resolução de problemas e partilhas em grupo. Cabia a nós, o papel de desconstruir essas conceções, na sua formação humana.

A democracia, assume-se como um valor essencial do DS, para conceber uma sociedade mais humanizada e justa, sendo que as suas práticas, devem integrar na educação, precocemente (Haddad, 2010).

História “Mana” (Autor: Joana Estrela, Editor: Planeta Tangerina, 2016).

“Também o diálogo estabelecido antes e após a audição da história “Mana” proporcionou um momento rico entre todos, com as diferentes conceções e experiências partilhadas das crianças. Apesar de existirem algumas crianças que não tinham irmãos, também foi muito interessante ouvir as suas vozes sobre o tema. Ao longo da história, as crianças foram-se identificando e partilhando os seus problemas, alegrias, desejos, opiniões e perspetivas sobre ter irmãos ou não ter, sobre diferentes formas de gostar, relações familiares, ouvindo também as vozes dos seus colegas (...) Partilhar as relações com os outros, num diálogo aberto, nem sempre é fácil, tal como

aconteceu com algumas crianças, porém, foi também um momento importante de partilha, onde as crianças conheceram outras realidades, refletiram sobre o que poderia acontecer se vivessem situações semelhantes às dos seus colegas e simultaneamente habituavam-se a partilhar e ouvir experiências diferentes das suas, que lhes permitia também tornarem-se crianças mais tolerantes para com as diferenças do seu universo. O diálogo sem a emissão de juízos de valores, sobre as diferentes opiniões permite também que cada qual expresse aquilo que sente, sem receio de julgamentos por parte de alguém, escutando e expressando o que sentem em liberdade. (...) Estes momentos de diálogo em conjunto ajudam todos a crescer, pensar e viver em sociedade.” (reflexão de 16 a 20-04-18).

Nós, enquanto profissionais de educação devemos também, ser capazes de compreender as crianças a partir do conhecimento da condição humana, sendo capazes de falar com elas de problemas complexos, aceitando as contradições daquilo que é ser humano.

De acordo com Folque (2012) nas interações deste âmbito, entre educadores e crianças deve prevalecer transparência. Os educadores devem escutar as crianças, respeitando os diferentes pontos de vista, adotando uma postura neutra, que permita que as crianças se expressem livremente, sem estes emitirem juízos de valor que possa condicioná-las.

A história do Xavier, como ponte de abordagem sobre questões de género (Associação Chão dos Meninos, em Évora)

“(...) A Benedita contou uma história de uma família que estava muito triste, porque lá em casa, ninguém partilhava as tarefas. A mãe fazia tudo por todos (...) E vocês lá em casa partilham as tarefas?

- T. – Eu ajudo a arrumar os brinquedos.

M. – Eu ajudo a mãe a por a mesa.

A. – Eu arrumo os brinquedos.

F. P. – A minha empregada arruma os brinquedos.

C. – Eu também às vezes ajudo com o mano. (...)

E tu quando cresceres o que é que queres ser?

C. – Quero ser médica e polícia.

Então isso quer dizer que homens ou mulheres podem ser polícias, cozinheiros, médicos, professores, concordam?

Todos – Sim

D. – Eu quero ser bombeira.

Nesta sequência, as crianças viram ainda um cartaz com diferentes profissões, desempenhados por homens e mulheres. (...) Ainda que nem todas as crianças tenham falado, nestes diálogos de partilha, podemos construir consciência de que homem e mulher têm os mesmos direitos (...)” (notas de campo dia 27-0-18).

Quanto mais cedo essa consciência for construída, menores serão os estereótipos de género da nossa sociedade. Embora, atualmente tenham ocorrido mudanças positivas para promover a igualdade de género, ainda existe um longo trabalho de consciencialização, por parte da humanidade nesse sentido. “(...) a participação de mulheres na vida social, económica e política (...) ainda tem pouca expressão no mundo (UNESCO, 2016, p.30).

Projeto Aladino, explorar outras culturas no mundo

“Depois de assistirem ao espetáculo do Aladino as crianças ficaram com muitas curiosidades sobre o mundo do Aladino e o desejo de trazer um pouco desse mundo para a sala.

O confronto entre as suas ideias iniciais e a concretização do espetáculo despertou um diálogo sobre o momento vivido. A história despertou também a importância para valores muito importantes, como o respeito pelo outro, a liberdade que cada um deve de ter e a tolerância entre os seres humanos (...) Mostraram-me como dançavam no espetáculo e quiseram fazer um tapete mágico, conhecer o mundo árabe, o deserto, as

roupas (...) Deste modo, iniciámos o nosso projeto, de acordo com os desejos das crianças.” (reflexão de 28 a 02-03-18).



Imagem 27 - Partilha do projeto Aladino



Imagem 28 - Crianças a explorar o mundo árabe com os objetos que construíram

De acordo com o modelo do MEM, para que as crianças possam dar respostas aos seus questionamentos são estruturados tempos e atividades onde estas podem pesquisar, produzir e aprofundar os seus interesses autonomamente em projetos (de intervenção, investigação ou produção) sozinhas ou acompanhadas, na planificação realizada em comunidade, na reunião de conselho semanal (Folque, 2012), promovendo a construção de significados relevantes, ao longo da vida destas. Tal como afirma Niza (1998) in Nóvoa, Marcelino & Ó (2012 “Formar-se é transformar-se” (p. 348), mas para exista esta transformação é preciso que as crianças participem ativamente neste processo, resolvendo os seus problemas, envolvendo-se nos problemas da sociedade, numa democracia participada, que os espaços educativos devem promover.

Tolerar as diferenças, dentro do grupo, “O tapete lá de casa”

“Uma vez que as crianças andavam muito entusiasmadas com os tapetes árabes que descobriram, lancei a seguinte questão, “E como é o teu tapete lá em casa?”. As crianças falavam entre elas, porém lancei um desafio, solicitando a todos que desenhassem o tapete lá de casa que mais gostassem (...)” (nota de campo dia 16-03-18).

Este facto, contribui para, depois mais tarde, as crianças realizarem as suas partilhas no grupo, ouvindo as diferentes razões e opiniões sobre as escolhas que realizaram, aprendendo a tolerar as diferenças no grupo, como algo de bom a acolher, uma vez que somos todos diferentes. Este princípio era fundamental para que também elas tolerassem as diferenças no mundo, com naturalidade e não como uma barreira entre a humanidade.

Partilha sobre outras culturas à comunidade, apresentação do projeto “Aladino”

“(...) Depois de todos chegarem começámos por apresentar o projeto do Aladino e a nossa área da fantasia renovada, com lenços árabes, véus, tenda árabe, castelo árabe, um baú do tesouro, moedas de ouro, um coração de ouro e o tapete mágico que quase voa.

V. – Aprendemos muitas coisas dos árabes. Vimos o deserto arábico do Aladino no mapa e no computador (em tempo real). É longe do Portugal. Eles têm roupas largas por causa do calor e lenços na cabeça. Também têm camelos. Conhecemos a música árabe e aprendemos a dançar e a tocar.

C. – Este é o nosso baú do tesouro. Fomos à loja do Sr. ° Barbas e pedimos-lhe uma caixa para fazer um baú. Depois colocámos lá dentro as moedas de ouro que tínhamos feito e vamos lá pôr todos os tesouros da sala (...) Depois realizámos a nossa dança árabe com lenços de moedas e véus. Um pequeno grupo, ficou sentado no chão, com os pés à chinês simulando que estavam a tocar os instrumentos da música. As restantes crianças dançaram a música árabe (...) As mães gostaram muito, porém, não sabiam que depois teriam de ser elas a dançar connosco. Ajudámos as mães a colocarem os lenços e dançámos uma coreografia árabe. As mães divertiram-se muito com a dança (...)” (nota de campo dia 07-05-18).



Imagem 36 - Apresentação Projeto Aladino



Imagem 35 - Desenho após dança árabe com as mães



Imagem 37 - Produções do Projeto



Imagem 38 - Projeto Aladino



Imagem 39- Área da fantasia renovada

“As crianças ficaram muito felizes por verem as suas mães dançarem música árabe e estas também se divertiram muito. Foi um momento que me fez refletir sobre a importância de partilhar os projetos em que as crianças se envolvem, assim como, envolver as famílias, de forma direta, na participação do processo de aprendizagem destas na Instituição (...). (reflexão de 07 a 11-05-18).

O projeto realizado, de acordo com os interesses das crianças, comprometido com as suas vidas e o seu mundo, tal como sustenta, Peças (1999), acrescenta sentido à vida e ao mundo, humanizando-as.

Promover relações de proximidade com a comunidade

“(…) fomos dar um passeio pela nossa cidade, apreciando a sua beleza e tudo o que nela existe (...). De acordo com desejo das crianças, estas queriam realizar um baú do tesouro para a área da fantasia. Como não havia nenhuma caixa, para o efeito, na nossa sala fomos até à loja do Sr. ° Barbas, na cidade pedir-lhe uma caixa de sapatos (...). Aproveitámos o passeio para fazer uma visita ao mercado municipal de Évora (...). (nota de campo dia 07-03-18).

As saídas sistemáticas do espaço educativo assumem-se como um modo eficaz de estabelecer um elo de ligação com a comunidade envolvente, contribuindo também esta para enriquecer os conhecimentos das crianças (Niza, 1998) in Nóvoa, Marcelino & Ó (2012) e estreitando as relações humanas entre todos.

Partilha de diferentes ideias e conhecimentos sobre a cultura das crianças e outras

Após diálogo sobre diferenças entre os tapetes das crianças e tapetes árabes, surgiram alguns questionamentos sobre a cultura de diferentes países.

“(…) A.M. – Cultura é coisas diferentes das pessoas.

I.T. – São coisas diferentes que as pessoas do nosso país Portugal fazem.

Eu – No nosso país e não só. Então e na cultura árabe fazem o mesmo do que nós?

Todos – Não.

Eu – Existem algumas coisas parecidas, pois os árabes, há muito tempo tiveram cá em Portugal e deixaram a sua marca cultural. Isso é o que acontece quando diferentes pessoas, com culturas diferentes se misturam.

A. M. – Mas os tapetes eram diferentes dos nossos.

Eu – E não só...

M. – Pois os sapatos são enrolados, os castelos também.

V. M. – As músicas, eles têm deserto quente e nós não temos, há e também a comida e a dança.

Eu – E muitas coisas mais, que são diferentes. (...)

B. - E os tapetes também são diferentes.

Eu – Sim como nós explorámos, os tapetes são muito diferentes. Eles têm...

B. – Padrões árabes.

Eu – Têm padrões diferentes, ou seja, aqui no Alentejo temos os tapetes de Arraiolos, que são muito diferentes dos tapetes árabes. Os padrões são diferentes. Em cada lugar, há sempre alguma coisa própria desse lugar. E por falar em tapetes, mais alguém trouxe o desenho do tapete lá de casa?

B. – Eu tenho o meu. (nota de campo dia 03-04-18).

É nestes encontros entre o local e o global que tudo pode tornar-se mais rico. É fundamental incentivar o reconhecimento e valorização dos laços de pertença social e cultural

da criança, assim como promover o conhecimento e respeito pela diversidade cultural no mundo (Silva, et al., 2016).

Usufruir dos espaços da comunidade e do apoio da comunidade, exposição da mãe

Joana

“A M. F. tinha manifestado o interesse em mostrar a exposição da mãe Joana aos seus amigos. A sua mãe é artista e têm atualmente uma exposição dos seus quadros, na Fundação Eugénio de Almeida. As crianças manifestaram curiosidade e nós demos voz aos seus desejos. (...) Na quarta-feira de manhã, lá fomos nós a pé, apreciando o bom tempo e a cidade, cumprimentando os comerciantes e também os turistas que temos na cidade.” (nota de campo dia 18-04-18).



Imagem 2 – Exposição FEA



Imagem 1 - Exposição FEA, tapete de rebuçados

Aprender com o património local e diálogo sobre religiões

“Hoje as crianças, por um dia foram detetives. Receberam um envelope às 10:00 com algumas pistas de uma ruína antiga, que tinham de descobrir na cidade. Tínhamos combinado levar lupa, chapéu e o que quisessem, para serem uns verdadeiros detetives a investigar. Na leitura da carta, as crianças descobriram que a ruína estava perto de uma casa onde havia arte (Fundação Eugénio de Almeida). (nota de campo dia 26-04-18).

“(...) o desafio da semana proporcionou um momento de pesquisa e envolvimento com a cidade, com um olhar diferente. O jogo permitiu que as crianças tivessem um

olhar sobre o templo que nunca tinham tido, apesar de passarmos por ele várias vezes. As crianças tinham visto, no dicionário, o significado de ruínas e ao repararem que o Templo tinha uma parte destruída, descobriram o enigma. Foi esse olhar sobre a ruína, que despertou o interesse em conhecer mais sobre esta. Desse diálogo, surgiu também uma oportunidade em abordar mais uma vez o tema das diferentes religiões que existem no mundo onde vivemos.” (reflexão de 23 a 27-04-18).



Imagem 1 – Procurar a Ruína



Imagem 43 - Detetives quando encontraram o Templo Romano

O momento proporcionou uma exploração do património cultural da cidade e uma oportunidade para estabelecer um diálogo sobre religiões, no âmbito das dúvidas que surgiram, quando explorámos o significado de “templo”. As crianças descobriram que há muito tempo, as pessoas tinham locais de culto dos seus Deuses, como os templos e que erradamente atribuíam o Templo Romano à Deusa da Caça, Diana, tal como descobriram também, que existem diferentes locais de culto, para as diferentes religiões, que existem no mundo.

Lengalenga e Visita feira Medieval em Évora

“Durante a manhã levei uma lengalenga alentejana para partilhar com as crianças. Esta lengalenga surgiu, porque na semana passada, partilhámos algumas das lengalengas que já conhecíamos. Como observei que as crianças gostavam muito de proferir as mesmas e como o Tomás tinha dito que a sua avó lhe tinha ensinado uma lengalenga, mas que não a sabia muito bem (...) A lengalenga era um pouco diferente da que o Tomás tinha partilhado. Aproveitei para referir que o facto se devia às mesmas serem

passadas de geração em geração (...) Posteriormente, fomos até à feira Medieval, pois as crianças tinham manifestado esse desejo, na quarta-feira quando fomos à Lourinhã. Tinham visto bandeiras no recinto da feira e ficaram curiosos. Logo no início da feira tivemos oportunidade de ouvir um senhor, vestido com roupas da idade média, a tocar gaita-de-foles e posteriormente uma bailarina de danças orientais. As crianças adoraram, sobretudo porque andávamos a ensaiar uma dança” (nota de campo dia 04-05-18).

O contacto com expressões de tradição oral foi incentivado, de acordo com as oportunidades, valorizando-se a sua permanência no espaço e tempo. A oferta cultural da cidade, também se constituiu como uma oportunidade de múltiplas aprendizagens e contacto com a comunidade. Ter oportunidade de ver ao vivo uma bailarina oriental a dançar, foi muito significativo, sobretudo pela exploração que as crianças tinham realizado, com o projeto do Aladino.



Imagem 45 - Bailarina de danças orientais na Feira Medieval de Évora

Exploração e valorização de jogos tradicionais, no exterior

“Durante a manhã fomos até ao jardim público (...) As crianças tiveram oportunidade de brincar livremente no jardim e convidei as mesmas, em alguns momentos a realizarem alguns jogos tradicionais, tais como, o cabo-de-guerra, cabra cega e o jogo da macaca. Levei ainda bolas de sabão que lancei no ar, para as crianças apanharem.” (nota de campo dia 10-05-18).



Imagem 46 - Jogo tradicional



Imagem 47 - Jogo da Macaca

No exterior, sempre que possível, sobretudo no terraço da Instituição tivemos oportunidade de realizar jogos tradicionais. O interesse das crianças por estes, levou-me a planificar um momento num espaço mais amplo, rodeado pela natureza. Deste modo, o jardim público de Évora, serviu de palco a muitos jogos tradicionais, onde todos juntos, crianças e adultos, nos divertimos com brincadeiras e jogos simples, que perpetuam no tempo há muitos anos e continuam a proporcionar momentos de união e diversão entre todos, fortalecendo também os laços entre as gerações.

A construção do tapete, com as diferentes marcas das crianças

A inspiração do tapete coletivo partiu do conjunto de diferentes tapetes lá de casa, que cada criança realizou, inclusive os adultos. Gradualmente cada criança ia trazendo o desenho

do tapete preferido da sua casa, que posteriormente juntámos na parede. Os diálogos na apresentação de cada obra, mostravam a diversidade dentro do mundo de cada criança e adulto, partilhado no grupo, tal como o respeito por essas diferenças. Mais tarde, surgiu a ideia de construirmos um tapete coletivo, com um pouco de cada tapete.

“O tapete coletivo, cada vez estava maior e as crianças estavam muito motivadas para o fazer (...). Fui dando oportunidade a diferentes crianças para a atividade. Estas estavam entusiasmadas por estar a fazer o tapete no tear (...)” (nota de campo dia 11-05-18).



Imagem 48 - O Tapete Lá de Casa é assim...



Imagem 49 - O nosso tapete é assim...



Imagem 50 - Do desenho à construção



Imagem 51 - Realização do tapete coletivo

Encontros intergeracionais, com especialistas em Tapete de Arraiolos

“Hoje durante a manhã tivemos umas convidadas especiais na nossa sala, a Sr.^a Elvira e a Sr.^a Antónia que nos vieram mostrar como faziam tapetes de arraiolos. As crianças

partilharam o seu tapete coletivo no tear, explicando como o tinham realizado e as senhoras falaram um pouco sobre como tinham começado a fazer tapetes de arraiolos dando oportunidade às crianças de observarem de perto como era feito o tapete.

Vasco – Nós também fazemos com uma agulha igual a essa.

Elvira – Eu aprendi a fazer quando era muito nova, com a minha mãe.

Antónia – Eu também aprendi a fazer tapetes com a minha mãe (...)” (nota de campo dia 24-05-18).



Imagem 52 - Tapete de Arraiolos na nossa sala

Neste encontro, as crianças tiveram oportunidade de verem as especialistas fazerem tapetes de arraiolos, como tiveram oportunidade de estabelecer um diálogo com as mesmas. Proporcionou-se um encontro intergeracional, onde as especialistas partilharam momentos das suas infâncias, com as crianças, estabelecendo-se entre as diferentes gerações, um diálogo rico de aprendizagens, com as diferentes perspetivas e olhares sobre o mundo. Neste contexto é importante valorizar e promover as relações humanas entre as diferentes gerações, em prol dos desafios que todos juntos devemos enfrentar, no nosso planeta.

A educação, (...) “é uma experiência social, mediante a qual a criança descobre-se a si mesma, desenvolve as relações com os outros, adquire bases do conhecimento e do savoir-faire”. A família e a comunidade constituem-se bases essenciais nesse processo, que deve iniciar desde a mais tenra infância (Delors, 1996, p.16).

Cartaz dos Meninos do Mundo, integrar materiais na sala, que combatam estereótipos

“(…) No computador pesquisámos sobre o tema e descobrimos porque existem pessoas de diferentes cores. Vimos no mapa do mundo da nossa sala, onde vivem os meninos (…) Fizemos o registo das nossas pesquisas, um cartaz para a nossa sala, com os meninos de todas as cores, assinalámos no mapa onde vivem diferentes pessoas e fizemos a comunicação do que descobrimos aos outros amigos (…) (nota de campo dia 09-04-18).



Imagem 3 - Cartaz, Meninos do Mundo

Resumo de todas as evidências recolhidas nas notas de campo e reflexões

- *Danças orientais*
- *A música e dança, como oportunidade para conhecer o mundo*
- *Música ao vivo na sala, com especialista*
- *Vídeo de dança contemporânea e Cante Alentejano, promover a valorização da cultura Portuguesa*
- *Promover a valorização etnográfica, de expressões da cultura Portuguesa*
- *Valorização da cultura musical Portuguesa na festa de angariação de donativos para a Instituição*

- *A participação das crianças na sala*
- *Resolver os problemas através do diálogo, Reunião de conselho*
- *Discutir os Direitos Humanos na sala*
- *Promover a valorização das relações humanas e atingir justiça social*
- *Promover a discussão no grupo, sobre os Direitos das Crianças*
- *História “O Nabo Gigante” (Autor: Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey editor: Livros Horizonte, 2005).*
- *História “A Rainha do Norte” (Autora: Joana Estrela, Editora: Planeta Tangerina, 2017).*
 - *História, “Meninos de Todas as Cores” explorar contextos sociais diferentes dos seus (Autora: Luísa Ducla Soares, edições Nova Gaia, de 2010).*
- *História “Nadav”, explorar contextos sociais, onde existem problemas que afetam a humanidade (Autora: Adélia Carvalho e ilustração de Cátia Vidinhas, da Editora Tcharan, 2012).*
- *História “Mana” (Autor: Joana Estrela, Editor: Planeta Tangerina, 2016).*
- *A história do Xavier, como ponte de abordagem sobre questões de género*
- *Projeto Aladino, explorar outras culturas no mundo*
- *Tolerar as diferenças, dentro do grupo, “O tapete lá de casa”*
- *Partilha sobre outras culturas à comunidade, apresentação do projeto “Aladino”*
- *Promover relações de proximidade com a comunidade*
- *Partilha de diferentes ideias e conhecimentos sobre a cultura das crianças e outras*
- *Usufruir dos espaços da comunidade e do apoio da comunidade, exposição da mãe Joana*
- *Aprender com o património local e diálogo sobre religiões*
- *Lengalenga e Visita feira Medieval em Évora*
- *Exploração e valorização de jogos tradicionais, no exterior*

- *A construção do tapete, com as diferentes marcas das crianças*
- *Encontros Intergeracionais, com especialistas em Tapete de Arraiolos*
- *Cartaz dos Meninos do Mundo, integrar materiais na sala, que combatam estereótipos*

3.5.3. Análise final da intervenção com base na ERS-SDEC e na entrevista à educadora cooperante

De acordo com a entrevista realizada no final, no que diz respeito à questão colocada sobre o papel das aprendizagens que o jardim de infância deve promover, na sociedade contemporânea, a educadora cooperante respondeu que todas as aprendizagens no jardim de infância têm um papel fundamental na promoção de aprendizagens, uma vez que considera o mesmo uma unidade de sequência de fundamentos e princípios, que traduzem uma determinada perspetiva de aprendizagens que as crianças desenvolvem e aprendem, durante o tempo em que estas se encontram nesses espaços educativos.

No que concerne, à questão colocada, sobre o papel do jardim de infância, para contribuir para o alcance dos 17 objetivos de DS (ODS), a educadora considera que cabe ao educador trabalhar e adequar o seu grupo para estes objetivos e integrá-los na sua prática, de modo a que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança, pois só deste modo eles podem fazer sentido. A contextualização das ações de acordo com a vida das crianças, foi um fator que a educadora sempre valorizou durante todas as ações, de acordo com os princípios do MEM que inspiram a sua ação.

A experiência, para a educadora revelou-se muito significativa, constatando a importância que deve existir em iniciar uma EDS, desde a mais tenra infância, sendo que esse trabalho deverá ser de continuidade.

No final do estágio, voltei novamente a utilizar a escala, para nova avaliação, no dia 25 de maio de 2018 ([apêndice 4](#)), juntamente com a educadora, situada ao nível 6. Nesta avaliação conjunta, foi possível constatar, de acordo com as evidências ocorridas ao longo do tempo, os benefícios da utilização da escala, no ambiente educativo e conseqüentemente, as alterações ocorridas neste e no grupo. De acordo com as ações promovidas ao longo da PES, cujas evidências já foram referidas nas notas de campo, reflexões e planificações irei

aproveitar os títulos que atribui a cada uma delas, de modo a facilitar a compreensão, de como a escala me ajudou a alcançar os objetivos, neste processo.

Foi possível promover ações enquadradas ao nível dos seguintes parâmetros:

“6.1 As crianças são encorajadas a partilhar as suas próprias ideias e conhecimentos sobre a sua cultura e sobre outras culturas, em reuniões de grupo, sendo capazes de falar abertamente sobre a diversidade.”

Ações que contribuíram para alcançar estes níveis

- *Vídeo de dança contemporânea e Cante Alentejano, promover a valorização da cultura Portuguesa*
- *Promover a valorização etnográfica, de expressões da cultura Portuguesa*
- *Valorização da cultura musical Portuguesa na festa de angariação de donativos para a Instituição*
- *A participação das crianças na sala*
- *Resolver os problemas através do diálogo, Reunião de conselho*
- *História “O Nabo Gigante” (Autor: Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey editor: Livros Horizonte, 2005).*
- *História “Mana” (Autor: Joana Estrela, Editor: Planeta Tangerina, 2016).*
- *Tolerar as diferenças, dentro do grupo, “O tapete lá de casa”*
- *Promover relações de proximidade com a comunidade*
- *Partilha de diferentes ideias e conhecimentos sobre a cultura das crianças e outras*
- *Usufruir dos espaços da comunidade e do apoio da comunidade, exposição da mãe Joana*
- *Aprender com o património local e diálogo sobre religiões*
- *Lengalenga e Visita feira Medieval em Évora*
- *Exploração e valorização de jogos tradicionais, no exterior*
- *A construção do tapete, com as diferentes marcas das crianças*

- *Encontros Intergeracionais, com especialistas em Tapete de Arraiolos*

“6.2 As crianças são encorajadas a explorar e investigar sobre contextos sociais e culturais que não lhes são familiares.”

Ações que contribuíram para alcançar estes níveis

- *Danças orientais*
- *A música e dança, como oportunidade para conhecer o mundo*
- *Música ao vivo na sala, com especialista*
- *Vídeo de dança contemporânea e Cante Alentejano, promover a valorização da cultura Portuguesa*
- *Promover a valorização etnográfica, de expressões da cultura Portuguesa*
- *História “A Rainha do Norte”(Autora: Joana Estrela, Editora: Planeta Tangerina, 2017)*
- *História, “Meninos de Todas as Cores” explorar contextos sociais diferentes dos seus (Autora: Luísa Ducla Soares, edições Nova Gaia, de 2010).*
- *Projeto Aladino, explorar outras culturas no mundo*
- *Partilha sobre outras culturas à comunidade, apresentação do projeto “Aladino”*
- *Cartaz dos Meninos do Mundo integrar materiais na sala, que combatam estereótipos*

“6.3. Os direitos universais, inerentes a toda a humanidade, são discutidos de forma aberta e regular, dentro da sala de aula.”

Ações que contribuíram para alcançar estes níveis

- *Discutir os Direitos Humanos na sala*
- *Promover a discussão no grupo, sobre os Direitos das Crianças*

- *História “Nadav”, explorar contextos sociais, onde existem problemas que afetam a humanidade (Autora: Adélia Carvalho e ilustração de Cátia Vidinhas, da Editora Tcharan, 2012).*
- *A história do Xavier, como ponte de abordagem sobre questões de género*

6.4. Quando são identificadas desigualdades sociais, as crianças contribuem com os seus esforços para atingir justiça social (ex: fazendo posters, apresentações, contactando responsáveis ou escrevendo cartas).”

Ações que contribuíram para alcançar estes níveis

- *Promover a valorização das relações humanas e atingir justiça social*
- *Valorização da cultura musical Portuguesa na festa de angariação de donativos para a Instituição*

Embora não existam referências nas notas de campo realizadas, ao longo estágio decorreram ainda, duas campanhas promovidas pela Instituição, de modo a sensibilizar as crianças a atingirem justiça social, nomeadamente a campanha “Operação Nariz Vermelho” com uma caminhada com os familiares e venda de narizes de espuma, para apoiar o trabalho dos Doutores Palhaços, que proporcionam momentos de alegria, animação e diversão a muitas crianças hospitalizadas no país.

Durante o estágio, algumas crianças, trouxeram de suas casas, roupas e brinquedos para doar a crianças institucionalizadas, assim como materiais e brinquedos para a sala.

Importa ainda sublinhar, que as crianças enviaram um cartaz para acabar com as guerras no mundo, que realizaram, na sequência da audição da história “Nadav”, para as entidades competentes da ONU, em Portugal, intervindo com a sua voz, na sociedade.

“6.5 Os documentos de orientação curricular e o planeamento das atividades, incluem, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade económica social e cultural.”

O planeamento de atividades contém de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade social e cultural.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo em Ensino Básico
Sementes de esperança: Construir a sustentabilidade a partir da infância

As planificações desenvolvidas durante a minha prática expressavam de forma explícita os objetivos de aprendizagem da sustentabilidade social e cultural.

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

No capítulo 4 darei lugar às considerações finais, apresentando a relevância do tema em foco, os resultados, as dificuldades, mudanças, tal como a contribuição das ações nos palcos de atuação da investigação com as crianças, fruto de longo trabalho de pesquisa, observação, escuta e ações promotoras de um desenvolvimento sustentável, a partir da infância, a nível cultural e social.

Percorrendo esta viagem e todos os seus desafios fui construindo a consciência, de que, com determinação, foco, empenho, abertura, aceitação, flexibilidade, humildade, reflexão e ação era possível concretizar este sonho.

Ao longo do percurso fui estabelecendo relações entre teoria e prática, reunindo e aprofundando as aprendizagens que decorreram na PES, através da dimensão descritiva, reflexiva e projetiva da minha ação educativa, em ambos os contextos educativos. Processo esse de aprendizagem, que se constituiu essencial, para a minha formação e autorregulação a nível profissional. Considerando esse facto, tal como é mencionado no perfil de desempenho do profissional de educação (Decreto-lei nº 240/2001), na prática do profissional de educação, a experiência proporcionada no projeto de formação, baseado na reflexão sobre a, observação, ação, investigação e teoria sustentada nesse âmbito, deve assumir-se como uma das diretrizes essenciais ao desempenho do profissional de educação de qualidade. O profissional de educação deve assumir uma postura crítica e reflexiva constante, na perspetiva de melhoria e adequação das práticas às necessidades emergentes (Alarcão, 2001).

Recordando a análise e observação, com o apoio da escala de ERS-SDEC, em ambos os contextos de estágio concluí que a minha intervenção deveria incidir no âmbito da sustentabilidade social e cultural, caracterizando os contextos e necessidades dos grupos onde atuei. Porém, era fundamental primeiramente conhecer os desafios que se colocavam à educação de infância, relativamente à educação para o DS, aprofundando esses conhecimentos, para posteriormente estabelecer uma relação, entre a teoria e a prática. Deste modo, ao debruçar-me sobre as conceções de diferentes teorias e modelos pedagógicos da educação, que vão de encontro à promoção de um DS tive oportunidade de compreender a pertinência que existia, de implementar uma pedagogia que pudesse apoiar a promoção de uma EDS. Foi possível então concluir, que existem diferentes modelos pedagógicos, que pelas

suas características, permitem uma abordagem ao DS no currículo, de modo interdisciplinar, facto esse, que poderia determinar a garantia do sucesso na implementação de uma EDS na infância. Muitos desses modelos (MEM, CA, Trabalho de Projeto) integram a participação ativa da criança na sociedade, comunidades de aprendizagem, a aprendizagem por meio da integração de situações reais do mundo da criança, a abordagem de projeto, com estratégia de aprendizagem significativa, a promoção de cooperação e solidariedade numa sociedade democrática (Hadadd, 2010; Folque & Oliveira, 2016).

Esta análise apoiou-me e fez-me refletir sobre as ações que decorreram ao longo dos estágios, nos contextos, atribuindo maior valor ao papel da investigação na minha ação.

No 1.º CEB, o modelo de Trabalho de Projetos serviu de inspiração, apenas a alguns projetos que foram realizados ao longo do estágio. Não havia um modelo específico adotado, pela professora cooperante, porém, as influências socioconstrutivistas de *Freinet* e *Vygotsky* eram observadas na sua ação. Já no jardim de infância, este encontrava-se integrado no MEM, que servia de inspiração à ação da educadora cooperante. Neste modelo, a comunicação e a promoção de práticas democráticas, assente numa pedagogia de cultura, são elementos centrais do modelo, onde a sua reconstrução é feita de forma cooperada por todos, em comunidade. Embora tivesse oportunidade de conhecer o modelo, na minha formação académica, foi a experiência de vivenciar a sua prática, com a educadora cooperante e as aprendizagens, com a minha orientadora, que me despertaram o seu interesse, assumindo-se como um apoio essencial, para servir as necessidades das crianças. O MEM, teve ao longo desta experiência, um contributo muito significativo na minha investigação-ação.

Os modelos e conceções teórico pedagógicas, sobre o ensino-aprendizagem, foram de encontro a práticas que vivenciei, no âmbito da intervenção na PES, apoiando-me, a construir consciência dentro dos cenários onde atuei, tal como significados que serão fundamentais no exercício da minha prática, ao longo da vida, pela inspiração, reflexão e ferramentas que me proporcionaram, fruto do encontro entre a teoria e prática.

A avaliação final de 1.º CEB, com base na escala ERS-SDEC revelou indicadores ao nível 6 permitindo-me compreender o potencial para orientar a ação, de forma estruturada, no desenvolvimento e promoção de uma EDS. Contudo, apesar do papel das crianças ter sido ativo em muitos momentos, no seu processo de aprendizagem, este não alcançou a sua plenitude, ao longo do estágio.

Se por um lado as ações da minha parte, no sentido de promover um DS se revelavam promissoras, por outro, mais tarde levaram-me a refletir sobre o modo como estas foram levadas a cabo. Ainda que as crianças tenham participado em muitas das ações, de acordo com os seus interesses, ou aproveitando as oportunidades do seu mundo para partirem para essas ações, o que lhes daria um maior significado nas suas vidas, outras ações foram integradas de acordo com o programa curricular, ou seja, onde o meu papel era mais ativo do que o das crianças. Os projetos tiveram um significado mais marcante nas suas aprendizagens, porém, estes aconteciam numa parte do dia, sendo que o método expositivo de aprendizagem era predominante, em detrimento dos projetos. Contudo, a abertura que a docente me concedeu, com o trabalho de projetos, foi muito significativa. Neste enquadramento, para alcançar um DS significativo, que possa ter repercussões na vida das crianças seria essencial que estas fossem mais ativas e autónomas, na construção do seu conhecimento e desenvolvimento. Todavia, os resultados obtidos, tendo em conta as limitações foram muito positivos. A grande maioria das crianças mostrou-se sensível aos problemas da sociedade tal como demonstraram um papel ativo na mesma, durante a realização de projetos que partiram dos seus interesses, através das suas ações e conceções sobre o mundo que foram explorando, demonstrando atitudes de respeito e tolerância para com os outros, no seio do grupo e da comunidade.

A música, tal como as histórias foram fios condutores muito importantes para despertar novas óticas sobre o mundo e relações humanas. Foram realizadas diversas propostas que contribuíram para aprofundar a valorização e conhecimento da cultura portuguesa. Esse impacto foi identificado nas próprias escolhas de música portuguesa, que as crianças decidiam ouvir.

A participação das famílias, nos projetos, foi ativa, assim como o feedback sobre estes foi muito positivo.

A interação proporcionada com a comunidade na sala de aula, também foi muito significativa para as crianças, pelos diálogos e partilhas proporcionadas integradas nos seus projetos. A sala de aula acolheu com estas experiências, uma abertura maior à comunidade, em benefício das partilhas, que deram mais autenticidade às aprendizagens proporcionadas e relações com a mesma, como parte significativa na construção do conhecimento e relacionamento humano. Os espaços de ensino são lugares privilegiados, onde existe a

possibilidade de abrir caminhos para o DS, assim como podem influenciar também, outros grupos sociais da sociedade (CNE, 2011).

As propostas de promoção de experiências de partilha entre as diferenças incutindo relações afetivas de tolerância e respeito entre as relações humanas, orientada por uma pedagogia que promovesse a igualdade de oportunidades e que combatesse estereótipos de género, étnicos e religiosos promoveram a construção de valores, atitudes e conhecimentos, construídas na comunidade de aprendentes, ao longo do tempo, pelos diálogos, experiências e partilhas geradas, no seu seio, refletindo-se nas suas ações dentro do grupo. Contudo, as abordagens de questões de género e religiosas foram as dimensões onde surgiram mais dificuldades. A professora cooperante permitiu-me a introdução e alteração de alguns materiais utilizados na sala estereotipados. Contudo alertou-me para a natureza delicada desses mesmos conteúdos com as crianças, que poderiam entrar em conflito com os familiares das mesmas. As ações nesse sentido, foram sobretudo aproveitadas, nos diálogos de situações do quotidiano das crianças, que surgiam espontaneamente, das histórias contadas e que despertavam diálogos nesse sentido, dos conteúdos curriculares, (profissões, Natal, entre outros) e dos diálogos que surgiram em torno dos materiais utilizados na sala (imagens, fotografias, vídeos e livros). A visualização de algumas dessas imagens, promoveram discussões no grupo, onde a voz e opinião de cada criança era respeitada, mas também influenciada a ter atitudes de respeito e tolerância entre as diferenças.

Neste sentido, a influência das ações, de acordo com o foco da investigação revelaram-se significativas na promoção de um DS no âmbito cultural e social, tal como consideraram a importância de promover uma EDS, desde a infância. Esta influência refletiu-se também na valorização que a professora cooperante conferiu ao trabalho desenvolvido ao longo da PES.

No estágio de jardim de infância, a análise realizada com base na escala ERS-SDEC, correspondeu também ao nível 6, permitindo-me constatar, novamente, a sua utilidade, para me apoiar na promoção de uma EDS, de acordo com os objetivos desta investigação-ação.

A participação das crianças, nesta construção, foi muito ativa, sobretudo pela consciência que fui construindo, acerca dos seus benefícios, no desenvolvimento de autonomia e participação ativa da comunidade.

As ações planificadas, de acordo com os objetivos permitiram que as crianças desenvolvessem o seu pensamento crítico, participação crítica, capacitando-as para exercerem uma cidadania mais ativa na sua comunidade de forma autónoma, consciente e responsável. O desenvolvimento do pensamento crítico e cidadania ativa enquadra-se numa das características chave das sociedades democráticas (Folque, 2018).

Este processo foi construído, pela exploração e investigação sobre esses contextos sociais, pela escuta ativa das crianças, pelos materiais que passaram a fazer parte do seu ambiente educativo e pelas oportunidades oferecidas pelas histórias, músicas, danças, encontros intergeracionais, atividades, projetos, intervenções e interações humanas, em que as crianças se envolveram, de acordo com os seus interesses promovendo, deste modo, a discussão no grupo, sobre a sustentabilidade cultural e social.

Aprendi que é fundamental ter uma escuta ativa com as crianças, aproveitando as oportunidades dentro do seu mundo, para que elas possam ter significado.

Os direitos humanos, foram discutidos, no grupo, de forma regular, de acordo com as situações que surgiam na vida deste, sensibilizando as crianças para contribuírem com as suas ações, para alcançarem justiça social, quando estas identificavam assimetrias sociais.

O apoio da comunidade, familiares, assim como dos recursos destas e interações, foram promovidos ao longo do tempo enriquecendo as aprendizagens e desenvolvimento das crianças, estreitando as suas relações com os outros.

Posso concluir, que a escala ERS-SDEC, neste contexto apoiou e reforçou o sentido de uma educação, na promoção de um DS no mundo, não apenas de forma pontual, mas integrada a partir do mundo da criança, o que poderá conferir um significado mais consistente, ao longo da vida destas.

O modelo do MEM foi determinante e facilitador para dar mais sentido às ações nesta investigação-ação, pois foi deste modo, que eu entendi a influência que este poderia determinar neste alcance, assim como a educadora reconheceu o sentido e importância de desenvolver ações que possam contribuir para o alcance de um DS no mundo, valorizando, uma EDS a partir de tenra idade, tal como é evidenciado na entrevista que respondeu.

Com esta experiência, ao longo do estágio foi possível concluir que a educação pode ser transformadora promovendo a dignidade e direitos humanos essenciais, quebrando

barreiras de ordem étnicas, culturais, de género e religiosas, aprofundando um desenvolvimento sustentável (Unesco, 2016). É importante compreender os profissionais de educação, na promoção de uma EDS, desde a infância, procurando e aprofundando os modelos pedagógicos que mais servem as necessidades do séc. XXI.

Foi apenas um pequeno passo, em que foi possível perceber, que as orientações das práticas nesse sentido podem revelar-se muito promissoras, quando a EDS é iniciada em idades precoces. No entanto, o trabalho de continuidade nesse sentido, deve ser perseguido, ao longo da educação.

As diferenças marcadas entre os dois contextos fizeram-me refletir sobre o papel que o professor ou educador, deve adotar, como mediador de aprendizagem e desenvolvimento da infância, num processo que deve ser de continuidade crescente, desde a idade mais precoce. Esta viragem na minha mente fez-me refletir ainda mais, sobre as minhas ações na PES de 1.º CEB, levando-me a questionar, sobre o sentido das práticas anteriores, no âmbito da investigação. Todavia, é nestas viagens, experiências e partilhas, que vamos encontrando sentidos, abrindo novos horizontes, olhando sobre diferentes lentes e construindo a nossa identidade.

Iniciei a prática com algumas, inseguranças, porém, hoje olho para trás e fico feliz por saber que o caminho que percorri foi fundamental para o meu crescimento, enquanto profissional e enquanto pessoa, por aquilo em que me transformei. O apoio e referência que a professora e educadora cooperante me proporcionaram foram fundamentais para a minha aprendizagem sobretudo pelos diálogos e construção cooperada que fomos desenvolvendo. Fui percebendo que a formação contínua, partilha de saberes e reflexão sobre as próprias ações são essenciais ao longo da profissão. A ausência de reflexão leva o profissional a distanciar-se das suas ações e dos princípios e valores fundamentais da educação. O processo de identidade do educador/ professor é também um lugar que comporta muitas lutas, oposições, mas também muitas construções, vitórias e progressos. Sendo que, tal como é sustentado por Nóvoa (2007), o profissional de educação nunca se separa da pessoa humana que é.

Aprendi muito com as crianças, familiares, comunidade e com todo o apoio que tive da minha professora e educadora cooperante, da minha orientadora de estágio de 1.º CEB, professora Doutora Ângela Balça e da minha orientadora de estágio de jardim de infância e PES, professora Doutora Assunção Folque.

Foram muitas as emoções vivenciadas, realizações e muitas aprendizagens que com certeza irão marcar-me para sempre. Todos os erros que cometi foram importantes para o meu crescimento e aprendizagem. A minha intervenção, em ambos os contextos, revelou-se promotora de aprendizagens significativas para as crianças, cumprindo com os objetivos perspetivados desta investigação-ação. Conclui que a EDS desde a infância, com o apoio de referenciais pedagógicos, pode ser uma das chaves essenciais para abrir caminhos de sustentação no mundo, ajudando as crianças a viverem melhor o presente, plantando sementes de esperança para o futuro.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação. *Formação profissional de professores no ensino superior, 1*, 21-31.
- APEI, (2010). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Lisboa: APEI.
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação Formativa - Novas formas de Ensinar e Aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 40-3*, 95 - 133.
- Bruner, J. (1996) Pedagogia Cultural. In Bruner J. ‘*Cultura da Educação*’. (pp. 71-95). Lisboa: Edições 70.
- Correia, L.M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um Guião para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Coimbra: Leya.
- Delors, J., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., ... & Stavenhagen, R. (1996). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez Editora.
- Engdahl, I. (2015). Early Childhood Education for Sustainability: The OMEP World Project. *International Journal of Early Childhood, 47* (3), 347–366.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas, *Revista Portuguesa de Educação, 14*, 273-291.
- Folque, M. A. & Oliveira, V. (2016). Early Childhood Education For Sustainable Development in Portugal. In J. Siraj-Blatchford, C. Mogharreban, & E. Park, (Eds.), *International Research on Education for Sustainable Development in Early Childhood* (pp. 103-122). New York: Springer.

- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Folque, M. A. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. *Perspetiva*, 32 (3), 951 - 975.
- Folque, M. A. (2018). Yes we can! Young children learning to contribute to an enabling society. In Huggins, V. & Evans, D. (eds) (2018) *Early Childhood Care and Education for Sustainability: International perspectives* (pp.67-81). London: Routledge.
- Folque, M. A., Aresta, F. & Melo, I. (2017). Construir a Sustentabilidade a partir da infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 82 – 91.
- Garton, A. F. (2004). Theoretical Overview. In Garton, A. F. (2004) *Exploring Cognitive Development: The Child as Problem Solver* (pp. 15–43). England: Blackwell Publishing.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em projetos no pré-escolar. *Escola Moderna*, 40 (5), 5-12.
- Haddad, L. (2010). A contribuição de uma consciência infantil para uma consciência ecológica. *Pátio*, 25, 4-8.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (1997). Documentation: The Reggio Emilia Approach. *Principal*, 76 (5), 16-17.
- Lopes da Silva, M. I. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Interações*, 27, 283-304.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). Metodologia: questões teórico-práticas. In Máximo-Esteves, L. (2008), *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (pp. 76-105). Porto: Porto Editora

- Melo, M. et al., (2013). Aprendizagem: Perspetivas Sócio construtivistas. In Veiga F. (coord.), *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação - Envolvimento dos Alunos na Escola* (pp. 263 - 296). Lisboa: Climepsi.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas: Ensino Básico-1.ºCiclo* (4ª edição). Editorial do Ministério da Educação.
- Silva, I. (Coord), Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (OCEPE). Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO, 1–60.
- Nações Unidas, (2017). *Sustainable development goals* - United Nations.
- Nóvoa, A., Marcelino, F. & Ó, J. R. (Orgs.), (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In Nóvoa, A., *Professores: imagens do futuro presente* (pp. 25-46). Lisboa: Educa.
- OECD. (2018). *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: the OECD PISA Global Competence Framework*. Paris, Organization for Economic Co-operation and Development.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29, 29-42.
- Oliveira, J. (2010). Inteligência, Memória e Aprendizagem. In Oliveira, J.(2010), *Psicologia da Educação, Volume 1, aprendizagem do aluno, 3.ª edição atualizada*. (pp.45-118) Porto: Legis Editora.
- Peças, I. (1999) Uma cultura para o trabalho de projecto. *Escola Moderna*, 6, 56-65.
- Pereira, V. (2013). Educar para Ser: A Educação para a Cidadania nas obras: A Que Sabe a Lua? e O Nabo Gigante. *Revista Aprender*, 33, 80-89.
- Ponte, J. P. da. (2002). Investigar a nossa própria prática. In Grupo de Trabalho Sobre Investigação (Org.), *Reflectir e Investigar Sobre a Prática Profissional*, (pp. 5–28). Lisboa: APM.

- Pramling, I. (1996). Understanding and empowering the child as a learner. In Olson D., Torrance, N.(eds), *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling* (pp. 565-592). Oxford: Blackwell.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1995). Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation, and Apprenticeship's. In J. V. Wertsch, P. D. Rio & A. Alvarez (eds), *Sociocultural Studies of Mind* (pp. 139-164). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (2003). Development as transformation of participation in cultural activities. In Oxford University Press (Ed.), *The Cultural Nature of Human Development* (pp. 37–62). Cary, NC.
- Rogoff, B. (2007). The Cultural Nature of Human Development. *General Psychologist*, 42 (1), 4–6.
- Rogoff, B., Matusov, E. e White, C. (1996). Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners. In Olson, D e Torrance, N. (eds), *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling* (pp. 388-414). Oxford: Blackwell
- Swanwick, K. (2014). Capítulo 1 – Uma apologia da teoria: O que pensamos importa? In Swanwick, K. (tradução Marcell Silva Steuernagel) *Música, Mente e Educação* (pp. 21-36). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- UNESCO. (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme*. Paris:UNESCO
- UNESCO and Council of Europe. (2016). *Monitoring the Implementation of the Lisbon Recognition Convention*. Paris/Strasbourg, France, UNESCO/Council of Europe.
- UNESCO. (2016). *Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet – Creating Sustainable Futures for All*. Paris, UNESCO.

- UNESCO. (2017). *Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in Education – Meeting Our Commitments*. Paris, UNESCO
- United Nations Children’s Fund (UNICEF). (1989) (Ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Unicef, 54.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. Alves, S., (2011). *Trabalho por projectos na educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vygotsky, L. (1987). Zone of Proximal Development. Vygotsky, Lev. “*Zone of Proximal Development*.” *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, 5291, 157.
- Vygotsky, L. S. (1934/2007). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio D’Água (obra original publicada em 1934; tradução portuguesa a partir da edição inglesa de 1987 e da edição francesa de 1997).
- Watkins, C. (2004) Classrooms as learning communities. In McNeil, F. (Ed.), *NSIN Research Matters* (pp. 1 – 8). London: Institute Of Education University of London.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Xinyin, C. et al., (2011). Part III Ecological Contexts for Social Development In: Smith, P. K. et al., (Eds.). (2011), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development, second edition*, (pp. 139-207. USA: Blackwell Publishing Ltd.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto. Perfil geral de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, (1997). Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República*, I Série-A, (34).

REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS

- Agência Portuguesa do Ambiente (2018) *Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em: <https://www.apambiente.pt/index.php?ref=16&subref=140>
- Brundtland, G. H., & Comum, N. F. (1987). Relatório Brundtland. *Our Common Future: United Nations*. Disponível em: <https://ambiente.wordpress.com/2011/03/22/relatrio-brundtland-a-verso-original/>
- Conselho Nacional De Educação (2016). *Relatório de Atividades 2016*. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/pt/atividades/relatorios-de-atividades>
- Costa, M. D. C. F. D. (2013). Ciências no primeiro ciclo do ensino básico: um programa para educação para desenvolvimento sustentável. (Teses de Doutoramento). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/11516>
- UNESCO (2016). *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial ?*. Brasília: UNESCO Brasil. Disponível em : <http://unesdoc.unesco.org/imges/0024/002446/244670POR.pdf>
- UNESCO Report. (2016). *Strategy for Technical and Vocational Education and Training (TVET), (2016-2021)*. Unesco. Disponível em: <https://doi.org/http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002452/245239e.pdf>
- UNESCO, (2014). Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development. *UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development*, (novembro), 2. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (s.d.). Disponível em : <https://en.unesco.org/>

APÊNDICES

Apêndice 1 – Análise inicial com base na escala ERS-SDEC, no contexto de 1º CEB

Item	Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
Sustentabilidade Cultural e Social	<p>1.3. Alguns dos livros, imagens, brinquedos e materiais expostos e utilizados contêm estereótipos de género ou étnicos.</p> <p>1.2. Na instituição não existe uma política clara, relativamente à importância e ao valor da inclusão e da diversidade cultural e social</p> <p>1.3. Na instituição nunca (ou raramente) são feitas referências à sustentabilidade social e cultural, bem como à sua interdependência, seja em discussões ou no uso de materiais na sala (brinquedos, livros, puzzles, etc.), seja nas instalações da escola.</p> <p>1.4. Nas discussões e nos materiais disponíveis nas salas, não existem ou existem poucas referências a que todas as pessoas são iguais, apesar da sua pertença social, capacidades, género, origem étnica, religião ou orientação sexual.</p>		<p>3.1 Alguns livros, fotografias e materiais expostos incluem imagens que contrariam estereótipos étnicos ou religiosos (por ex. mostrando um professor ou um polícia negro ou usando o lenço muçulmano).</p> <p>3.2 Os educadores e o restante pessoal chamam a atenção para os aspetos comuns da experiência humana, nomeadamente as suas necessidades, valores e desejos, comuns a todos os humanos.</p> <p>3.3. As crianças são, por vezes, encorajadas a discutir assuntos relacionados com desigualdades e dar ideias para alcançar a justiça social.</p>		<p>5.1 Muitos livros, fotografias e materiais expostos e utilizados incluem imagens de homens e mulheres que contrariam estereótipos (étnicos, religiosos, de género, etc.).</p> <p>5.2. Os profissionais aproveitam as oportunidades dadas por histórias e/ou outras atividades (ex: visitas à comunidade, multimédia, etc.) para promover a discussão acerca da sustentabilidade cultural e social e da sua interdependência.</p> <p>5.3 As crianças são encorajadas a participar em atividades que cruzam as fronteiras dos estereótipos étnicos e de género (ex: fornecendo-lhes diversas oportunidades e materiais, na área da expressão dramática).</p> <p>5.4. As crianças usam regularmente serviços exteriores às instalações da escola (ex.: bibliotecas, hortas comunitárias, piscinas) e têm o apoio da comunidade nessas interações com o exterior.</p>		<p>7.1 As crianças são encorajadas a partilhar as suas próprias ideias e conhecimentos sobre a sua cultura e sobre outras culturas, em reuniões de grupo, sendo capazes de falar abertamente sobre a diversidade.</p> <p>7.2 As crianças são encorajadas a explorar e investigar sobre contextos sociais e culturais que não lhes são familiares.</p> <p>7.3. Os direitos universais, inerentes a toda a humanidade, são discutidos de forma aberta e regular, dentro da sala de aula.</p> <p>7.4. Quando são identificadas desigualdades sociais, as crianças contribuem com os seus esforços para atingir justiça social (ex: fazendo posters, apresentações, contactando responsáveis ou escrevendo cartas).</p>

Na sub escala apresentada foi identificado o nível 3, no início do mês de outubro, a nível do ambiente educativo.

Apêndice 2 – Análise final com base na escala ERS-SDEC, no contexto de 1º CEB

Na sub escala apresentada foi identificado o nível 6, no início do mês de dezembro, a nível do ambiente educativo.

Item	Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
Sustentabilidade Cultural e Social							
1.3. Alguns dos livros, imagens, brinquedos e materiais expostos e utilizados contêm estereótipos de género ou étnicos.			3.1 Alguns livros, fotografias e materiais expostos incluem imagens que contrariam estereótipos étnicos ou religiosos (por ex. mostrando um professor ou um polícia negro ou usando o lenço muçulmano).		5.1 Muitos livros, fotografias e materiais expostos e utilizados incluem imagens de homens e mulheres que contrariam estereótipos (étnicos, religiosos, de género, etc.).		7.1 As crianças são encorajadas a partilhar as suas próprias ideias e conhecimentos sobre a sua cultura e sobre outras culturas, em reuniões de grupo, sendo capazes de falar abertamente sobre a diversidade.
1.2. Na instituição não existe uma política clara, relativamente à importância e ao valor da inclusão e da diversidade cultural e social			3.2 Os educadores e o restante pessoal chamam a atenção para os aspetos comuns da experiência humana, nomeadamente as suas necessidades, valores e desejos, comuns a todos os humanos.		5.2. Os profissionais aproveitam as oportunidades dadas por histórias e/ou outras atividades (ex: visitas à comunidade, multimédia, etc.) para promover a discussão acerca da sustentabilidade cultural e social e da sua interdependência.		7.2 As crianças são encorajadas a explorar e investigar sobre contextos sociais e culturais que não lhes são familiares.
1.3. Na instituição nunca (ou raramente) são feitas referências à sustentabilidade social e cultural, bem como à sua interdependência, seja em discussões ou no uso de materiais na sala (brinquedos, livros, puzzles, etc.), seja nas instalações da escola.			3.3. As crianças são, por vezes, encorajadas a discutir assuntos relacionados com desigualdades e dar ideias para alcançar a justiça social.		5.3 As crianças são encorajadas a participar em atividades que cruzam as fronteiras dos estereótipos étnicos e de género (ex: fornecendo-lhes diversas oportunidades e materiais, na área da expressão dramática).		7.3. Os direitos universais, inerentes a toda a humanidade, são discutidos de forma aberta e regular, dentro da sala de aula.
1.4. Nas discussões e nos materiais disponíveis nas salas, não existem ou existem poucas referências a que todas as pessoas são iguais, apesar da sua pertença social, capacidades, género, origem étnica, religião ou orientação sexual.					5.4. As crianças usam regularmente serviços exteriores às instalações da escola (ex.: bibliotecas, hortas comunitárias, piscinas) e têm o apoio da comunidade nessas interações com o exterior.		7.4. Quando são identificadas desigualdades sociais, as crianças contribuem com os seus esforços para atingir justiça social (ex: fazendo posters, apresentações, contactando responsáveis ou escrevendo cartas).

Apêndice 3 – Análise inicial com base na escala ERS-SDEC, no contexto de jardim de infância

Item	Inadequado 1	2	Minimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
Sustentabilidade Cultural e Social							
1.3. Alguns dos livros, imagens, brinquedos e materiais expostos e utilizados contêm estereótipos de género ou étnicos.			3.1 Alguns livros, fotografias e materiais expostos incluem imagens que contrariam estereótipos étnicos ou religiosos (por ex. mostrando um professor ou um polícia negro ou usando o lenço muçulmano).		5.1 Muitos livros, fotografias e materiais expostos e utilizados incluem imagens de homens e mulheres que contrariam estereótipos (étnicos, religiosos, de género, etc.).		7.1 As crianças são encorajadas a partilhar as suas próprias ideias e conhecimentos sobre a sua cultura e sobre outras culturas, em reuniões de grupo, sendo capazes de falar abertamente sobre a diversidade.
1.2. Na instituição não existe uma política clara, relativamente à importância e ao valor da inclusão e da diversidade cultural e social			3.2 Os educadores e o restante pessoal chamam a atenção para os aspetos comuns da experiência humana, nomeadamente as suas necessidades, valores e desejos, comuns a todos os humanos.		5.2. Os profissionais aproveitam as oportunidades dadas por histórias e/ou outras atividades (ex: visitas à comunidade, multimédia, etc.) para promover a discussão acerca da sustentabilidade cultural e social e da sua interdependência.		7.2 As crianças são encorajadas a explorar e investigar sobre contextos sociais e culturais que não lhes são familiares.
1.3. Na instituição nunca (ou raramente) são feitas referências à sustentabilidade social e cultural, bem como à sua interdependência, seja em discussões ou no uso de materiais na sala (brinquedos, livros, puzzles, etc.), seja nas instalações da escola.			3.3. As crianças são, por vezes, encorajadas a discutir assuntos relacionados com desigualdades e dar ideias para alcançar a justiça social.		5.3 As crianças são encorajadas a participar em atividades que cruzam as fronteiras dos estereótipos étnicos e de género (ex: fornecendo-lhes diversas oportunidades e materiais, na área da expressão dramática).		7.3. Os direitos universais, inerentes a toda a humanidade, são discutidos de forma aberta e regular, dentro da sala de aula.
1.4. Nas discussões e nos materiais disponíveis nas salas, não existem ou existem poucas referências a que todas as pessoas são iguais, apesar da sua pertença social, capacidades, género, origem étnica, religião ou orientação sexual.					5.4. As crianças usam regularmente serviços exteriores às instalações da escola (ex.: bibliotecas, hortas comunitárias, piscinas) e têm o apoio da comunidade nessas interações com o exterior.		7.4. Quando são identificadas desigualdades sociais, as crianças contribuem com os seus esforços para atingir justiça social (ex: fazendo posters, apresentações, contactando responsáveis ou escrevendo cartas).

Avaliação inicial, realizada com a educadora cooperante, no dia 11 de março de 2018.

Apêndice 4 - Análise final com base na escala ERS-SDEC, no contexto de jardim de infância

Item	Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
Sustentabilidade Cultural e Social							
1.3. Alguns dos livros, imagens, brinquedos e materiais expostos e utilizados contêm estereótipos de género ou étnicos.			3.1 Alguns livros, fotografias e materiais expostos incluem imagens que contrariam estereótipos étnicos ou religiosos (por ex. mostrando um professor ou um polícia negro ou usando o lenço muçulmano).		5.1 Muitos livros, fotografias e materiais expostos e utilizados incluem imagens de homens e mulheres que contrariam estereótipos (étnicos, religiosos, de género, etc.).		7.1 As crianças são encorajadas a partilhar as suas próprias ideias e conhecimentos sobre a sua cultura e sobre outras culturas, em reuniões de grupo, sendo capazes de falar abertamente sobre a diversidade.
1.2. Na instituição não existe uma política clara, relativamente à importância e ao valor da inclusão e da diversidade cultural e social			3.2 Os educadores e o restante pessoal chamam a atenção para os aspetos comuns da experiência humana, nomeadamente as suas necessidades, valores e desejos, comuns a todos os humanos.		5.2. Os profissionais aproveitam as oportunidades dadas por histórias e/ou outras atividades (ex: visitas à comunidade, multimédia, etc.) para promover a discussão acerca da sustentabilidade cultural e social e da sua interdependência.		7.2 As crianças são encorajadas a explorar e investigar sobre contextos sociais e culturais que não lhes são familiares.
1.3. Na instituição nunca (ou raramente) são feitas referências à sustentabilidade social e cultural, bem como à sua interdependência, seja em discussões ou no uso de materiais na sala (brinquedos, livros, puzzles, etc.), seja nas instalações da escola.			3.3. As crianças são, por vezes, encorajadas a discutir assuntos relacionados com desigualdades e dar ideias para alcançar a justiça social.		5.3 As crianças são encorajadas a participar em atividades que cruzam as fronteiras dos estereótipos étnicos e de género (ex: fornecendo-lhes diversas oportunidades e materiais, na área da expressão dramática).		7.3. Os direitos universais, inerentes a toda a humanidade, são discutidos de forma aberta e regular, dentro da sala de aula.
1.4. Nas discussões e nos materiais disponíveis nas salas, não existem ou existem poucas referências a que todas as pessoas são iguais, apesar da sua pertença social, capacidades, género, origem étnica, religião ou orientação sexual.					5.4. As crianças usam regularmente serviços exteriores às instalações da escola (ex.: bibliotecas, hortas comunitárias, piscinas) e têm o apoio da comunidade nessas interações com o exterior.		7.4. Quando são identificadas desigualdades sociais, as crianças contribuem com os seus esforços para atingir justiça social (ex: fazendo posters, apresentações, contactando responsáveis ou escrevendo cartas).

Avaliação realizada no dia 25 de maio de 2018, com a educadora cooperante.

Apêndice 5 – Diálogos e concepções das crianças (Cartaz sobre as guerras)

“(…) Terminámos o cartaz para acabar com as guerras e desse momento surgiram outras ideias:

C. – A OZU (queria dizer ONU) ajuda a acabar com as guerras no Mundo.

T. – E a proteger de baterem e das guerras. (apontando para os direitos das crianças que estão expostos na sala).

M. – Se não acabarem com as guerras nós vamos enviar para lá um cavaleiro com espada para acabar com isso tudo.

Eu – Mas assim também estávamos a resolver as coisas com violência. Estávamos a entrar na guerra também. Como é que será que devemos resolver os problemas?

M. – É a conversar.

Eu – Há pois. Imaginem só se resolvêssemos os problemas aqui na sala sem conversarmos, só a baterem-se e gritar ou com espadas. Como é que nos iríamos entender?

T. – Era uma guerra (sorrindo). Tem de ser a conversar. Olha Vanessa eu vi na RTP 1 os meninos da guerra.

Eu – Ai sim e como é que eles estavam.

T. – Era tudo partido e eles tinham assim as roupas sujas. Eu vi.

Eu – Por isso é que é tão importante haverem estas pessoas importantes que lutam para que todos tenham direitos no mundo, como estes que nós temos aqui na nossa sala. Nós temos paz aqui, mas os meninos que viste na televisão não têm. Nós temos alimentos, mas eles provavelmente, por causa das guerras não têm. Mas as guerras são assim como naquela história do Nadav, às vezes começam assim por problemas muito pequeninos e depois transformam-se em problemas gigantes (…)” (nota de campo, dia 08-05-18).

Apêndice 6 - Vozes das crianças, sobre os seus direitos

Promover a discussão no grupo, sobre os Direitos das Crianças

“Eu – Porque é que vocês fazem a reunião à sexta-feira?

C.- Fazemos porque temos de resolver os problemas na reunião a falar uns com os outros.

Eu – E é só para resolver problemas?

T. – Não

Eu - Então para que serve. Aqui, para que serve? (apontando para coluna do gostei)

M. R. – Para escrever o que nós gostámos. Pode ser quando ajudamos um amigo.

Eu – E aqui nesta coluna? (do não gostei).

A. – É para escrever quando não gostamos de uma coisa que fizeram. E depois escrevemos lá o nosso nome para falar e depois o outro (...)

Eu – Há então não serve só para resolver os problemas, também serve para falarem e partilharem as coisas boas que aconteceram.

C. – E também o que queremos fazer.

Eu – E lembram-se da história que um dia a Vina contou, do 25 de abril, em que havia um presidente que não deixava que as pessoas falassem o que queriam e pensavam.

M. – Sim, porque ele queria mandar em tudo e prendia as pessoas que falavam.

Eu - Pois é nem sempre foi assim. Houve uma altura em que não tínhamos liberdade, autorização para falar e pensar. Hoje as coisas estão um bocadinho melhores e temos mais liberdade para pensar e falar. Podemos fazer assim reuniões como estas e decidirmos aquilo que é melhor para nós. Esse é um direito de todos os homens, mulheres e também das crianças, por isso já podemos acrescentar mais um direito importante, para não se esquecerem.

Liberdade de expressão, ou seja, liberdade para falarmos. Que imagem acham que pode servir para este direito?

M. L. – Aquela do menino a sair letras da boca.

I. T. – São os direitos da ONU.

A. – É o direito de falar.

Eu – Liberdade de expressão é isso (...)” (nota de campo dia 18-05-18).

Apêndice 7 – Entrevista docente do 1.º CEB.



Entrevistas – PES Vanessa Santos

Esta entrevista destina-se a recolher dados sobre a importância de promover aprendizagens significativas na escola no âmbito do Desenvolvimento Sustentável. Agradecemos a sua colaboração.

Que aprendizagens deve promover a escola, na nossa sociedade contemporânea?

A escola deve promover aprendizagens significativas nas vidas das crianças consciencializando-as dos problemas da nossa sociedade, inculcando valores, atitudes e competências que as possam preparar para o presente e futuro.

A ONU, em janeiro de 2016, acordou unir esforços e trabalhar, de modo a alcançar, no ano de 2030, os dezassete objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Como vê, que o papel da escola (1.º ciclo) possa contribuir para que estes objetivos sejam alcançados?

A escola pode e deve orientar a sua prática nesse sentido. É de extrema importância que as crianças possam adquirir, precocemente, conhecimentos e habilidades que as possibilitem de promover um desenvolvimento sustentável no mundo. Nesse sentido, a escola tem um papel de grande responsabilidade na sociedade. No entanto, para que esses objetivos se cumpram seria importante apoiarem mais os profissionais, orientando as práticas a desenvolver nesse âmbito.

Professora cooperante: 

Évora, 03 de janeiro de 2018.

Apêndice 8 – Planificação de 1.º CEB

Prática de Ensino Supervisionado no 1.º ciclo do Ensino Básico 2017/2018

Planificação diária cooperada n.º 15

Dia: 24-10-2017 (terça-feira)

Hora: 09:00 – 12:30

Aluno: Vanessa Alexandra Martins dos Santos n.º 37141

Escola:

Turma: M 2 A - 26 alunos

Professor Cooperante:

1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

O grande sentido do dia irá dar lugar aos **cinco sentidos** dando continuidade ao trabalho desenvolvido anteriormente, partindo de áreas de conteúdo/temas de estudo do meio, transversais a todas as outras áreas de conteúdo do currículo, considerando sempre os conhecimentos prévios da criança para aquisição de novos conhecimentos e envolvendo as crianças de forma direta na construção do seu conhecimento, através da ação.

2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:

Temas/Conteúdos:

Matemática

Temas/Conteúdos:

- Números e operações;
- Algoritmo adição e subtração

Português

Temas/Conteúdos:

- Respeitar regras da interação discursiva;

- Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimento;
- Ler em voz alta palavras, pseudopalavras e textos;
- Apropriar-se de novos vocábulos;
- Relacionar o texto com conhecimentos prévios e compreendê-lo;
- Monitorizar compreensão;
- Mobilizar conhecimento da pontuação;

Iniciação à Educação Literária

Temas/Conteúdos:

- Ouvir e ler textos literários
- Compreender o essencial dos textos escutados e lidos
- Apreciar textos Literários

Estudo do Meio

Temas/Conteúdos:

- Reconhecer diferentes unidades de tempo do sistema convencional de medição: hora, dia, semana, mês, ano, estações do ano;
- Reconhecer diferentes texturas, sabores, odores, sons e imagens de acordo com os sentidos
- Sensibilidade
- Desenvolver pensamento científico.

Subdomínio: Sustentabilidade

Social /Cultural

- Reconhecer o património material e imaterial como identidade da Região. Preservação e respeito pela cultura.
- Respeito pela natureza e apreciação da sua beleza natural.
- Conhecer músicas da nossa cultura de outras.

3. PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

Parte da manhã (09:00-10:30h):

- Iniciar o dia com as **rotinas habituais** dos alunos.
- Audição de músicas escolhidas pelos alunos, docente cooperante e estagiária (**Eu ouvi um passarinho – música popular alentejana de cante**) com apresentação de letra projetada no quadro.
- Introduzir abordagem ao tema central do dia, tal como fazer referência acerca das propostas do mesmo, elevando as expectativas diárias e colocando algumas questões nesse sentido, com o intuito de despertar o interesse nas crianças, motivação, organização, estruturação do pensamento, reflexão e consciencialização do desenvolvimento do trabalho ao longo do dia.
- Iniciar com Histórias ao som de música (**Ezio Bosso: Clouds, The mind on the (Re)Wind**) – **Quando eu nasci**, de Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso, Planeta Tangerina e Bolas de Sabão de Emma Giuliani. Utilizar também como recurso bolas de sabão e incenso, de modo a tornar a experiência extrassensorial, de acordo com o tema central do dia.
- Espero que tenham gostado.

Quando nascemos sabemos ainda muito pouco. À medida que vamos crescendo vamos descobrindo cada vez mais e mais e vamos descobrindo isso através dos nossos sentidos. São os sentidos que estabelecem a nossa ligação com o mundo.

Houve alguma coisa que vos agradou neste livro?

Houve alguma coisa que não vos agradou / surpreendeu?

Este livro recorda-vos algum que já tenham lido?

Qual a vossa opinião sobre as ilustrações?

Existe alguma coisa neste livro que já vos tenha acontecido?

Como descreveriam este livro aos vossos amigos?

Se pudessem mudar alguma coisa no livro, o que mudariam? Porquê?

Agora que conhecem o livro, que outro título lhe poderíamos dar?

- Parte da manhã (11:00-12:30h):

- Realização de atividade de ensino experimental das ciências e jogo dramático, nomeadamente,

“Brincar com os 5 sentidos”

- Solicitar ao ajudante do dia que escolha cinco cartões, dentro de um saco de tecido, com o nome dos alunos que irão ser selecionados para participar no jogo.

As atividades irão decorrer próximo do quadro de ardósia, com uma mesa de apoio e cinco cadeiras, onde serão realizadas as atividades. Será afixado um cartaz no quadro, que vai sendo preenchido, ao longo da atividade, de acordo com respostas dos alunos.

Irei, com a ajuda da professora Cristiana, registar as respostas no cartaz.

1º Experiência- O que está atrás do muro?

Objetivo: estimular a sensibilidade e tato

Solicitar aos alunos para se sentarem junto à mesa. Posteriormente colocar venda nos olhos dos alunos e pedir aos mesmos que introduzam a mão dentro do buraco do muro, tentando adivinhar que objeto estão a tocar e qual a sua textura. Questionar os alunos: O que sentiste? Era grande, pequeno, liso enrugado? O que poderá ser? Realizar registo no quadro e dar oportunidade ao próximo aluno de realizar a atividade.

Colocar diferentes objetos (Cubo de gelo, pedra, plasticina, aranha de plástico, lixa).

Retirar venda e mostrar aos alunos os objetos que tocaram. Registar no quadro o objeto real.

2.ª Experiência - Que som é este?

Objetivo: Estimular a audição das crianças

Solicitar ao ajudante do dia que escolha seis cartões, dentro de um saco de tecido, com o nome dos alunos que irão ser selecionados para participar no jogo.

Pedir aos alunos que se sentem na mesa central, onde decorrem as atividades, e que fechem os olhos, tentando identificar, através da audição, o som que vão ouvir. Som **caturrea a assobiar**, <https://www.youtube.com/watch?v=jL1V8wYEUuI>, som de **guitarra portuguesa**, Carlos paredes,
<https://www.youtube.com/watch?v=XwhV1ivYNsQ&list=PLEB6C582944E9D48F>, som
água torneira <https://www.youtube.com/watch?v=w3GbCKa2c8>.

Registar respostas no quadro afixado no quadro de ardósia, para comparação de respostas e confronto com sons reais.

3.ª Experiência – Que cheiro é este?

Objetivos: Estimular o sentido do olfato;

Identificar diferentes “cheiros”

- Solicitar ao ajudante do dia que escolha cinco cartões, dentro de um saco de tecido, com o nome dos alunos que irão ser selecionados para participar no jogo.

Solicitar que se sentem, nas respetivas cadeiras, e que analisem, apenas com o nariz, os cheiros dos diferentes copos identificando-os. Registar respostas no quadro e abrir copos com alimentos (canela, cebola e pipocas), mostrando aos alunos o que cheiraram.

4.ª Experiência – Através do meu olhar

- Solicitar ao ajudante do dia que escolha cinco cartões, dentro de um saco de tecido, com o nome dos alunos que irão ser selecionados para participar no jogo.

Solicitar que se sentem, nas respetivas cadeiras, e que olhem para o interior de uma caixa, identificando a imagem que observam através de um orifício com uma lente de caleidoscópio. (Imagem do templo Romano, Sé catedral de Évora e quadro de artista plástico eborense, Joaquim Bravo, “Jackson’s Window” (1987).

Registar respostas e no final mostrar a verdadeira imagem aos alunos. O caleidoscópio vai dar a ilusão de que existem muitas imagens, mas na realidade, apenas existia uma imagem em cada observação.

5.ª Experiência – Que sabor é este?

- Solicitar ao ajudante do dia que escolha cinco cartões, dentro de um saco de tecido, com o nome dos alunos que irão ser selecionados para participar no jogo.

Solicitar que se sentem, nas respetivas cadeiras e coloquem a venda nos olhos.

Dar a provar um pouco de cada alimento aos alunos e registar respostas no quadro.

No final, questionar os alunos se gostaram da atividade e referir que aquilo que sentimos, vemos, ouvimos, saboreamos ou cheiramos é sempre feito de forma individual por cada um de nós de acordo com as nossas experiências e sensibilidade.

Questionar ainda: - O que fizemos com estas experiências sensoriais. O que sentimos? Que partes do nosso corpo utilizámos?

No final solicitar que cada aluno faça um desenho sobre a experiência e escreva uma frase sobre a mesma.

No fim da manhã iniciarei uma abordagem, para fazer um balanço, do que os alunos mais gostaram e menos gostaram de trabalhar na sala.

4. RECURSOS NECESSÁRIOS:

Logísticos: Sala de aula.

Humanos: Alunos; Professora; Estagiária: Vanessa Santos.

Materiais: Papel, material didático, videoprojetor, computador, cola, tesoura, internet, garrafas, músicas, vídeos, copos de plástico, fita cola, alimentos (limão, canela, pipocas, cebola, açúcar, cenoura) e materiais (lixa, plasticina, aranha).

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada de acordo com a observação das crianças, na participação, envolvimento e interação nas atividades.

Irei fotografar também alguns momentos da aula, ou solicitar ajuda à professora titular para a realização desses registos, com a intenção de estabelecer uma ponte entre as evidências registadas/gravadas e os registos fotográficos, dando assim mais sentido à realidade observada e que me possibilitem a realização de uma reflexão mais consciente sobre os resultados e metodologias utilizadas.

A autoavaliação da criança será solicitada sempre que possível, de modo a consciencializar estas sobre os conhecimentos adquiridos.

As comunicações em grupo no final de cada tarefa permitirão também envolver as crianças no seu processo de avaliação e reflexão sobre os seus resultados.

A autoavaliação da criança será solicitada sempre que possível, de modo a consciencializar estas sobre os conhecimentos adquiridos (**Já sei, tenho de praticar, ainda não sei**).

A avaliação do dia terá em consideração as ações perspectivadas para o mesmo a nível dos conteúdos curriculares propostos, tal como todos os demais que transversalmente serão adquiridos neste processo de aprendizagens.

Apêndice 9 – Entrevista educadora cooperante



Entrevistas – PES Vanessa Santos

Esta entrevista destina-se a recolher dados sobre a importância de promover aprendizagens significativas na escola no âmbito do Desenvolvimento Sustentável. Agradecemos a sua colaboração.

Que aprendizagens deve promover o jardim de infância, na nossa sociedade contemporânea?

Todas, o jardim-de-infância tem um papel muito importante na importância de promover as aprendizagens pois é a unidade de sequência de fundamentos e princípios, que traduzem uma determinada perspetiva de aprendizagens que as crianças desenvolvem e aprendem, ao longo dos anos que aí permanecem

A ONU, em janeiro de 2016, acordou unir esforços e trabalhar, de modo a alcançar, no ano de 2030, os dezassete objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Como vê, que o papel do jardim de infância possa contribuir para que estes objetivos sejam alcançados?

O jardim infantil é caracterizado por intencionalidade e reflexão sobre as finalidades e sentidos que dá às suas práticas pedagógicas e aos modos como organiza a sua ação, logo cabe à educadora trabalhar e adequar o seu grupo para estes objetivos e integrá-los na sua prática, de modo que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança.

Educadora cooperante: [REDACTED]

Évora, 18 de junho de 2018.

Apêndice 10 – Planificação de Jardim de Infância

	Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar <i>Planificação Semanal – Projecção no Tempo</i>		Semana de 21/05/2018 a 25/05/2018 Visto: _____
	Instituição: _____ – Évora – Educadora Cooperante: _____		
	Nome da Aluna: Vanessa Santos, N.º 37141 Grupo de Crianças: 4/5 anos		

2ª Feira		3ª Feira		4ª Feira		5ª Feira		6ª Feira	
09:00	Acolhimento	09:00	Acolhimento	09:00	Acolhimento	09:00	Acolhimento	09:00	Acolhimento
09:30	Reunião de grande grupo: Bom dia; Plano do dia; marcação de presenças; data; tempo. Divisão das tarefas. Mostrar, contar e escrever	09:30	Reunião/Plano do dia	09:30	Reunião / Plano do dia	09:30	Reunião/Plano do Dia	09:30	Reunião/Plano do Dia
10:00	Desenho do que mais gostaram para partilhar com os amigos	10:00	História – O Monstro das Cores e diálogo - Jogo "ordena as cores nos lugares certos"	10:00	Descobrir mensagens secretas, com tinta mágica	10:00	Atividades / Trabalhos de Projetos – Continuação da realização dos projetos g01 (Tapete lá de casa, Descobrir mensagens secretas, com tinta mágica).	10:00	Atividades / Trabalhos de Projetos – Continuação da realização dos projetos em curso (Tapete lá de casa).
11:00	Partilha de músicas entre o grupo	11:00	Jogos de grupo no quintal (Macaca, passa a bola, Lencinho da Botica, cabo de guerra, Apanha a bola de sabão, macaquinho do Chinês)	10:30	Saída ao Jardim Público de Évora	10:30	Brincar nas áreas	10:00	Brincar nas áreas
12:00	Almoço	12:00	Almoço	11:00	Brincar nas áreas	11:00	Brincar nas áreas	11:00	Brincar nas áreas
13:00	Rotinas (higiene, pentear).	13:00	Descanso	12:00	Almoço	11:45	Inglês com avó Maria	11:30	Comunicações
14:00	Brincadeiras nas áreas	14:30	Realização de frasco da calma e Bolas relaxantes	13:00	Descanso	12:00	Comunicações	11:50	Audição de músicas de acordo com escolha das crianças
14:30	Trabalho de texto do desenho escolhido, entre as crianças.	15:30	Avaliação do dia	14:00	Tempo de animação Cultural e trabalho curricular, participado pelo grupo Domínio da Matemática Jogos de matemática	13:00	Almoço	12:00	Almoço
15:30	Avaliação do dia	16:00	Lanche	15:45	Avaliação do dia	14:00	Descanso	14:00	Descanso
16:00	Lanche	16:30	Atividades livres	16:00	Lanche	15:45	Tempo de animação Cultural e trabalho curricular, participado pelo grupo Domínio das Ciências / Música (Mediado por educadora cooperante).	14:00	Reunião de conselho
16:30	Atividades livres			16:30	Atividades livres	16:00	Avaliação do dia	15:00	Festa de despedida
20:30	Ensaio dança com familiares					16:30	Lanche	15:45	Avaliação do dia
							Atividades livres	16:00	Lanche
								16:30	Atividades livres