

**Universidade de Évora – Escola de Ciências Sociais**

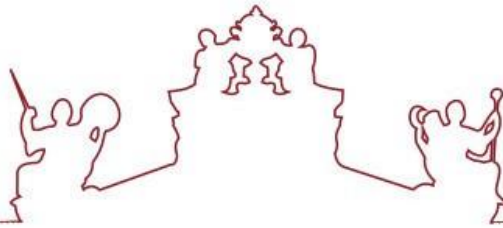
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Práticas de Cidadania para a Sustentabilidade Ambiental**

Carolina Isabel Ferreira da Silva

Orientador(es) / Maria da Assunção Folque



**Universidade de Évora – Escola de Ciências Sociais**

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

Relatório de Estágio

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Práticas de Cidadania para a Sustentabilidade Ambiental**

Carolina Isabel Ferreira da Silva

Orientador(es) / Maria da Assunção Folque

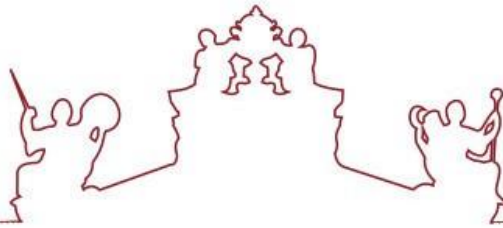
Évora 2021

---

---

---

---



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente / Clarinda de Jesus Pomar (Universidade de Évora)

Vogais / Maria Assunção Folque (Universidade de Évora) (Orientador)  
Mariana de Jesus Pedreira Valente (Universidade de Évora) (Arguente)

## **AGRADECIMENTOS**

A realização deste trabalho vem concretizar uma etapa fundamental, pois é com ele que vou fechar mais um ciclo da minha vida e, por isso, gostaria de expressar toda a minha gratidão a todos os que contribuíram para a finalização do mesmo, aqueles que permitiram a concretização de mais um sonho.

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha orientadora, Professora Assunção Folque, por todas as sugestões, críticas construtivas, opiniões, ideias, apoio e motivação que contribuíram da melhor forma para o sucesso deste meu relatório e respetiva PES.

Não poderia deixar de agradecer à professora orientadora do estágio em primeiro ciclo, professora Conceição Leal da Costa, que apesar de todas as impossibilidades e infelicidades, nunca deixou de seguir o meu percurso, dando sempre a força e a confiança necessária para seguir em frente e motivar a nunca desistir. Obrigada pela força, essa que tanto me inspirou e me inspira..

Gostaria ainda de agradecer às instituições que me acolheram na realização da PES, bem como às docentes cooperantes, agradeço por todas as experiências proporcionadas, ensinamentos e sugestões que me foram dando ao longo do meu percurso de modo a evoluir e a tornar o meu trabalho mais rico.

Aos meus pais basta agradecer por tornarem este sonho realidade! Em especial à minha mãe, pelo apoio, incentivo e ajuda para a conclusão deste meu projeto, e pela enorme paciência, pois a distância nunca impediu que estivesse sempre presente e dando sempre uma palavra de apoio. A tua força é a minha inspiração diária.

Quero agradecer ao meu namorado, Rodrigo Montez, por toda a força que me deu ao longo deste projeto e por ter estado sempre a meu lado nas horas mais delicadas, nunca deixando uma palavra de força e motivação por dizer.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer às minhas colegas de turma pela ajuda que me proporcionaram e pelo apoio que me deram na minha chegada a esta nova cidade e agradeço em especial às minhas colegas, Ana Militão, Beatriz Rabaça e Ana Lameiro, que desde o primeiro dia estão lá, sempre que preciso.

A todos, muito obrigada!

# **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo em Ensino Básico – Promover Práticas de Cidadania para uma Sustentabilidade Ambiental**

## **RESUMO**

O presente relatório da investigação-ação desenvolvida na Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Pré-Escolar e 1.º ciclo do ensino básico (CEB), tem como objetivo principal compreender de que forma as iniciativas de cidadania podem contribuir para uma mudança de práticas, de atitudes e saberes por parte das crianças de educação pré-escolar e do 1.º CEB, com vista à sustentabilidade ambiental.

O quadro conceptual utilizado centra-se nos conceitos de Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável enquadrados na Educação para a Sustentabilidade Ambiental, tendo em conta os documentos curriculares em vigor e discutindo opções pedagógicas.

A metodologia de Investigação-ação permitiu dar resposta aos objetivos definidos, utilizando diversas técnicas de produção de dados (observação participante, notas de campo, reflexões, registos fotográficos, áudio e vídeo; conversas com crianças; Escala ERS-SDEC (Siraj-Blatchford, Mogharreban, & Park, 2016).

Este trabalho permite compreender de que modo a Sustentabilidade Ambiental pode ser enquadrada no quotidiano das crianças e nas suas aprendizagens curriculares.

**Palavras-Chaves:** Educação de Infância; Ambiente; Sustentabilidade; Cidadania.

# **Supervised Teaching Practice in Pre-school Education and Primary School Teaching: Citizenship Practices towards Environmental Sustainability.**

## **ABSTRACT**

The action-research report developed in Supervised Teaching Practice in the context of Pre-school and primary school education, has as main objective to understand how citizenship initiatives can contribute to a change in practices , attitudes and knowledge on the part of children in pre-school education and primary school education, in terms of environmental sustainability.

The conceptual framework used focuses on the concepts of Sustainability and Sustainable Development framed in Education for Environmental Sustainability, taking into account the current curriculum documents and discussing pedagogical options.

The Action-Research methodology allowed us to respond to the defined objectives, using various techniques of data production (participant observation, field notes, reflections, photographic records, audio and video; conversations with children; ERS-SDEC scale (Siraj-Blatchford, Mogharreban, & Park, 2016).

This work allows us to understand how Environmental Sustainability can be framed in the daily lives of children and in their curricular learning.

**Keywords:** Educacion; Childhood Education; Environment; Sustainability; Citizenship.

## **Lista de Siglas**

PES – Prática de Ensino Supervisionada

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EDS – Educação e Desenvolvimento Sustentável

EpS – Educação para a Sustentabilidade

OCEPE- Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

MEM – Movimento da Escola Moderna

DS – Desenvolvimento Sustentável

UNCED – United Nations Conference on Environment and Development

EA – Educação Ambiental

CA – Comunidade de Aprendizagem

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

# Índice Geral

Índice de Figuras .....	vii
Introdução.....	1
<b>CAPÍTULO I - PROJETO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO NA PES .....</b>	<b>4</b>
1.1 - A Investigação-Ação e o Professor Investigador .....	4
1.2 - Identificação da Problemática e Objetivos da Investigação .....	5
1.3 - Procedimentos Metodológicos .....	7
1.3.1 – Observação, Notas de Campo e Reflexões.....	7
1.3.2 – Registos Fotográficos, Áudio e Vídeo .....	9
1.3.3 A Escala de Avaliação do Ambiente para o Desenvolvimento Sustentável na Educação de Infância (ERS-SDEC).....	10
1.3.4 – Planificações.....	11
<b>CAPÍTULO II – QUADRO CONCEPTUAL .....</b>	<b>14</b>
2.1 - Conceito de Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável .....	14
2.2 - Educação para o Desenvolvimento Sustentável .....	17
2.2.1 - A educação na infância e a sustentabilidade ambiental .....	20
2.2.2 - A Sustentabilidade Ambiental nos Currículos Nacionais .....	21
2.2.3 - Que pedagogia para uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável?.....	24
<b>CAPÍTULO III – A Intervenção nos Contextos.....</b>	<b>36</b>
3.1– A intervenção/investigação no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	36
3.1.1 – Caracterização da Instituição .....	36
3.1.2 – Caracterização do Grupo.....	37
3.1.3 – Conceção da ação educativa no 1º CEB.....	38
3.1.4 – Da avaliação à Intervenção – 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	44
3.1.5 – Percurso da prática com vista uma EpS em 1º CEB .....	46
3.1.6 – Reflexão sobre a intervenção no 1º CEB .....	58



3.2. – A intervenção no contexto de Educação Pré-Escolar .....	60
3.2.1 – Caracterização da Instituição .....	60
3.2.2 – Caracterização do Grupo .....	62
3.2.3 – Conceção da ação educativa em Pré-escolar .....	64
3.2.4 – Da avaliação à intervenção – Educação Pré-escolar .....	74
3.2.5 – Percurso da Prática com vista uma EpS em Educação Pré-escolar.....	76
3.2.6. – Reflexão sobre a intervenção na educação Pré-escolar.....	87
CAPÍTULO IV – Considerações Finais .....	89
Anexo 1 – Preenchimento e Análise da Escala ERS-SDEC, no contexto de 1º CEB, preenchida a 9 de outubro de 2019 .....	102
Anexo 2 – Preenchimento e Análise final da Escala ERS-SDEC, no contexto de 1º CEB .....	102
Anexo 2 – Preenchimento e Análise da Escala ERS-SDEC, no contexto de 1º CEB, preenchida a 17 de dezembro de 2019.....	103
Anexo 3 – Preenchimento e Análise da Escala ERS-SDEC, no contexto de Pré-Escolar, preenchida a 16 de março de 2020.....	104
Anexo n.º 4 – Tabela dos registos da atividade “O que vejo da minha janela” .....	105

## Índice de Figuras

Figura 1 - Sala 4.º ano .....	41
Figura 2 - Horário do 4.º A.....	42
Figura 3 - Preenchimento dos planos de projeto .....	47
Figura 4 - Mapa de Planeamento do Projeto .....	47
Figura 5 - Recolha de resíduos poluentes.....	48
Figura 6 - Pesquisas na Internet.....	49
Figura 7 - Pesquisas em livros e revistas .....	50
Figura 8 - Apresentação em PowerPoint .....	51
Figura 9 - Fragmento do Vídeo do grupo "As atitudes que ajudam o Planeta" .....	51
Figura 10 - Cartaz do grupo dos Incêndios .....	51
Figura 11 - Livro "O Lobo que sonhava com o Oceano" .....	55
Figura 12 - J.R a demonstrar um erro.....	56
Figura 13 - Preparação de elementos cénicos.....	57
Figura 14 - Teatro "Natal no fundo do mar" .....	57
Figura 15 - Áreas da Casinha e da Garagem .....	66
Figura 16 - Área da Biblioteca .....	67
Figura 17 - Exploração de elementos do mar .....	79
Figura 18 - Construção da Praia .....	81
Figura 19 - M.I e M.C na praia.....	81
Figura 20 - Pintura do Painel do Fundo do Mar .....	82
Figura 21 - Medição da carapaça das tartarugas.....	83
Figura 22 - Pintura de Tartarugas .....	83
Figura 23 - Alforreca da M.I .....	84
Figura 24 - Alforreca da M.C .....	84

## Introdução

Com o intuito de obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade de Évora, foi elaborado o presente relatório de estágio. O propósito deste relatório é documentar uma investigação sobre a minha própria prática profissional relativa ao trabalho desenvolvido no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

A PES visa desenvolver competências de intervenção em contextos de 1.º CEB e de Pré-Escolar em conjunto com as didáticas específicas destes níveis de ensino e promovendo assim uma atitude crítica e reflexiva no que diz respeito aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano do profissional de educação, proporcionando uma iniciação progressiva à prática profissional. Neste sentido, o Perfil de Desempenho do Profissional de Educação (Decreto-lei nº 240/2001), pressupõe que o profissional em educação “recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente” (p.5570).

No decorrer da PES decidi direcionar e orientar a minha intervenção educativa na linha da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, nomeadamente na esfera da Sustentabilidade Ambiental, e tomei esta decisão tendo em conta que os problemas ambientais têm vindo a prejudicar o nosso planeta e, como tal, é importante educar e sensibilizar as crianças neste sentido tendo em conta que elas serão os adultos do amanhã, pois são elas que poderão desde cedo adotar atitudes que visam a mitigação dos problemas ambientais, de modo a que tenhamos um futuro melhor.

Assim sendo, o Desenvolvimento Sustentável caracteriza-se como sendo “o desenvolvimento que consegue dar resposta às necessidades das gerações presentes sem comprometer a capacidade de as futuras gerações responderem às suas necessidades” (WCED, 1987, p. 43 in Costa, 2013, p.65).

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) procura promover “mudanças concretas nos modos de vida das pessoas para que alterem o seu comportamento no sentido de assegurarem um modo de vida sustentável” (Schmidt, Nave e Guerra, 2010, p.57 e 58), ou seja, a EDS pretende alertar os cidadãos a adotarem um estilo de vida que

procure combater o esgotamento de recursos não renováveis que as gerações futuras possam necessitar. Por isso, nos primeiros anos de vida importa ensinar a sustentabilidade, para que esta consciência seja entendida e compreendida o quanto antes. Em suma, a EDS centra-se numa cidadania responsável e atua além da vida escolar, estando “para lá dos muros escolares” (Schmidt, Nave e Guerra, 2010).

Assim, a Sustentabilidade visa “a ação responsável de indivíduos e sociedades rumo a um futuro melhor para todos, local e globalmente – um futuro em que justiça social e gestão ambiental cuidadosa orientem o desenvolvimento socioeconômico” (UNESCO, 2016, p.24), assim sendo, a Sustentabilidade Ambiental procura promover ações responsáveis que visam um futuro melhor no que concerne ao cuidado com a natureza e com o Planeta no qual habitamos, a Terra.

Este trabalho está então organizado em três capítulos, de acordo com a investigação realizada ao longo da PES, nos contextos de Jardim de Infância e de 1.º CEB. No primeiro capítulo apresento o projeto de investigação-ação e aqui é ilustrada a importância da capacidade do docente em refletir e repensar a própria prática. Ainda aqui apresento a definição da metodologia utilizada ao longo do meu projeto de investigação-ação, bem como os procedimentos de produção e análise de dados.

No segundo capítulo faço o enquadramento teórico, sendo que este encontra-se organizado em quatro temas. Primeiramente apresento o conceito de sustentabilidade e de desenvolvimento sustentável, visto que estes conceitos encontram-se interligados. Em seguida, abordo também a relação da Educação com o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e destaco como este deve estar presente e ser abordado desde os primeiros anos de vida, merecendo assim especial atenção por parte dos docentes. Em terceiro lugar, dentro da temática do Desenvolvimento Sustentável (DS), destaco a Sustentabilidade Ambiental e caracterizo-a, visto que é este o foco desde projeto e como tal é importante compreender de que modo este pode ser abordado em idades precoces. Por último, mas não menos importante, analiso os documentos curriculares para a educação pré-escolar e para o 1.º CEB procurando identificar nestes documentos como se valoriza a Sustentabilidade Ambiental e como é integrada no Currículo Nacional.

No terceiro capítulo, apresento o trabalho de investigação-ação desenvolvido nos contextos de 1º CEB e de Pré-escolar no sentido de promover práticas de cidadania que contribuam para a sustentabilidade ambiental; iniciarei por identificar os contextos nos quais

desenvolvi a PES, bem como a caracterização dos grupos, dos cenários educativos e ainda darei relevo às dificuldades sentidas, desafios encontrados e conquistas alcançadas. Além disto, darei importância à observação realizada nomeadamente naquilo que diz respeito ao preenchimento da escala de avaliação, Escala de avaliação do ambiente para o Desenvolvimento Sustentável na Educação de Infância (ERS-SDEC) na perspectiva da qualidade do ambiente educativo no que concerne ao DS. Esta escala serviu, inicialmente, para orientar a minha prática permitindo-me definir rumos para a própria prática. Por outro lado, no fim da mesma, deu-se a avaliação final da escala ERS-SDEC, onde explicito as vantagens da utilização desta mesma escala ao longo do percurso e o seu contributo para esta investigação-ação.

Por último, mas não menos importante, nos últimos tópicos apresento as considerações finais. Neste mesmo tópico destacarei a importância da temática abordada, nomeadamente na faixa etária com a qual tive oportunidade de desenvolver esta investigação, os resultados alcançados tendo em conta os objetivos identificados, as dificuldades sentidas e as conquistas alcançadas, bem como as práticas ativistas de uma sustentabilidade ambiental que desenvolvi com os grupos destacando a sua importância na primeira infância, neste caso dos três aos dez anos.

# **CAPÍTULO I - PROJETO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO NA PES**

Neste primeiro capítulo apresento a metodologia selecionada para desenvolver este projeto, nomeadamente a investigação-ação, sendo ela justificada com bibliografia de referência no âmbito do conhecimento profissional docente. Em seguida, apresento aquela que é a minha problemática bem como os meus objetivos da investigação, visto que ambos serão o mote de toda a investigação aqui apresentada. Seguidamente, apresentarei aqueles que foram os instrumentos de produção de dados, ilustrando o modo como estes foram construídos e analisados ao longo do processo.

## ***1.1 - A Investigação-Ação e o Professor Investigador***

A longo da minha prática tive oportunidade de observar, questionar, refletir e pesquisar, apropriando-me das realidades nas quais estava inserida. Durante esse período de tempo, enquanto professora e educadora estagiária, planeie, atuei, observei e refleti cuidadosamente aquilo que iria fazer no dia-a-dia com os grupos, a fim de melhorar a minha prática. Acredito que é esta a postura que os docentes devem adotar ao longo da sua prática, pois de acordo com Alarcão (2001) “(...) 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 que, “(...) 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 conceito de professor-investigador encontra-se associado a Stenhouse (Alarcão, 2001). Assim, este autor defende que o professor deve de ir mais além, em vez de se focar apenas naquilo que já se encontra previamente definido, ou seja, é expectável que o professor evidencie uma postura investigativa da sua prática. Como vimos, Alarcão (2011) defende que um professor deve ser, em simultâneo um investigador. A investigação-ação, permite compreender a realidade onde se atua e é um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, torna-se uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores sendo então uma prática diária e constante que permite a evolução profissional de um docente.

A investigação-ação “constitui uma metodologia que pretende enfrentar uma situação, ou um problema real, num diálogo constante com essa realidade para que possa

compreendê-la e ir encontrando os melhores caminhos ou soluções” (Leite, 2003, p. 103), e consequentemente Máximo-Esteves (2008) acredita que a investigação-ação se caracteriza como um processo dinâmico, interativo e aberto, possibilitando assim possíveis reajustes necessários resultantes das circunstâncias. Assim entendemos que a metodologia de investigação-ação é um processo reflexivo, que se inicia numa problemática e a finalidade é resolver ou atenuar esse mesmo problema, funcionando como um apoio aos docentes que exercem a sua profissão.

No entanto, é importante referir que a designação de professor-investigador não diz respeito apenas à investigação sobre a própria prática, mas também à investigação relacionada com outros conteúdos, dentro da profissão de docente (Ponte, 2002). Todavia, o mesmo autor, Ponte (2002), afirma que os professores investigadores têm mais facilidade em resolver e solucionar problemas relacionados com a sua prática, sendo que o contexto e o grupo lhe é familiar facilitando a resolução do problema previamente identificado.

Concluindo, o educador e/ou professor, com o objetivo de melhorar a sua prática profissional deve realizar todo um processo de forma cíclica, ou seja, começando por observar, planear, agir, investigar, refletir e avaliar e repetindo todo o processo levando assim a uma melhoria e aperfeiçoamento da própria prática. Para complementar este aperfeiçoamento, é importante que o investigador estabeleça uma relação entre a teoria e a prática adotada.

Assim, a metodologia escolhida para este projeto de investigação foi a investigação-ação, com o foco de compreender de que forma as iniciativas de cidadania ambiental podem contribuir para uma mudança de práticas, de atitudes e saberes por parte das crianças da educação pré-escolar e alunos do 1.º ciclo do ensino básico, com vista à sustentabilidade ambiental.

## ***1.2 - Identificação da Problemática e Objetivos da Investigação***

O Desenvolvimento Sustentável é um tema pelo qual tenho particular interesse e além disso considero que as mudanças das atitudes por parte do ser humano para com o nosso planeta devem ser adotadas desde tenra idade, visto que é na primeira infância que as crianças moldam e definem a sua personalidade e também é nesta fase que se interiorizam os hábitos que elas irão reproduzir futuramente. Assim, a aposta na consciencialização sobre o estado atual do Planeta Terra contribui para que os futuros adultos desde cedo adotem e defendam atitudes, visto que as crianças participam desde já na vida em sociedade e assim

ao desenvolverem atitudes e ações em prol da sustentabilidade ambiental estão já a ter um impacto positivo no equilíbrio do Planeta.

Deste modo, é de extrema importância que se promovam experiências e se transmitam saberes significativos em seres de tenra idade, para que estes, enquanto cidadãos responsáveis e conscientes atuem de forma responsável e protetora do meio ambiente. Assim sendo, o papel do educador e/ou professor é então promover hábitos, saberes e atitudes sustentáveis no seu dia-a-dia escolar, sendo este o principal foco da minha prática.

### Objetivos da Investigação-Ação

Desde o início da formação para a obtenção do grau de mestre sempre ambicionei realizar um projeto relacionado com a Sustentabilidade Ambiental, pois considero que ao sensibilizar os mais novos, que serão os adultos do amanhã, estaremos a contribuir para um Planeta melhor. Assim sendo, através deste projeto pretendo compreender de que forma as iniciativas de cidadania ambiental podem contribuir para uma mudança de práticas, de atitudes e saberes por parte das crianças da educação pré-escolar e alunos do 1.º ciclo do ensino básico, com vista ao Desenvolvimento Sustentável.

Com base neste objetivo geral, desenvolvi os seguintes objetivos específicos que orientaram a minha intervenção e investigação sobre a prática educativa:

- Conhecer os contextos pedagógicos e a qualidade da educação para a sustentabilidade;
- Conhecer as conceções das crianças sobre problemas ambientais;
- Promover a tomada de consciência por parte dos/as crianças/alunos acerca da necessidade de adotar comportamentos e ações que visem a adaptação e mitigação face aos problemas ambientais;
- Promover o conhecimento de práticas e ações sustentáveis que contribuem para a mitigação dos problemas ambientais;
- Desenvolver Projetos promotores de mudanças de práticas e conhecimento face aos problemas ambientais;
- Avaliar as mudanças nas práticas e as aprendizagens das crianças dentro da Área da Sustentabilidade Ambiental.



Neste sentido, o primeiro passo foi então conhecer os espaços educativos que se encontravam ao meu redor, e para isto, a Escala de Avaliação do Ambiente para o Desenvolvimento Sustentável na Educação de Infância (ERS-SDEC) auxiliou-me, tanto a conhecer os contextos como também a identificar possíveis necessidades. Em seguida, defini linhas orientadoras da minha prática, que me orientaram neste projeto e com o objetivo de dar resposta aos objetivos.

Contudo, nem tudo foi fácil e muitas dificuldades surgiram. Foi um caminho que se foi construindo com o apoio de todos os profissionais de educação e ensino, tanto da universidade como dos contextos.

### ***1.3 - Procedimentos Metodológicos***

Ao longo da PES vários foram os procedimentos metodológicos selecionados por mim, sendo que estes apoiavam a investigação-ação. Para tal acontecer, baseei-me em pesquisas bibliográficas relacionadas com o tema principal deste relatório que se relevaram pertinentes para me ajudarem a compreender e justificar conceitos relacionados com a EDS no domínio da Sustentabilidade Ambiental.

Os instrumentos que utilizei para produzir os dados tiveram como base a metodologia selecionada para esta investigação, tal como já foi referido, a investigação-ação, e assim, comecei por aplicar a ERS-SDEC de modo a identificar os pontos fortes e fracos, realçando as necessidades que se poderiam colmatar; as observações diárias, notas de campo e reflexões sobre as mesmas, que foram fundamentadas tendo por base autores e referências de renome, bem como, modelos e teorias pedagógicas. Todos os instrumentos aqui nomeados foram uma mais valia para refletir sobre a minha própria prática, permitindo-me ajustar e adaptar as minhas ações perante os grupos, numa perspetiva de melhoria ao longo da prática. Além disto, foram ainda realizadas planificações, diárias e semanais, bem como a respetiva avaliação.

#### **1.3.1 – Observação, Notas de Campo e Reflexões**

“A observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). Sendo uma aptidão natural do ser humano, a observação permitir-lhe-á recolher variada informação, e é através da informação recolhida que o docente poderá tomar certas decisões no que diz respeito à sua prática, ou o investigador no que concerne à sua investigação.

A observação pode-se caracterizar como sendo estruturada ou não estruturada e entre

participante e não participante. Deste modo, a observação estruturada parte, tal como o nome indica, de uma estrutura definida anteriormente de acordo os interesses do observador (Coutinho, 2014). No decorrer da minha PES optei por ambas, a observação estruturada e não estruturada, sendo que numa primeira fase de observação foquei-me em compreender a rotina, envolvendo-me na mesma, e toda aquela nova realidade na qual estava inserida realizando em simultâneo as notas de campo. Num outro momento de observação, utilizei a escala ERS-SDEC (Siraj-Blatchford, Mogharreban, & Park, 2016) como apoio, tendo então a oportunidade de observar outras dimensões que não me tinham despertado atenção anteriormente. No entanto, esta observação não se limitou apenas a observar, pois como referi, fui-me envolvendo na rotina da sala, apoiando sempre que necessário os adultos e interagindo com as crianças nos diversos momentos. Por isto, o meu papel nesta observação foi participante. De modo a compreender a rotina da sala, a metodologia da educadora e a assimilação dos tempos tive que, inicialmente, realizar alguns momentos de distanciamento, que são também eles bastante importantes. Concluindo, a observação, para Máximo-Esteves (2008), é um dos instrumentos que permite o conhecimento mais profundo dos contextos observados, onde ocorrem as ações e interações dos sujeitos, implicados na investigação.

Como referi, para suportar as observações fui realizando notas de campo e Máximo-Esteves (2008) acredita que este é um dos instrumentos metodológicos mais utilizado pelos professores para registar as observações. As notas de campo incorporam “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interacções (trocas, conversas)” (Máximos-Esteves, 2008, p.88). Portanto, o objetivo das notas de campo é “registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Máximos-Esteves, 2008, p.88).

No decorrer da Prática tentei sempre registar o máximo que conseguisse nas notas de campo, mas nem sempre foi possível, ou encontrava-me tão focada nos diálogos e interações que me esquecia do registo, ou o registo não fazia jus àquilo que realmente acontecia, ou simplesmente não existia um registo. Para colmatar esta dificuldade preferi gravar ficheiros áudio e posteriormente realizar a transcrição dos mesmos. No final da semana realizava uma reflexão semanal, e para a concretização desta baseava-me nas notas de campo recolhidas no decorrer da semana e fundamentava as ideias observadas com base em teorias e ideias pedagógicas de autores de referência, sendo que isto permitiria que orientasse a minha prática futura, direccionasse o olhar noutras perspetivas e deste modo orientava a minha ação.

### **1.3.2 – Registos Fotográficos, Áudio e Vídeo**

Ao longo da PES foi necessário arranjar uma solução prática de modo a documentar aquilo que era vivido ao longo do dia com o grupo. Assim, os registos fotográficos e os áudios foram os recursos que enriqueceram as minhas reflexões semanais, pois eram um apoio para descrever mais pormenorizadamente como decorreram as situações na minha prática pedagógica e ilustrá-las, dando ao leitor uma melhor perceção do que acontecera. Máximo-Esteves (2008) acredita que os professores utilizam, no seu quotidiano profissional, de forma natural a fotografia como auxílio e como conteúdo de aprendizagem. A câmara torna-se assim um elemento regular em sala, visto que se torna um instrumento de investigação que se insere na rotina da sala.

Os vídeos surgiram devido a um projeto em que a turma de mestrado se envolveu, o Projeto Visual. Este projeto consistia em gravarmos momentos da nossa prática profissional e partilharmos com docentes da Unidade Curricular de PES e colegas da turma, através da plataforma IrisContent, sendo que estes teriam a oportunidade de comentar criticamente levando os mestrandos a repensar e a melhorar as suas práticas nos contextos bem como, futuramente, no exercício da sua profissão. Contudo, a presença do tablet para captação dos vídeos tornou-se, inicialmente, um elemento estranho na sala, nomeadamente em contexto de primeiro ciclo, despontando algumas reações e comportamentos fora do habitual. Tal como defende Máximo-Esteves (2008) o vídeo é uma técnica obstrutiva, ou seja, este instrumento influencia e interfere com o decurso normal dos acontecimentos. De certa forma, é um elemento estranho à sala que capta imagem e som, logo, deixa todos os intervenientes do cenário educativo desconfortáveis. Este desconforto foi colmatado através da frequência de uso do equipamento, sendo que o grupo se iria familiarizando como com qualquer outro elemento estranho.

Tive sempre o cuidado de proteger a identidade das crianças com as quais tive a oportunidade de trabalhar, nomeadamente nas fotografias. Importa também salientar, que todas as imagens utilizadas ao longo deste relatório são da minha autoria e que contam com o devido consentimento, para a sua utilização em trabalhos académicos subjacentes ao estágio, salvaguardando sempre a identidade das crianças envolvidas e dos profissionais envolvidos.

### **1.3.3 A 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) (Siraj-Blatchford et al., 2016), foi um dos instrumentos utilizados. Este instrumento de diagnóstico, de natureza qualitativa, é utilizado nos espaços educativos e permite ao profissional identificar problemas a serem colmatados e, deste modo, esta escala permite-nos avaliar a qualidade do ambiente educativo para o DS. Esta escala foi um suporte utilizado para que eu conseguisse planear as minhas intervenções no decorrer da PES, no sentido de alcançar os objetivos pretendidos e, principalmente, desenvolver mudanças significativas no comportamento das crianças à luz da sustentabilidade ambiental.

A escala serve então para avaliar e regular as práticas educativas que promovem uma EDS e posteriormente intervir na implementação de práticas e atitudes junto das crianças. Esta encontra-se dividida em três dimensões, sendo elas: sustentabilidade cultural e social; sustentabilidade ambiental; e sustentabilidade económica. Conta com quarenta e oito itens, mais especificamente, a nível dos materiais existentes no espaço educativo, interações promovidas no mesmo ou fora dele e ainda do relacionamento existente entre as práticas educativas sustentáveis (para aceder à escola em português consulte [http://www.eceresourcebank.org/index.php?hCode=SCALE\\_03\\_01](http://www.eceresourcebank.org/index.php?hCode=SCALE_03_01)).

Para a utilização da mesma, o adulto deverá atribuir um valor entre 1 e 7, sendo que 1 corresponde a inadequado, 3 mínimo, 5 bom e 7 excelente. Anexado a este valor segue uma descrição de referência, a título ilustrativo, que apoiam a avaliação.

No primeiro contexto de estágio, em 1.º CEB, comecei por realizar apenas observação, observação esta que durou, sensivelmente, duas semanas. Esta primeira observação serviu também para se criarem os primeiros contactos com o grupo, conhecer o respetivo contexto e também conhecer os alunos. Na terceira semana, antes de iniciar uma intervenção em pleno aproveitei esse tempo para preencher a ERS-SDEC, para avaliação das necessidades do grupo o que me permitiu ainda planear a minha prática futura. Ora, no dia 9 de outubro de 2019, preenchi a escala e o meu objetivo seria reunir com a docente para discutirmos os resultados obtidos, contudo, não existiu essa oportunidade. Porém, fui-lhe sempre transmitindo as minhas intenções, baseadas na escala. Os resultados da minha avaliação (Anexo 1), tal como já disse, permitiram-me orientar a minha prática, promovendo

estratégias de maneira a introduzir a Sustentabilidade Ambiental no dia-a-dia da sala indo, em simultâneo, ao encontro das vivências dos alunos bem como dos seus desejos.

Deste modo, iniciei a minha investigação fazendo uma ligação entre os resultados identificados na escala da ERS-SDEC e a observação nos contextos. Na última semana da PES reuni com a docente cooperante e juntas analisamos a evolução que o grupo demonstrou desde outubro, no que diz respeito à Sustentabilidade Ambiental, até dezembro. Esta evolução foi registada então numa nova avaliação da sub-escala (Anexo 2) e para tal analisámos a intervenção que fiz nesse âmbito e compreendemos os aspetos positivos que pudemos retirar da utilização da escala.

Em contexto da educação Pré-escolar realizei os mesmos procedimentos metodológicos como no contexto de 1.º CEB. Inicialmente realizei observação participante na sala e no decorrer dessa mesma observação, no dia 16 de março de 2020 preenchi a escala, no entanto, dias depois tive a oportunidade de discutir e trocar ideias com a educadora cooperante. Ela permitiu-me direcionar o olhar noutras direções e analisar aspetos aos quais não tinha dado a devida atenção. Ao contrário do que aconteceu em contexto do 1.º Ciclo, a sala do Jardim de Infância apresentava um nível mais elevado no que dizia respeito à qualidade da educação para a sustentabilidade ambiental. A sustentabilidade ambiental é algo bastante valorizado por aquela educadora, e deste modo, toda a sala é pensada tendo em conta esta temática, como exemplo o cuidado planeado para os animais presentes na sala, a vegetação dentro da própria sala, livros na área da biblioteca subordinados ao tema e ainda a saudação matinal, feita na canção do bom dia, à natureza e às plantas.

#### **1.3.4 – Planificações**

No contexto de 1.º CEB o planeamento foi realizado em conjunto com a professora cooperante, incluindo momentos planeados inteiramente por mim e outros planeados pela docente, tendo sempre em conta o Currículo Nacional à data em vigor. No planeamento, tanto eu como a professora cooperante, tínhamos em conta as necessidades e os interesses do grupo e das crianças. Nesta sala existia uma grande limitação que era o facto de aquele agrupamento e aquela docente, em específico, se guiarem quase exclusivamente pelos manuais. Nos momentos que eu planeei tentei distanciar-me dos mesmos e realizar integração curricular sempre que possível.

Por sua vez, no contexto Jardim de Infância, o planeamento também ocorreu sempre

de forma cooperada, pois solicitava sempre o parecer da educadora sobre as minhas decisões de planificação. É importante referir que nessas planificações e no planeamento em geral tive sempre em atenção às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) à data em vigor. As planificações eram então realizadas tendo sempre em conta os desejos e interesses das crianças, sendo que estes interesses eram registados semanalmente, à sexta-feira, no Diário de Grupo. Assim, as planificações diárias eram realizadas em grande grupo, na reunião da manhã, logo após o acolhimento. À segunda-feira eram lembrados então os interesses das crianças, sendo que a educadora lia aquilo que as crianças tinham proposto na sexta-feira, da semana anterior. É de salientar que os instrumentos de pilotagem utilizados encontram-se enquadrados no modelo pedagógico eleito pela educadora cooperante, nomeadamente o Movimento da Escola Moderna (MEM). O Diário de Grupo é um instrumento de pilotagem, como já foi referido, composto por quatro colunas, sendo que as duas primeiras “recolhem os juízos negativos e positivos, da educadora e dos alunos, sobre ocorrências mais significativas ao longo da semana sob os títulos “não gostei” e “gostei” (Niza, 2013, p.153). Na terceira coluna, intitulada de “fizemos”, são feitos registos das produções mais significativas para as crianças. Por último, mas não menos importante, a quarta coluna é destinada ao registo das sugestões, aspirações e interesses de projetos a realizar pelas crianças (Niza, 2013, p.153), normalmente destinadas à semana que se aproxima, sendo que esta é preenchida à sexta-feira à tarde e intitula-se “queremos”. A informação no Diário de Grupo é escrita pelos adultos e crianças. Assim sendo, à sexta-feira à tarde, era realizada a Reunião de Conselho onde é feita uma revisão partilhada dos dias que passaram, onde as experiências são trazidas para o grupo e tem lugar a avaliação/regulação (Folque, 1999). Era neste momento da rotina que surgiam as propostas e se definiam prioridades para a semana seguinte, sempre em comunidade.

As planificações permitiam analisar e compreender de que modo a sustentabilidade ambiental estava a ser integrada no quotidiano de ambos os grupos. Tendo em conta que se trata de uma investigação-ação, as planificações permitiam-me ainda orientar a minha prática, regular e gerir aquilo que seria desenvolvido no âmbito da sustentabilidade ambiental.

No decorrer do estágio em contexto da educação pré-escolar deu-se, por ordem governamental, o fecho das escolas por tempo indeterminado devido à Covid19. Assim, todas as escolas de Portugal estiveram encerradas desde meados de março de 2020 até ao final de maio de 2020, sendo que nesse tempo mantivemos sempre contacto com os grupos. No tempo de quarentena as atividades eram propostas através de um grupo de WhatsApp no

qual a Educadora cooperante me inseriu. Era este o nosso instrumento de partilha das vivências e das aprendizagens enquanto estaríamos limitados às nossas casas. Assim sendo, optei por partilhar vivências do dia-a-dia com o grupo, várias histórias que eram gravadas e enviadas às crianças para que estas visualizassem e mantivessem contacto com o nosso rosto, entre outras atividades. Nesse momento tudo era uma incerteza e não saberíamos que rumo dar ao projeto que ambicionava desenvolver.

No dia 1 de junho deu-se então a abertura das instituições de pré-escolar, sendo que, nesta altura retomámos as práticas. No mês de junho foi possível desenvolver o projeto da sustentabilidade ambiental, no entanto, o grupo sofreu uma alteração drástica, o que fez com que todo o processo de intervenção sofresse alterações. O grupo antes da pandemia contava com um total de cerca de vinte crianças e após o confinamento pudemos contar apenas com quatro crianças, sendo que em apenas três dias ao longo do mês pude contar com as quatro.

Toda a prática em educação pré-escolar teria de ser repensada e ajustada tendo em conta as indicações da Direção Geral da Saúde. O distanciamento, a desinfeção do espaço, a utilização dos materiais e respetiva desinfeção após as utilizações e a valorização das atividades exteriores eram aspetos que teríamos sempre de ter em conta tanto na planificação das atividades como na própria prática.

## CAPÍTULO II – QUADRO CONCEPTUAL

### *2.1 - Conceito de Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável*

Ao falarmos de educação para a sustentabilidade (EpS) é importante ter em conta outros conceitos a ela associados, nomeadamente o conceito de sustentabilidade e de desenvolvimento sustentável. Ao analisar a palavra sustentabilidade apreendemos que esta se relaciona com a sustentação de alguma coisa ou de alguém, ou por outro lado, o apoio ou cuidado com determinada coisa.

Na perspetiva da UNESCO (2016) “entende-se por sustentabilidade a ação responsável de indivíduos e sociedades rumo a um futuro melhor para todos, local e globalmente” (p.25), ou seja, o sucesso da sustentabilidade está nas mãos do Homem, pois é este que vai garantir que o futuro seja melhor para todos, em diversas áreas. Por outro lado, também a Unesco (2016), defende que a sustentabilidade tornou-se uma preocupação central de desenvolvimento, em função da mudança climática, da degradação de recursos naturais, como a água, por exemplo (Unesco, 2016), ou seja, o conceito de sustentabilidade está diretamente relacionado com questões ambientais, desvalorizando as outras áreas.

No entanto, é de realçar que quando falamos de sustentabilidade, não devemos separar as suas três vertentes: a sustentabilidade ambiental e a sustentabilidade económica e social (Silva, 2018). No seguimento desta ideia, Soromenho-Marques (2018) defende que a sustentabilidade pode ser interpretada como um triângulo, “cujos vértices são os pilares social, ambiental e económico” (p.104), e este triângulo tem a particularidade de ser equilátero, visto que os pilares da sustentabilidade têm o mesmo valor e importância (Soromenho-Marques, 2018, p.104). Também Almeida (Cord.), Pinto, Teixeira, Oliveira, Babo e Carvalho (2006), citando a UNESCO (2004), acreditam que a Sustentabilidade está relacionada com a forma de olhar para o mundo com uma prática pessoal e social que leva ao desenvolvimento de diversos fatores, nomeadamente: O desenvolvimento de indivíduos plenos e realizados pessoalmente; Comunidades baseadas no envolvimento, na cooperação, na tolerância e na equidade; Sistemas sociais e instituições que promovem a participação cidadã, de forma transparente e justa; Práticas ambientais que valorizam a biodiversidade e os processos naturais que suportam a vida.

Concluindo, o conceito de sustentabilidade deve englobar todos as áreas de vida das



sociedades, desde a proteção do meio ambiente a todas as questões de vida em sociedade levando a cabo um bem-estar comum entre cidadãos e Planeta, valorizando sempre as vertentes sociais e económicas.

O Desenvolvimento Sustentável (DS) é uma preocupação que está presente no quotidiano de muitos seres humanos. No entanto, na década dos anos 70 deu-se então grande protagonismo a este conceito, mais especificamente em 1972 na Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Humano. Ora, de acordo com o Relatório da Unesco (2017) o conceito de DS, nas décadas de 1960 e 1970, começa a estar presente como conceito que liga as interações entre o ser humano e o meio ambiente. Por sua vez, em 1974, na Declaração de Cocoyok já se fazia menção que o DS “seria alcançável com a manutenção de um ambiente adequado e dos recursos vivos sem contudo valorizar a articulação desses aspetos com as dimensões económica e social” (Baker, Kousis, Richardson, & Young, 1997, citado por Costa, 2013), ou seja, acreditava-se que o DS poderia ser alcançado utilizando estratégias que atuassem ao nível da preservação dos ambientes e seres vivos sem evidenciar as dimensões a nível social e económica, enaltecendo assim os fatores ligados ao meio ambiente. É então, com o Relatório de Brundtland intitulado “O nosso futuro comum”, apresentado à ONU, que a partir de 1987 se reconhece o conceito de DS, “[...] o desenvolvimento que consegue dar resposta às necessidades das gerações presentes sem comprometer a capacidade de as futuras gerações responderem às suas necessidades” (WCED, 1987, p. 43, citado por Costa (2013), p.65).

Porém, desde o dia em que se ficou a conhecer o conceito de DS, existe uma divisão de opiniões em relação ao conceito em si, aquilo que engloba e os seus pressupostos. Paraphraseado Costa (2013), uma das críticas levantadas em relação a este conceito foi o facto de o associarem a uma expressão do senso comum. No entanto, este conceito pressupõe a compreensão de que o mundo, e consequentemente a natureza, têm limites de recursos e que estes devem ser valorizados por cada ser humano de modo a que não sejam esgotados e que não haja escassez dos mesmos.

O Relatório de Brundtland (1987) alerta para a necessidade de adoção de novas atitudes face à preservação do meio ambiente e também salienta as relações entre Economia, Tecnologia, Sociedade e Política. Este mesmo relatório destaca ainda a necessidade de cada um dos países, de acordo com a sua realidade, estabelecer prioridades, objetivos, políticas e práticas sustentáveis enquanto meta global a ser alcançada. Ora, sabe-se que os países mais industrializados “veicularam a possibilidade de assegurar a compatibilidade entre crescimento económico e a proteção do planeta” (Costa, 2013, p.66). No entanto, acredita-se

que nestes mesmos países prevalecem os benefícios económicos ao invés da preservação e sustentação do Planeta. Por fim, o Relatório refere a necessidade de considerar que a natureza é finita e conseqüentemente os recursos que esta nos disponibiliza também o são (Costa, 2013).

O DS é um princípio organizador do desenvolvimento global que garante o bem-estar tanto para as pessoas como para o planeta (Unesco, 2017). O conceito de DS foi estendido para promover a aproximação entre as preocupações ambientais, económicas e sociais com a intenção de combinar a proteção do meio ambiente com a integridade ecológica, a viabilidade económica e desenvolvimento social e humano (Unesco, 2017). Por sua vez, o Relatório da UNESCO (2016) “Repensar a educação - Rumo a um bem comum mundial?” já defendia que as dimensões do DS em que “o crescimento económico é orientado pela gestão ambiental adequada e pela preocupação com a justiça social, exigem uma abordagem integrada à educação que trate de múltiplas dimensões sociais, éticas, económicas, culturais, cívicas e espirituais.” (p.43).

Para além de todas as discórdias em redor do conceito de “desenvolvimento Sustentável” o que importa reter é que este conceito deve estar associado ao conceito de “Sustentabilidade” e deve conciliar a dimensão ambiental, social e económica da sustentabilidade (Costa, 2013). Tal como é visível no Relatório da Unesco (2017), é importante que o conceito de DS encontre o equilíbrio entre as várias dimensões, nomeadamente, dimensão ambiental, social/cultural e económica.

Em 1992, na Conferência da Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento Humano também conhecida como Cimeira da Terra, associou-se os problemas ambientais às condicionantes económicas e problemas de justiça social (Costa, 2013). Ainda nesta conferencia estabeleceu-se a existência da Agenda 21, um plano de ação para os governos, bem como, a “Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento; a Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Alterações Climáticas, a Convenção sobre a Diversidade Biológica” (Costa, 2013, p.57).

A Agenda 21 (United Nations Conference on Environment and Development [UNCED], 1998) é então constituída por 40 capítulos e apresenta princípios necessários para alcançar o DS, no qual se estabeleceu um pacto relativo à mudança do padrão de desenvolvimento global para o século XXI. Este mesmo pacto, de acordo com Costa (2013) “é expresso através de compromissos assumidos pelas nações, que pretendem mudar o atual modelo de civilização por outro em que predomine o equilíbrio ambiental e a justiça social” (p.58). Acredita-se que a Agenda 21 afirmou o papel que a educação desempenha face ao

DS para o nosso futuro.

Parafraseado Folque, Aresta e Melo (2017), “o desenvolvimento sustentável está hoje na ordem do dia e reúne vastos consensos em torno de o tornar uma prioridade para a ação humana do século XXI” (p.1). As mesmas autoras afirmam ainda que em janeiro de 2016, as Nações Unidas acordaram trabalhar de forma a alcançarem o ano 2030, com vista a serem cumpridos os dezassete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e assim “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 e Melo, 2017, p. 1).

## ***2.2 - Educação para o Desenvolvimento Sustentável***

A primeira Conferência que abordou o tema da EDS foi realizada em 1977, em Tbilisi, na Rússia (Gadotti, 2008). Todavia, de acordo com Freitas (2006) a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) começou a ser abordada quando o Desenvolvimento Sustentável (DS) foi assumido como meta global na Assembleia Geral das Nações Unidas de 1987. O conceito de EDS foi maturado entre 1987 e 1992 e ganhou mais destaque no capítulo 36 da Agenda 21 aprovada na Cimeira da Terra (Rio de Janeiro, 1992), como já foi referido anteriormente. Nesse capítulo, a EDS era conhecida pela designação de “educação para o ambiente e o desenvolvimento”, o que, de acordo com Freitas (2005), “veio marcar, com alguma clareza, o “nascimento” formal da EDS, na “barriga de aluguer” da EA” (p.555), sendo que esta metáfora indica que a designação da EDS tem uma estreita relação com o conceito de Educação Ambiental (EA).

Na perspetiva de Schmidt e Guerra (2013) tendo em conta o período de recessão que se atravessa faz mais sentido a substituição da expressão Educação Ambiental (EA) pela expressão Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) sendo o que a iniciativa da promoção da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável da UNESCO quis consagrar. Schmidt e Guerra (2013) também afirmam que o próprio conceito de EDS “inclui em si mesmo todos os princípios e valores já subentendidos ou contidos na tradicional noção de EA” (p.196) e também procura ir mais longe, promovendo mudanças concretas nos comportamentos dos indivíduos (Guerra e Schmidt, 2003). Parafraseado UNESCO (2005),

“A EDS não deve confundir-se com a EA, pois esta última configura uma disciplina bem definida, que confere centralidade às relações da humanidade com o meio natural, tendo em vista formas de conservação, preservação e gestão

adequada dos seus recursos. A EDS é mais abrangente, integrando para além das dimensões da EA, fatores socioculturais e questões sociopolíticas ligadas à equidade, pobreza, democracia e qualidade de vida” (Unesco 2005, p.46)

De acordo com Costa (2013), citando a Unesco (2003), no capítulo 36 da Agenda 21, estão explícitas as recomendações para a promoção de um futuro sustentável, sendo elas: “(1) melhorar a educação e reorientar os programas educativos; (2) criar oportunidades para desenvolver a compreensão e consciência pública de sustentabilidade e (3) proporcionar formação em sustentabilidade (UNESCO, 2003).” (p.73). No entanto, o mesmo autor acredita que a EDS continua a representar um desafio para os docentes e para os investigadores, em particular para saberem o que é a EDS e como se integra na sala de aula. Nesta linha de pensamento, Almeida et al (2006) defende que a EDS está longe de ser uma disciplina independente e que a mesma deve ser abordada de forma transversal.

Dentro desta linha de pensamento a UNESCO (2005) destaca as seguintes características como sendo as bases da EDS:

- A EDS deveria ser **interdisciplinar e holística**. Esta deveria ser parte integrante do currículo como um todo, não como uma matéria separada. Tal como defende Almeida et al (2006) a EDS está longe de ser uma disciplina independente e deve ser abordada de forma transversal;
- A EDS deve ter **valores direcionados para uma cidadania em geral**. É imprescindível que as direções da EDS sejam assumidas e explícitas de modo que possam ser analisadas, debatidas, testadas e aplicadas;
- A EDS deve **favorecer o pensamento crítico e as soluções de problemas** que confere aos cidadãos a confiança para enfrentar os dilemas e desafios em relação ao desenvolvimento sustentável. Soromenho-Marques (2018) acredita que “os grandes problemas deverão ser estudados na dupla perspetiva do diagnóstico e da solução (p.108);
- A EDS deve **recorrer a múltiplos métodos**, sendo que, a palavra, arte, teatro, debate, experiência e pedagogias diferentes deem forma aos processos de ensino e aprendizagem. Neste sentido é fulcral interiorizar que o ensino vai muito mais além da transmissão de conhecimento unilateral. Professores e alunos devem trabalhar juntos de maneira a adquirir conhecimentos conjuntamente e a partilharem o saber;

- A EDS deve proporcionar aos alunos a participação no processo de **tomada de decisões** relativas ao modo como devem aprender;
- A EDS deve ser **aplicável** visto que as experiências de aprendizagem oferecidas estão integradas no quotidiano pessoal e profissional dos cidadãos;
- A EDS deve ser **localmente relevante**. Torna-se mais interessante tratar as questões locais passando posteriormente às globais, usando a linguagem que os alunos usam diariamente. Soromenho-Marques (2018) defende também que a EDS deve ser uma educação que interligue as lições da experiência nacional.

Para concluir, Soromenho-Marques (2018) defende que a EDS deve ser entendida como uma educação para promover uma sociedade mais coesa e um estado mais eficiente, na medida em que

“As medidas, iniciativas, meios materiais e humanos integrantes da educação para o DS visam contribuir para o incremento generalizado da consciência ambiental, com os novos valores e novas atitudes a ela inerentes, permitindo uma mudança cultural que exorbite do universo escolar formal, estendendo-se ao conjunto da sociedade civil e à própria cultura política da administração pública” (p.108).

Cachinho (2018) acredita que ao aprenderem na perspectiva de ajuda, as crianças e os jovens conseguem “compreender as necessidades e os direitos das gerações actuais e vindouras bem como a reflectir sobre a melhor via de lidar, [...], com os desafios levantados pelas alterações climáticas, as desigualdades ou a pobreza” (p.163). Nesta perspectiva, o papel da EDS também passa por motivar os adultos do amanhã a criarem o desejo da mudança para um futuro e uma sociedade mais sustentáveis. Nesta linha de pensamento, o Relatório da UNESCO, (2016) “Repensar a educação - Rumo a um bem comum mundial?” acredita que a educação pode ser transformadora e contribuir para um futuro sustentável para todos. Por isto, a UNESCO defende que a educação deve ser repensada, na medida em que se devem considerar todas as dimensões da sustentabilidade, nomeadamente, as dimensões sociais, éticas, económicas, culturais, cívicas e espirituais. Assumidamente “(...) a educação pode – e deve – contribuir para uma nova visão de desenvolvimento sustentável no planeta.” (UNESCO, 2016, p. 36)

Neste sentido, tentei criar um caminho, em comunidade com as crianças, a partir da minha investigação-ação, com o sentido de as inspirar e motivar a contribuírem para uma

sociedade e um futuro mais sustentável. Pretendia assim, envolver os pequenos cidadãos na sociedade que lhes pertence tornando-os assim mais ativos perante a mesma, visto que acredito que a EDS deve ser promovida pelos docentes desde tenra idade.

### **2.2.1 - A educação na infância e a sustentabilidade ambiental**

A Unesco (2016) acredita que cabe à educação um papel inestimável na persecução dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, para se criar um mundo mais justo, pacífico e sustentável para os indivíduos e as sociedades sendo que estes devem possuir conhecimento, competências, atitudes e valores em relação ao DS. É com esta consciência que a UNESCO publicou em 2016 o relatório “Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial?” no qual redireciona a educação e identifica, logo no seu primeiro capítulo, o Desenvolvimento Sustentável como uma preocupação central (UNESCO, 2016).

Este mesmo relatório apresentou resultados de pesquisas que demonstram que ao trabalharmos questões ligadas ao DS e conseqüentemente à EDS com crianças pequenas é essencial, não apenas para o seu próprio bem-estar, mas essa abordagem mostra também efeitos a longo prazo (UNESCO, 2016, p.49). As crianças são os cidadãos mais novos e são elas que durante mais tempo poderão participar e influenciar o futuro. Assim sendo, são as crianças quem melhor garante a sustentação do Planeta através de práticas sustentáveis

A UNESCO (2016) apresenta outra razão para que se direcione a EDS para a infância. Assim sendo, a Unesco acredita que as crianças são o grupo social que mais afetado é pelos desequilíbrios sociais, económicos e ambientais. Parafraseando a UNESCO (2016) “as crianças são, por exemplo, mais vulneráveis ao impacto de condições nocivas e representam 66% das vítimas de doenças induzidas pelo meio ambiente” (p.2). Intervir na infância é prioritário.

Assim sendo, conseguimos compreender que a educação de infância vem assumir um papel na construção da sustentabilidade desde idades mais tenras, permitindo assim a participação das crianças nesta realidade global. Folque, Aresta e Melo (2017) acrescentam que as crianças e os jovens “são centrais neste apelo global de participação e a escola é essencial para dar a conhecer a nova agenda global, inspirar e incentivar as pessoas a participarem no desenvolvimento da comunidade” (p.2).

Por último, a EDS tem implicações pedagógicas, naquilo que concerne à educação infantil visto que as crianças aprendem essencialmente por vivências dando sentido às aprendizagens significativas. Os conhecimentos das crianças têm de ser valorizados e considerados no seu processo de aprendizagem (Bruner, 1996), abandonando a ideia de que

a criança é ignorante e inocente, acreditando que a criança tem conhecimentos previamente adquiridos.

Assim sendo, o desafio é então pensarmos a maneira de como a educação de infância permite que as crianças participem no seu processo de aprendizagem na direção da EDS, preocupando-nos com o facto da criança participar ativamente neste processo e apoiá-la a “desenvolver um efetivo sentido de participação numa comunidade habilitadora” (Bruner, 1996, p.109).

Para existir uma mudança de atitudes é necessário refletir sobre a pertinência e a relevância das pedagogias implementadas no decorrer do processo, de modo a alcançar-se uma EDS desde tenra idade. Assim, é fulcral debruçarmo-nos sobre os modelos pedagógicos que são propícios para promover uma EDS na infância, modelos esses que prepararam as crianças a enfrentarem desafios do dia-a-dia e conseqüentemente do nosso Planeta.

### **2.2.2 - A Sustentabilidade Ambiental nos Currículos Nacionais**

“A EDS ocupa um lugar relativamente modesto no Currículo Nacional do Ensino Básico” (Cachinho, 2018, p.167), de facto a EDS está presente no Currículo Nacional sempre associado às ciências. No que concerne à Sustentabilidade Ambiental presente no programa do 1.º CEB de Estudo do Meio (ME, 2004) este apresenta o Bloco 3 que se intitula “À Descoberta do Ambiente Natural”. Neste tópico são abordados conteúdos relacionados com “os elementos básicos do meio físico (o ar, a água, as rochas, o solo), os seres vivos que nele vivem, o clima, o relevo e os astros” (ME, 2004 p. 105), e é suposto fomentar e estimular “a curiosidade infantil pelos fenómenos naturais [...]” (ME, 2004 p. 105), neste sentido os alunos devem ser “encorajados a levantar questões e a procurar respostas para elas através de experiências e pesquisas simples. Os estudos a realizar terão por base a observação direta, utilizando todos os sentidos, a recolha de amostras, sem prejudicar o ambiente, assim como a experimentação.” (ME, 2004 p. 105). Ao analisar este Bloco entende-se que no primeiro ano do 1.º CEB existe uma aposta em conteúdos relacionados com os seres vivos, desde a fauna e a flora, conhecer os cuidados a ter para com estes, reconhecer as diferentes fases de crescimento dos seres vivos, etc.

O programa de Estudo do Meio do 1.º CEB conta ainda com a presença de outro bloco, o 6, que se intitula “À Descoberta das Inter-Relações entre a Natureza e a Sociedade”. No bloco 6 é então proposto que o docente promova “atitudes relacionadas com a conservação e melhoria do ambiente, o uso racional dos recursos naturais, assim como de uma participação esclarecida e activa na resolução de problemas ambientais.” (ME, 2004,

p.127). Este é o bloco que valoriza a transmissão de valores que visam a proteção ambiental, no entanto, é de realçar que o mesmo só é abordado a partir do 3.º ano de escolaridade, não existindo orientações para a abordagem do mesmo no 1.º e 2.º ano do 1.º CEB.

O programa em questão destaca ainda, nos seus princípios orientadores, que na abordagem dos conteúdos de Estudo do Meio estes se devem “(...) construir para a compreensão progressiva das interrelações entre Natureza e a Sociedade.” (ME, 2004 p. 101), destacamos nos seus objetivos gerais o seguinte: “Identificar problemas concretos relativos ao seu meio e colaborar em ações ligadas à melhoria do seu quadro de vida” (ME, 2004 p. 104), sendo que este último objetivo relaciona-se diretamente com a sustentabilidade ambiental.

Para o objetivo destacado acima concorrem as seguintes práticas esperadas tanto por parte do docente como por parte dos alunos:

“O professor deve fomentar nos alunos atitudes de respeito pela vida e pela Natureza, assim como sensibilizá-los para os aspectos 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).

Por outro lado, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016) que se destina, “tal como está estabelecido na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), [...] às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória”, sendo considerada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”. Contudo, não apresenta explicitamente uma área destinada totalmente à abordagem de temáticas relacionadas com a Sustentabilidade Ambiental, todavia existem valores e orientações que se enquadram na abordagem do tema, tais como:

- “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);
- Incentivar as crianças a terem práticas de respeito e valorização pelo ambiente



natural e social (Silva et al., 2016);

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

De acordo com Folque e Oliveira (2016) as OCEPE não contêm nenhuma referência explícita relacionada com a EDS, no entanto, como verificamos anteriormente existem referências e princípios, objetivos e práticas que vão ao encontro dos princípios defendidos pela EDS.

Os mesmos autores defendem ainda que o primeiro objetivo da educação pré-escolar evidenciado na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º5/97 de 10 de fevereiro) “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania” (p.671) foca o desenvolvimento do cidadão e também a oferta de oportunidades de aprender numa sociedade democrática. Isto estabelece uma ligação com o facto da cidadania estar no centro da EDS. Folque (2008), citado por Folque e Oliveira (2016), identificou algumas características do cidadão democrático, sendo elas, a participação ativa e tomada de decisão; o pensamento crítico e participação crítica; o desenvolvimento e responsabilidade pessoal e social. Para existir uma mudança de atitudes face à preservação do Planeta, é necessário que desde cedo as crianças participem criticamente na sociedade e tomem decisões pela sua própria vontade visando a mudança de atitudes e comportamentos.

Para além destes dois documentos que orientam as práticas pedagógicas, o Ministério da Educação desenvolveu ainda o Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade (2018). Este mesmo referencial “insere-se no conjunto de Referenciais preparados pela Direção-Geral da Educação no âmbito da Educação para a Cidadania” (Câmara et al, 2018, p.5) e destina-se a todos os níveis de ensino, desde a Educação Pré-Escolar, Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e também para o Ensino Secundário. Este mesmo documento tem como objetivo “incentivar a introdução de temáticas transversais, contribuir para a mudança de comportamento e de atitude face ao ambiente, não só por parte dos jovens e crianças a que se destina, como também por parte das suas famílias e das comunidades em que se inserem” (Camara et al, 2018, p.16). O referencial encontra-se organizado por níveis etários e conta com oito temas principais que são abordados em todos os níveis de ensino. Esses oito temas são: I-Sustentabilidade, ética e cidadania; II- Produção e Consumo Sustentáveis; III- Território e Paisagem; IV- Alterações Climática; V- Biodiversidade; VI- Energia; VII- Água e VII- Solos. Dentro destes oito temas são

desenvolvidos os subtemas, os objetivos específicos bem como descritores de desempenho no domínio da educação ambiental para a sustentabilidade, tendo sempre em conta o nível de conhecimento e a faixa-etária das crianças e/ou alunos aos quais se destinam.

No decorrer da PES baseei-me neste documento para planificar aquilo que seria a minha prática. Conclui que os temas que ganharam mais ênfase no decorrer do estágio foram: alterações climáticas e biodiversidade ligado ao subtema da Literacia dos oceanos. A minha prática, em ambos os contextos direcionou-se bastante para a preservação da biodiversidade marinha e conseqüentemente para o combate à poluição nos oceanos. No entanto, senti que no contexto pré-escolar focámos mais estas questões na medida em que o interesse deste tema partiu das crianças visto que estávamos no verão e tudo se relacionava com o mar e com a praia. Devido ao número reduzido de crianças, 4 crianças, o grupo do pré-escolar se focou-se inteiramente neste projeto.

O Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade (2018) é um documento que, na sua totalidade, destina-se a orientar as práticas dos docentes no que concerne à Sustentabilidade Ambiental e encontra-se bastante completo e organizado. É de salientar que este documento orienta os docentes a integrarem estes tópicos na sua prática diária em sala.

Assim sendo, é possível compreender que a sustentabilidade ambiental é valorizada no currículo nacional e a EDS abrange variadíssimos temas, no quais se insere a Sustentabilidade Ambiental e, por isto, Cachinho (2018) defende que a EDS está verdadeiramente numa dimensão transversal e interdisciplinar, ou seja, é uma área que pode ser abordada em todas as áreas do saber e em todas as disciplinas, independente do ciclo de ensino que as crianças frequentem.

### **2.2.3 - Que pedagogia para uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável?**

De acordo com a Unesco (2016) “ao reconsiderar a educação em um novo contexto mundial, precisamos reexaminar não apenas suas finalidades, mas também como a aprendizagem é organizada” (p.78). Ora, o mundo está em constante mudança e, por isto, torna-se fulcral que a educação se adapte a essa mudança. Existem então, diferentes tipos de abordagens no que concerne à educação, nomeadamente na educação de infância. Existem modelos e teorias psicopedagógicas que ao longo de vários anos explicitam práticas que promovem o desenvolvimento humano, nomeadamente, o desenvolvimento infantil. Os modelos abaixo descritos vão ao encontro das práticas defendidas pela EDS.

A teoria de Vygotsky, segundo Melo e Pereira (2007), defende a ideia de que toda a aprendizagem tem lugar em contextos, com conjuntos de normas e expectativas culturais e sociais, estes contextos influenciam as aprendizagens. Além disto, Veiga (2013) acrescenta que Vygotsky apresenta uma orientação, sendo que “o desenvolvimento [da criança] segue a aprendizagem, podendo mesmo a aprendizagem ser considerada como o motor d[esse] desenvolvimento” (p.83). De acordo com Melo e Pereira (2007) “a aprendizagem é motor do desenvolvimento e o papel da educação é criar desenvolvimento” (p.44) pessoal, social e sensibilidade para o equilíbrio ambiental, acrescentaríamos nós. Após analisar estas afirmações é possível estabelecer uma comparação com a seguinte afirmação de Vygotsky: “O único ensino bom é o que se antecipa ao desenvolvimento [da criança]” (p.1934) e com isto o autor demonstra, como na sua teoria, a aprendizagem surge primeiro que o desenvolvimento, e só assim se consegue ter um ensino bom, com sucesso. Vygotsky (1979) afirma “A noção de uma zona de desenvolvimento próximo permite-nos propor uma nova fórmula, ou seja, que a única “boa aprendizagem” é aquela que antecede o desenvolvimento” (p.89), com isto entende-se que o processo de desenvolvimento da criança emerge com a aprendizagem que realiza com adultos, situando-se no que Vygotsky designou por Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP).

Deste modo, Veiga (2013) define ZDP como “a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, [...] e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial, tal como é determinado pela resolução de problemas realizados com a ajuda de um adulto ou em colaboração com pares mais competentes” (p.87), assim entende-se por ZDP a distância entre aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha e aquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda de outras pessoas. De acordo com Folque (2014) a ZDP é a zona em que “o apoio de outros pode levar a criança a realizar uma tarefa que não conseguiria executar sozinha” (p.72), este apoio dos outros, que podem ser adultos ou crianças, é designado e conhecido como “colocação de andaimes” ou “*Scaffolding*” (Folque, 2014). Entendemos que na teoria de Vygotsky os contextos influenciam as aprendizagens e segundo Melo (2018) “o desenvolvimento converte as relações sociais em funções mentais” (p.27), ou seja, é através destas relações sociais que a pessoa vai construindo processos psicológicos cada vez mais complexos, e é função do adulto dar apoio adequado sempre que a criança não seja capaz de compreender conceitos mais complexos.

A nível pedagógico a teoria de Vygotsky dá grande importância aos processos interativos na sala de aula como forma de possibilitar a promoção ZDP. Assim, são os

processos interativos envolvidos na aprendizagem que possibilitam a criação de sucessivas ZDP. As relações que as crianças estabelecem com os outros, nos diferentes ambientes que integram permite às crianças construir o seu próprio conhecimento, gradualmente, e de forma cada vez mais complexa e completa. A aprendizagem pode ser concebida como uma adequação dos recursos da cultura através da participação em atividades conjuntas (Melo & Veiga, 2013).

Vygotsky, na sua teoria realça a importância das relações entre professor/adulto e criança, realçando a importância da linguagem. É importante valorizar a voz e o pensamento das crianças e os diálogos que estabelecem nessas mesmas relações. Desta maneira, a criança vai adquirindo gradualmente a possibilidade de resolução de problemas com a ajuda do adulto (mediador), sendo que este representa os andaimes metaforicamente. Deste modo, a criança consegue desenvolver também o seu conhecimento e a sua autonomia. Concluindo, na teoria de Vygotsky, acredita-se que é através da aprendizagem que se promove um desenvolvimento global, desenvolvimento este ao nível social, cognitivo e cultural através de experiências significativa para a criança.

Na perspetiva de Bruner (1996) existem quatro modelos dominantes do modo como a mente das crianças constrói conhecimento. No entanto, é importante salientar que estes modelos não são apenas conceções da mente que ilustram o modo como o professor ensina, mas são modelos que nos levam a pensar nas interações existentes nas salas. Assim sendo, as práticas dos docentes, nomeadamente dentro da sala, remetem-nos para a forma como os profissionais olham e assumem o papel da criança e como é que se pode construir o conhecimento, sendo este o principal foco de Bruner. Importa ainda salientar que cada um dos modelos tem características e objetivos educacionais próprios. Como iremos observar, alguns destes modelos são particularmente ajustados aos requisitos da EDS enquanto outros não serão adequados face aos desafios que esta coloca. Por exemplo, se concordamos com a premissa de que a EDS pressupõe a participação de quem aprende para que possa (re)construir conceções e práticas de forma crítica, então os conhecimentos das crianças têm de ser valorizados, abandonando a ideia de que as crianças são umas “tábuas rasas” (Bruner, 1996), querendo esta metáfora dizer que as crianças não contêm nada na sua mente nem são capazes de fazer nada no que diz respeito à construção do seu próprio conhecimento.

Bruner (1996, p.86) apresenta-nos os quatro modelos pedagógicos, sendo eles:

- Aprendizagem por Imitação;

- Aprendizagem por Exposição Didática;
- Aprendizagens por Intercâmbio Intersubjetivo;
- Aprendizagens pelo Encontro com o Conhecimento.

No primeiro modelo, *Aprendizagem por Imitação*, Bruner (1996) afirma que neste assumem-se, tal com o próprio nome indica, “as crianças enquanto aprendizes por imitação” (p.81), ou seja, a criança é vista como um aprendiz por imitação, sendo que neste modelo a função do docente é oferecer-se como modelo e ele assume que a criança não sabe fazer. Para a criança aprender através da imitação tem de reconhecer os objetivos definidos pelo adulto, tem de reconhecer também os meios usados para atingir esses mesmos objetivos e ainda reconhecer que a ação demonstrada a fará alcançar os objetivos propostos (Bruner, 1996). Nos primeiros anos de vida o ser humano aprende através deste modelo, no entanto, Bruner (1996) acredita que a aprendizagem formal por este primeiro modelo não tem tantas potencialidades como uma aprendizagem em que exista a combinação entre a prática e a explicação conceptual, por exemplo.

No segundo modelo, *Aprendizagem por Exposição Didática*, Bruner (1996) afirma que a criança é vista como ignorante e inocente, ou seja, acredita-se que a criança não tem conhecimentos prévios adquiridos, por exemplo, nas suas vivências. Neste modelo o conhecimento é transmitido oralmente pelo professor, sendo este o único detentor do saber, e é suposto que este saber seja apenas admirado e escutado pelos aprendizes, as crianças (Bruner, 1996). Este modelo apresenta algumas limitações no ponto de vista daquilo que é a aprendizagem, visto que existe falta de diálogo, sendo uma partilha de saber unilateral, do professor para as crianças. Ambos os modelos, veem a criança como incapaz de criar o seu processo de aprendizagem de forma participada e crítica, e deste modo, as crianças consideram-se menos competentes e motivadas para participar na vida do grupo, diminuindo a sua autoconfiança para comunicar com o mesmo, aumentando o desinteresse na participação nas atividades.

Por seu turno, no terceiro modelo, *Aprendizagem por Intercâmbio Intersubjetivo*, já se vê “as crianças enquanto pensadoras”. Neste modelo o adulto preocupa-se em compreender o que a criança pensa e como atinge os seus objetivos e interesses (Bruner, 1996). “Exercer a pedagogia é ajudar a criança a entender melhor, mais consistentemente, menos unilateralmente.” (Bruner, 1996, p. 85), e com isto o autor pretende transmitir que é através da discussão, da colaboração e do debate que se incentiva a criança a exprimir os seus próprios pontos de vista, as suas ideias e opiniões. Essa mesma partilha irá permitir que haja então a discussão, levando assim a que os outros partilhem as suas conceções, entrando num

acordo ou desacordo de mentes. Assim sendo, Bruner (1996) defende que as crianças não são um “recipiente vazio”, são detentoras da capacidade de raciocinar, de encontrar um sentido, tanto por si mesmas ou através da discussão. São ainda capazes de pensar acerca do próprio pensamento e de corrigir as suas ideias e noções através de uma reflexão. Importa salientar que este modelo não é apenas centrado na criança, existe uma troca de ideias e saberes entre crianças e adulto professor/a e/ou educador/a. Este terceiro modelo de Bruner permite às crianças, numa perspetiva de EDS, a discussão e o debate de assuntos atuais, como é o caso dos temas relacionados com a EDS, por exemplo, a poluição, os problemas ambientais, o racismo, etc. Reforçamos a ideia que as crianças não são recipientes vazios ou tábuas rasas, logo, como cidadãs, as crianças sabem coisas relacionadas com o estado atual do planeta e é primordial aproveitar essa informação e valorizá-la e abordar estes temas dentro das salas de aula.

O quarto e último modelo pedagógico apresentado por Bruner (1996), *Aprendizagem pelo encontro com o conhecimento*, vê “as crianças enquanto detentoras de conhecimento” e respetiva gestão do conhecimento “objetivo”. Este modelo, de forma mais clarificada, considera “que o ensino deveria auxiliar as crianças a captar a distinção entre o conhecimento pessoal, por um lado, e «aquilo que é tido por conhecido» pela cultura, por outro” (Bruner, 1966, p. 91), ou seja, o ensino deve promover oportunidades para as crianças entenderem a diferença do conhecimento pessoal e conhecimento já existente e conhecido. Por isto, o autor refere a importância de apresentar, por exemplo, obras de autores que já se encontram mortos, de modo a que exista posteriormente uma reflexão e se pense sobre os assuntos. O adulto responsável da sala assume o papel de mediador e deve potenciar o acesso à cultura, visto que também existe conhecimento que apenas os autores ou os peritos detêm. Tal como defende a UNESCO (2016), a EDS deve recorrer a múltiplas estratégias e utilizar linguagens diferentes (palavra, arte, teatro, debate). Neste sentido é fulcral interiorizar que o ensino vai muito mais além da transmissão de conhecimento unilateral. Professores e alunos devem trabalhar juntos de maneira a adquirirem conhecimentos conjuntamente e a partilharem o saber.

Assim sendo, é visível que nos diversos tipos de modelos de aprendizagem o conhecimento é visto a partir de conceções diferentes e origens diferentes. É comum que na maioria das salas de aulas se verifique a transmissão unilateral de conhecimento, do professor/educador para os alunos, e raramente é feita discussão dos assuntos a abordar ou dos acontecimentos do dia-a-dia escolar, pressupondo assim que as crianças são incapazes. No entanto, existem exceções. Existem profissionais de educação que valorizam o debate

admitindo que as crianças são capazes e detentoras de conhecimento, podendo assim participar ativamente na construção do seu conhecimento e saber. Como vimos, Bruner (1996) faz esta demonstração e clarificação daquilo que poderão ser as variadas práticas dos docentes.

Noutra perspetiva, Watkins (2004) também defende que a metacognição é o motor da aprendizagem e apresenta a sua teoria de ensino e aprendizagem. Watkins apresenta então a sua abordagem pedagógica socioconstrutivista de Comunidades de Aprendizagem (CA). É importante referir que este autor acredita, que para além da metacognição ser motor da aprendizagem, o pensamento e a reflexão são processos chave em contexto de sala de aula associando-se assim ao terceiro modelo de Bruner. Assim, a CA abarca estas duas premissas. Assim sendo, uma CA tem como objetivo que todas as crianças aprendam em comunidade. É uma comunidade que se junta para aprender e construir conhecimento conjuntamente, e mais do que isto, numa CA aprende-se o modo como se aprende. Por outras palavras, as CA focam-se nos processos humanos de construção social e de aprendizagem (Watkins, 2004, p.1).

Tal como todas as comunidades, esta não é exceção e também ela tem as suas características próprias, sendo o diálogo e a negociação a base da aprendizagem; Existe partilha e coesão entre os membros de uma CA e esses mesmos membros participam e envolvem-se no processo de planeamento e avaliação; Numa CA a diversidade é vista como uma riqueza em vez de ser um problema, e esta comunidade realiza pontes entre outras comunidades.

É importante referir que as CA apresentam um tipo de atividades próprias e dominantes no dia-a-dia das crianças. Assim sendo, as conversas, como já foi dito, é um dos meios predominantes que leva à aprendizagem e por isso, numa CA, dialoga-se sobre assuntos da vida, do dia-a-dia dos elementos do grupo e também sobre a aprendizagem, realizando assim reflexões coletivas, nas quais todos podem dar o seu parecer e discutirem em grupo. E isto leva a que se realizem debates e discussões com frequência. É também importante que haja tempo para que o grupo participe no planeamento e na avaliação, visto que eles são parte deste processo. Numa CA também se valoriza a realização de projetos de investigação, produção e intervenção. Concluindo, numa CA todas as atividades que implicam a comunicação são bastantes ricas e são prioritárias. As CA caracterizam-se por valorizar a inclusão, uma ética de respeito e apoio, responsabilidades compartilhadas, poder e controle, bem como o diálogo, sendo que todos os aspetos são importantíssimos para a EpS.

Nesta abordagem das CA é importante refletir sobre os papéis que cada agente desempenha, ou seja, os adultos e as crianças. Para refletir sobre este aspeto Watkins (2004) começa por nos apresentar a seguinte afirmação: “Students are crew, not passengers.” (p.3). Através desta afirmação, em que Watkins diz que os estudantes são tripulantes, e não são passageiros compreende-se que tal como os tripulantes, as crianças orientam a (sua) viagem, neste caso concreto, orientam a sua aprendizagem. Se as crianças fossem apenas passageiras, apenas seguiam uma viagem pré-definida por alguém sem opinar seguindo simplesmente o trajeto. Assim, numa CA, as crianças orientam o seu conhecimento e as suas aprendizagens, em comunidades, ou seja, com os restantes elementos, e além disto o autor ainda defende que as crianças são um recurso para as aprendizagens dos outros, sendo que todos ensinam e aprendem, incluindo o adulto. Dentro desta linha de pensamento a UNESCO (2005) destaca que na EDS o docente deve proporcionar aos alunos a participação no processo de tomada de decisões relativas ao modo como devem aprender, assim uma das premissas das CA vai ao encontro desta ideia defendida pela UNESCO preparando e capacitando as crianças para a tomada de decisões no processo da sua aprendizagem.

Alem disto, também é importante referir que a CA estabelece relações com as outras comunidades. Silva et al (2016) defendem que “a colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem”, tal como Bruner (1996) que também defende a importância do contacto entre comunidades, que enriquece a aprendizagem das crianças, pois este contacto permite às crianças um contacto com conhecimento mais rico e específico, transmitido por membros externos à sala, permitindo ainda uma partilha de saberes.

Concluindo, é importante salientar que nas CA existe uma partilha de saberes, entre crianças e entre crianças e adultos, e todos são igualmente importantes no processo de aprendizagem. Existe um equilíbrio e uma distribuição das tarefas, sendo que todos têm poder.

Assim, considero que as CA têm inúmeras vantagens para a EDS, como por exemplo, a construção do conhecimento ser feita em conjunto sendo que os alunos cooperam entre si para melhorar esse mesmo conhecimento; as crianças são mais autónomas, competentes e motivadas, ganhando sempre mais confiança para comunicar com o grupo, incluindo o adulto, superando assim medos de julgamentos e críticas.

A Metodologia de Trabalho por Projeto (MPT), de acordo com Vasconcelos (2011), “pode ser utilizada em qualquer nível educativo, com especial incidência no nível pré-



escolar (incluindo os 3 anos) e no 1º ciclo do ensino básico”, e esta metodologia “poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de coconstrução do conhecimento” (Vasconcelos, 2011, p.8), assim sendo, o trabalho por projeto é uma metodologia utilizada maioritariamente no pré-escolar bem como no primeiro ciclo e ajuda no processo de construção do conhecimento.

Os projetos capacitam as crianças para resolverem os seus problemas desde cedo, sendo que isto será uma ajuda para o futuro, uma vez que são elas quem os vão resolver, de forma autónoma. É então através dos projetos que as crianças, implicadas nos mesmos, vão adquirir autonomia, como já foi referido, bem como a autorregulação da sua aprendizagem, desenvolver a sua metacognição, resiliência no combate às dificuldades que surgem e desenvolver o seu conhecimento bem como as suas potencialidades. A EpS, de acordo com a UNESCO (2005) deve favorecer o pensamento crítico e as soluções de problemas que confere aos cidadãos a confiança para enfrentar os dilemas e desafios em relação ao desenvolvimento sustentável. Soromenho-Marques (2018) acredita que “os grandes problemas deverão ser estudados na dupla perspetiva do diagnóstico e da solução (p.108).

Todos os projetos são organizados por fases e assim o Trabalho por Projeto não é exceção. Na primeira fase “formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver e o assunto a estudar: Todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e, para isso é preciso experiência” (Vasconcelos, 2011, p.14). Ora considera-se que nesta fase seja necessário a análise do problema em causa, a previsão das dificuldades e coloca-se em cima da mesa aquilo que as crianças já sabem, os conceitos espontâneos das mesmas, pois conversa-se em grande grupo e em pequeno grupo.

Numa segunda fase “elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar?” (Vasconcelos, 2011, p.15), ou seja, é nesta fase que se organiza todo o trabalho que será realizado dali em diante.

A terceira fase, ou fase da execução, é destinada a que as crianças comecem as pesquisas através de experiências diretas, preparem aquilo que querem saber, organizem, selecionem e registem a informação necessária, e sempre que necessário com o auxílio dos adultos em sala. Este registo da informação poderá ser feito de diversas formas, desde desenho, fotografias, textos, gráficos (Vasconcelos, 2011).

Ainda nesta fase é possível que o grupo aprofunde a informação obtida até então, “discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade”” (Vasconcelos, 2011, p.18), podendo deste modo reconstruir as teias e os mapas iniciais.

Por último, mas não menos importante temos a quarta fase do projeto, à qual Vasconcelos (2011) nomeia de Fase de Divulgação e Avaliação. Segundo Vasconcelos (2011) as crianças devem organizar a sua comunicação de forma a apresentar o que aprenderam/fizeram durante o desenvolvimento das fases anteriores. Para isso é necessário que o grupo decida o modo como quer apresentar o seu trabalho desde cartazes, portefólio, etc. Nesta fase dá-se então a partilha de saberes, tornando-os assim útil aos outros, como por exemplo, e de acordo com Vasconcelos (2011) “a sala ao lado, o jardim de infância no seu conjunto, a escola do 1º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente...” (p.17).

Importa referir, que para além da sequência proposta por Vasconcelos (2011), existem três tipos de projetos diferentes, nomeadamente:

*Temáticos de estudo e/ou de investigação científica* – são estes projetos que levam as crianças ao questionamento, pois é nestes projetos que se desenvolve um trabalho relacionado com aquilo que elas “*querem saber*”. É nos projetos de estudo que as crianças “mobilizam os seus conhecimentos e capacidades de pesquisa” (p.6) para resolverem uma questão ou curiosidade suscitada anteriormente. Por sua vez, os projetos de investigação científica requerem também o recurso à atividade experimental para a validação das hipóteses colocadas anteriormente (Guedes, 2011).

*Técnico-artísticos* - Os projetos técnico-artísticos são aqueles que requerem atividades de construção ou produção de obras artísticas por parte das crianças, ou seja, são relativos ao que as crianças “*querem fazer*”. Tudo o que envolva a construção de algo enquadra-se nos projetos técnico-artísticos, como por exemplo fazer uma peça de teatro ou uma escultura (Guedes, 2011).

*Intervenção social* – estes são os projetos em que existe a preocupação de mudar o meio em que as crianças vivem, surgindo assim a vontade de “*querem mudar*”, intervindo de forma ativa, apelando para uma atitude de cidadania interventiva.

Ora, neste sentido, são os projetos de investigação e de intervenção que destacam o seu papel de relevância para a EDS, pois são eles que permitem o desenvolvimento intelectual das crianças bem como o desenvolvimento de hábitos, de mudanças de atitude, de criação e de conhecimento desde a infância. Vasconcelos (2011) acrescenta ainda que quando as

crianças se envolvem nestes tipos de projetos, estas passam a ser cidadãos ativos da sua sociedade e ainda desenvolvem gosto por aprender.

Todo este processo requer a atenção do educador para a sua avaliação, visto que neste tipo de trabalho são valorizadas questões como, o trabalho em si, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de ajuda entre o grupo, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas, entre outros (Vasconcelos, 2011). Guedes (2011) acrescenta que os projetos e a sua concretização permitem “desenvolver a cooperação e exercer de forma direta processos de aprendizagem ativos e estimulantes promovendo, igualmente, o sucesso de todos os elementos de uma comunidade de aprendizagem, uma vez que existe a troca efetiva de produtos culturais” (p.5), todos os elementos unem-se com um objetivo comum.

O Movimento da Escola Moderna (MEM) surgiu da fusão de três práticas: “a conceção de um município escolar, numa escola primária de Évora, a partir da proposta de Educação, Cívica de António Sérgio, 1963/64; a prática de integração educativa de crianças deficientes visuais no Centro Infantil Hellen Keller apoiada nas técnicas de Freinet; a organização, por Rui Grácio, dos cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato Nacional de Professores, entre 1963 e 1966” (Niza, S., 2013, p.142). Foi então que em 1966 se fundou o MEM. “O modelo do MEM partiu inicialmente de uma conceção empírica da aprendizagem feita através de tentativas e erros baseada na teoria de Celestin Freinet. Progressivamente integrou as perspectivas socio-construtivistas de Vigotsky e Brunner” (Niza, 1996, citado por Folque, 1999, p.5).

De acordo com Folque e Oliveira (2016) o MEM baseia-se em dois objetivos principais que orientam as práticas. Primeiramente, o exercício da cooperação e solidariedade em comunidade democrática que desafia crianças e adultos a construir-se como cidadãos democráticos, por sua vez, o segundo objetivo assenta sobre a reconstrução cooperativa da cultura. Tal como a EDS, o MEM possibilita uma aprendizagem sociocultural num processo participativo, valorizando o diálogo, onde os grupos têm acesso ao conhecimento cultural (Folque e Oliveira, 2016).

De acordo com Niza (2013), e na perspetiva do MEM, a escola define-se como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática, e é nela que as crianças deverão criar as suas condições materiais, afetivas e sociais para que se possa organizar em comum um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a criar e a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores. Assim sendo, na pedagogia do MEM é defendido “um sistema de organização cooperada em que as decisões sobre as

atividades, os meios, os tempos, as responsabilidades e a sua regulação se partilham em negociação progressiva e direta [...]” (Niza, 2013, p.145). Como já tivemos oportunidade de analisar nos restantes modelos e metodologias, o facto do MEM dar oportunidade às crianças para que estas tomem decisões sobre a vida na escola, dá-lhes a oportunidade de desenvolverem e aprimorarem a sua capacidade de resolução de problemas, sendo esta última, uma premissa essencial na EDS. Além disto, segundo a UNESCO (2005) uma abordagem baseada na EDS deve proporcionar aos alunos a participação no processo de tomada de decisões relativas ao modo como devem aprender, como vimos, o MEM neste sentido oferece esta possibilidade às crianças. Além disto, este modelo, dá a oportunidade às crianças de participarem ativamente no planeamento e na avaliação podendo assim tomarem decisões, argumentar e justificar todos e quaisquer pontos de vista. “As crianças são desde logo iniciadas na utilização dos instrumentos e em práticas de planificação e avaliação que permitem que este processo aconteça” (Folque, 1999, p.8). Esses instrumentos de pilotagem, que apoiam o planeamento e a avaliação, são bastantes específicos. Além disto, todos os instrumentos de pilotagem proporcionam uma responsabilização e uma autonomia acrescida para a criança.

Ora, no Movimento da Escola Moderna “a vida do grupo organiza-se numa experiência de democracia directa, não representativa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação” (Folque, 1999, p.6). Tendo em conta que o MEM valoriza a comunicação, a negociação e a cooperação entre indivíduos, neste caso as crianças e os adultos em sala, podemos concluir que este modelo valoriza bastante as relações que se estabelecem dentro da mesma.

É de salientar que o MEM possibilita às crianças a resolução de problemas sendo que os problemas enfrentados nas salas deste modelo pedagógico são problemas reais e não conjecturados (Folque e Oliveira, 2016). Neste sentido, este modelo permite a abordagem de temas relacionados com a EDS, na medida em que se trata de um problema real que procura uma resolução.

Ao analisar os modelos anteriormente descritos é notória a semelhança e o alinhamento existente entre os modelos da CA e o MEM, uma vez que as comunidades do MEM funcionam como uma Comunidade de Aprendizagem, defendendo os mesmos princípios e vão ao encontro das perspetivas teóricas de Vygotsky e Bruner. Também é de relevar que tanto nas CA, como na MTP e ainda no MEM podemos verificar que no cerne destas metodologias está a valorização da participação das crianças dentro da sua comunidade, a sua autonomia e o modo como as interações promovem a aprendizagem e o

desenvolvimento das crianças, interações essas entre adultos, crianças e comunidade.

Apresentámos aqui uma reflexão crítica sobre quais os modelos pedagógicos que promovem a EDS, indo ao encontro daquilo que a UNESCO (2005) defendia numa abordagem da EDS, desde a promoção e o favorecimento do pensamento crítico por parte das crianças bem como a solução de problemas existentes. Nesta perspectiva, a UNESCO vê a criança como um ser capaz, detentor de conhecimento capacitado para resolver problemas, e neste caso, problemas relacionados com a Sustentabilidade Ambiental.

## **CAPÍTULO III – A Intervenção nos Contextos**

No presente capítulo irei apresentar o projeto de investigação-ação nos contextos educativos nos quais tive a oportunidade de desenvolver a PES, permitindo que o mesmo ficasse mais rico e aprofundado. Assim sendo, começo por caracterizar as instituições nas quais desenvolvi a PES, bem como os grupos com os quais trabalhei, fazendo de seguida uma análise descritiva e reflexiva daquilo que foi a minha prática à luz da sustentabilidade ambiental, prática esta mediada pela escala (ERS-SDEC).

### ***3.1– A intervenção/investigação no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico***

#### **3.1.1 – Caracterização da Instituição**

Situada numa das Freguesias da periferia da cidade de Évora, a escola na qual pude desenvolver a PES, encontra-se a seis quilómetros da cidade, dificultando assim as idas ao centro histórico da cidade de Évora. A escola em questão, abrange as valências de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, no entanto estas encontram-se separadas dentro do mesmo edifício, não existindo contacto entre as crianças, devido a esta separação logística. Assim sendo, o contacto entre as crianças das diferentes valências não acontece tendo em conta a separação dos recreios, pois cada valência tem o seu recreio, e devido ao desfasamento dos horários. Podemos afirmar que esta é uma escola inclusiva na medida em que apresenta resposta caso os alunos revelem alguma Necessidade Especial, seja a nível cognitivo seja a nível motor, visto que o edifício está adaptado para estas limitações.

É uma instituição que pertence à rede pública e iniciou as suas funções em 2012, sendo assim um edifício recente com boas estruturas. Este edifício conta com dois andares, sendo que no rés-do-chão encontram-se as salas do primeiro ano, laboratório de ciências, recreio, sala de professores, valência do pré-escolar, refeitório, polivalente e respetivas arrecadações. Por seu turno, no segundo piso encontram-se as salas de 2.º, 3.º e 4.º anos. No que concerne ao espaço exterior destinado aos alunos do 1.º Ciclo, este é bastante amplo e contém um espaço de brincadeira com cordas e trepadeiras, e ainda um espaço dedicado aos jogos desportivos, nomeadamente duas balizas, quatro tabelas de basquete e um alpendre coberto. É de salientar que neste espaço exterior ainda existe uma grande horta, a Eco-Horta, no âmbito do Programa Eco-Escolas.

A escola na qual realizei a PES conta com diversas parcerias e projetos, nomeadamente, o programa Eco-Escolas. De acordo com Gomes (s.d) este programa é

“vocado para a educação ambiental, para a sustentabilidade e para a cidadania, que a Fundação para a Educação Ambiental (FEE), implementa em vários países desde meados dos anos 90” (p.4). Assim, este programa apresenta um plano de atividades para ser realizado ao longo do ano letivo envolvendo os alunos em práticas de proteção e respeito pelo ambiente. Neste programa as crianças participam ativamente e são ouvidas, independentemente do grau de ensino no qual se encontram.

### **3.1.2 – Caracterização do Grupo**

A turma com a qual desenvolvi o estágio encontrava-se no 4.º ano e contava com um total de 22 crianças. É um grupo bastante heterogéneo, sendo que era composto por 12 rapazes e 10 raparigas com idades compreendidas entre os oito e os dez anos. É de salientar que todos eles eram matriculados no 4.º ano de escolaridade pela primeira vez, não existindo nenhuma criança repetente.

É importante referir que a maioria dos alunos vêm unidos desde a educação pré-escolar, existindo três exceções em que esses alunos, o A.M, a C.C e a E., vieram de outra turma visto que se tratava de uma turma heterogénea com alunos de diferentes anos de escolaridade, nomeadamente, 3.º e 4.º ano, assim os colegas seguiram para o 5.º ano e eles eram os únicos com faixa-etária correspondente ao 3.º ano. Por isto, no ano letivo 2019/2020 tiveram de ficar numa turma de 4.º ano, sendo então esta a escolhida.

Todas as crianças do grupo trabalham os conteúdos esperados para o 4.º ano, não existindo nenhum a trabalhar conteúdos do ano anterior. No entanto, existem alunos que usufruam de apoio e ainda outros dois que eram acompanhados pela professora de educação especial. Assim, no total, existem quatro alunos que beneficiam de medidas universais ao abrigo do Decreto-lei n.º 54 / 2018, de 6 de julho e um aluno de medidas seletivas.

No geral, a turma apresenta um desempenho bom, bom comportamento, não necessitando de uma diferenciação pedagógica notória, visto que se encontram num nível geral Bom. É de salientar que existem quatro alunos que demonstram alguns comportamentos menos adequados, dentro e fora da sala de aula.

A nível das interações entre eles, alguns alunos, demonstram por vezes atitudes discriminatórias perante alguns colegas e no que concerne ao trabalho em grupo têm dificuldade em aceitar as ideias dos colegas, aceitar pontos de vistas diferentes chegando por vezes a aborrecer-se. Além disto, demonstram ser um grupo recetivo a novas atividades, interessado e empenhado, nomeadamente em atividades diferentes e desafiantes. Gostam do desafio, de enigmas e problemas, notando-se um esforço e um empenho superior ao normal,

porque querem ser os primeiros a acabarem e a alcançarem o resultado correto.

No geral são alunos desinibidos e interessados pelo mundo que os rodeia. Verifica-se também que este grupo valoriza bastante a amizade, pois já estabelecem as suas relações desde o pré-escolar. Existem casos específicos em que a partilha, a solidariedade e a ajuda são valores bastantes presentes e valorizados. Na sua maioria, são respeitadores das regras estabelecidas para a turma e escola no seu geral.

### **3.1.3 – Conceção da ação educativa no 1º CEB**

#### *Fundamentos da Ação Educativa*

A ação educativa dos professores é orientada por uma pedagogia que, mesmo que implícita, orienta a sua prática pedagógica. Neste sentido, a professora cooperante tinha por base modelos socio-construtivistas, em que o foco seria o grupo de crianças, mas também podemos verificar na sua prática que esta utiliza alguns dos modelos da pedagogia cultural, identificados por Bruner (1996).

Assim, nesta sala foi possível observar vários modelos do Bruner (1996), sendo que, na maioria das vezes existiam momentos de exposição didática, o segundo modelo apresentado por este autor. Neste modelo o conhecimento é transmitido oralmente pelo professor, sendo este o único detentor do saber, e é suposto que este saber seja apenas admirado e escutado pelos aprendizes, as crianças (Bruner, 1996, p.83 e 84). Este modelo apresenta algumas limitações no ponto de vista daquilo que é a aprendizagem, visto que existe falta de diálogo, sendo uma partilha de saber unilateral, do professor para as crianças.

Durante o período de observação também verifiquei que existiram momentos que foram ao encontro do quarto modelo defendido por Bruner (1996). Este quarto modelo, como já foi referido, considera “que o ensino deveria auxiliar as crianças a captar a distinção entre o conhecimento pessoal, por um lado, e «aquilo que é tido por conhecido» pela cultura, por outro” (Bruner, 1966, p. 91), ou seja, o ensino deve promover oportunidades para as crianças entenderem a diferença entre conhecimento pessoal e conhecimento já existente e conhecido. No contexto de primeiro ciclo esta oportunidade foi verificada em várias idas à Fundação Eugénio de Almeida, onde vimos obras de arte, e também uma ida ao teatro Garcia Resende, onde vimos uma peça de teatro. Esta prática vai também ao encontro daquilo que Watkins (2004) defende como uma caracterização das CA, sendo que, esta comunidade realiza pontes entre outras comunidades e autores, e por isso estas visitas



permitem realizar as pontes que o autor defende que sejam estabelecidas. Na nota de campo seguinte, referente ao dia vinte e um de novembro de dois mil e dezanove, é visível a valorização do contacto com outras comunidades, ideia esta defendida por Watkins (2004). Além disto, neste momento também é compreensível que a direção daquela escola, e consequentemente a docente cooperante, valoriza aquilo que é defendido no quarto modelo de Brunner (1996).

Na quinta-feira, dia 21 de novembro, as turmas do 4.º ano tiveram a oportunidade de realizar uma visita de estudo à Fundação Eugénio Almeida e observar o exterior da Sé de Évora bem como o Templo Romano. Ao caminharmos pelo centro histórico, nomeadamente em redor da Sé muitas foram as aprendizagens realizadas pelos alunos, e além disso, muitas foram as conexões que ali surgiram relacionando elementos da cidade com algo aprendido em sala de aula.

Th. C. – Professora, o que está ali escrito? [Numa das paredes da Sé de Évora]

Eu – Está em Latim Th. ... não compreendo.

Th. C – Ah, o Latim, a língua trazida pelos Romanos.

Nestas últimas semanas, em Estudo do Meio, temos estudado os romanos.

(Notas de campo – 21/11/2019)

No decorrer do estágio em contexto de primeiro ciclo senti que faltavam momentos de diálogo e negociação, como defende Watkins (2004) na sua teoria de CA sendo que estes dois elementos são a base da aprendizagem. Normalmente, os diálogos ocorriam após momentos de conflito entre os alunos, maioritariamente no recreio. No entanto, também considero difícil existirem estes momentos de diálogo tendo em conta que as docentes sentem a pressão por parte de órgãos superiores para cumprirem o plano anual de conteúdos, fazendo com que as crianças aprendam esses mesmos conteúdos.

O planeamento era realizado pelas docentes do ano em causa, neste ano, as duas docentes do 4.º ano, e no período de intervenção as estagiárias participavam na reunião de planeamento. Por sua vez, a avaliação era realizada através das fichas de avaliação que são realizadas pelo agrupamento. Os alunos desta turma não participavam no planeamento nem na avaliação. No entanto, no decorrer da minha prática os alunos demonstraram interesse em recolher resíduos poluentes do recinto em frente à escola (Nota de Campo do dia 10 de outubro), e eu dei-lhes essa oportunidade e incorporei esta proposta no planeamento semanal e diário.

Na quinta-feira tive oportunidade de realizar uma atividade que partiu do interesse das crianças, no seguimento de uma conversa em grande grupo na qual discutimos o significado de “ambiente” e “quais são os problemas ambientais existentes” que os alunos conhecem. No decorrer dessa conversa, que ocorreu no dia 10 de outubro, chegou um certo momento em que alertei os alunos para a realidade da reciclagem:

Eu- Vocês sabem que nós, enquanto seres humanos, temos de tomar atitudes e mudar os nossos comportamentos, certo? E então, contribuir para a reciclagem separando os resíduos é uma dessas atitudes que devemos tomar ... se cada um de nós fizesse a separação dos resíduos vocês nem imaginam o quanto estamos a ajudar o nosso planeta ...

J.R –Ó professora, então podemos fazer uma coisa, por exemplo, sair da escola e ir contribuir para a reciclagem? Cada um com um saco.

(Notas de Campo – 10 de outubro de 2019)

As crianças sentiram desde logo que aquela atividade era “deles”, tiveram poder de decisão que não tinham tido até então, e deste modo mostraram-se muito entusiasmados, realizando a atividade com muito gosto e empenho.

“Esta semana, tanto para os alunos como para mim, foi marcada pela realização das fichas de avaliação intercalar, tendo em conta que estes momentos elevam os níveis de stress e ansiedade nos alunos e que acabam por prejudicar a revelação das suas reais capacidades (Rosado e Silva, 2010, p.6) decidi realizar atividades fora da sala de aula e mais descontraídas. Como tal, aproveitei o facto de na segunda-feira (dia 28 de outubro) se celebrar o dia da Biblioteca Escolar e levei a turma para a biblioteca e nela desenvolvemos uma fase do trabalho por projeto, a pesquisa de informação.”

(Notas de Campo – 31 de outubro de 2019)

Como é visível na reflexão anterior, no decorrer da minha prática tive oportunidade de realizar Trabalho por Projeto em pequenos grupos, e Watkins (2004) defende este tipo de atividades, atividades que implicam a investigação, a produção e intervenção das crianças. A realização destes projetos implicou a divulgação dos mesmos com as respetivas comunicações em grupo. No decorrer destes projetos os grupos tiveram a oportunidade de tomar decisões, discutirem, refletirem e executar o trabalho. No período em que as crianças desenvolveram estes projetos e realizaram outros trabalhos senti que elas passaram de passageiros a tripulantes, tal como defende Watkins (2004). As crianças participavam então

no processo de aprendizagem, participando ativamente e tomando decisões de qual seria o melhor caminho a seguir, orientando a sua viagem.

#### *Organização do Espaço e Materiais*

Quando cheguei à sala, em setembro de 2019, existiam três filas e três colunas viradas para os quadros, as mesas atrás umas das outras, o que associamos a uma disposição tradicional dum modelo por exposição didática. No entanto, no decorrer da PES as disposições da sala iam sendo mudadas consoante as necessidades sentidas e os interesses demonstrados. Um dos aspetos que tínhamos em consideração era que eu e a docente



*Figura 1 - Sala 4.º ano*

conseguíssemos manter o contacto visual com todos os alunos e potenciar momentos de trabalho a pares, o que ocorreu várias vezes. Naqueles três meses existiram diversas trocas de lugares, por vezes pedidas pelos próprios alunos, e outras porque a docente considerava que as aulas iriam funcionar melhor alterando os pares, de modo a ajudarem-se e a cooperarem entre si ou até mesmo por questões de comportamento. Por norma existiam regras que teriam de ser respeitadas, como o caso dos alunos referenciados com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que se deveriam sentar em lugares da frente, os alunos com melhores resultados sentavam-se com alunos com mais dificuldades e os mais altos preferencialmente nas filas de trás. Como defende Watkins (2004), a sala deve proporcionar ambientes educativos que possam gerar conhecimento em conjunto, por isto, os momentos de trabalho a pares e em conjunto foi algo que potencieei, bem como, o facto da professora cooperante colocar alunos com mais dificuldades juntos aos alunos com menos dificuldades, potenciando assim momentos de ensino e aprendizagem entre eles.

Na sala da turma em questão estavam acessíveis poucos materiais que potenciassem o interesse e o trabalho dos alunos no sentido da sustentabilidade ambiental. Na sala existiam apenas cartazes relacionados com as matérias lecionadas nas disciplinas de matemática, português e estudo do meio. Os materiais manipuláveis e jogos eram direcionados para a disciplina de matemática e não existiam quaisquer livros na sala, neste sentido, a escola disponibilizava livros acerca da sustentabilidade ambiental na biblioteca. Plantas e animais também não existiam na sala de aula, que possibilitassem a responsabilização dos alunos no seu cuidado e proteção.

### Organização do Tempo

As atividades letivas decorrem nos cinco dias úteis da semana, de segunda a sexta-feira, sendo que cada um dos dias tem uma organização horária específica e cada turma tem o seu horário.

Nesta instituição, as atividades letivas iniciam-se às 9h00, sendo que durante duas horas seguidas têm aula e o intervalo será apenas às 11h00, com a duração de 30 minutos. De seguida teremos mais uma hora de aula, das 11h30 às 12h30 seguindo-se o almoço, com a duração de 1h e 30 minutos. No período da tarde, as atividades letivas retomam às 14h00 e de seguida existe mais um tempo de 2h de aula, seguindo-se o intervalo da tarde, também ele com a duração de 30 minutos, e por último, o tempo letivo mais curto, com a duração de uma hora. Assim, às 17h30 dá-se o dia como concluído.

A docente tem horário reduzido devido à sua idade, e como tal esta apenas leciona as áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Apoio ao Estudo e Oferta Complementar, sendo que as Expressões Artísticas, Físico-Motora e Expressão Dramática são lecionadas por outra docente, igualmente como as AEC, tendo professores específicos das áreas para as lecionar, Danças Urbanas, Atividade Físico Desportiva, Música e Arte Dramática. O horário estruturado por blocos de disciplinas requer que a docente faça uma separação nítida dos conteúdos de português, matemática e estudo do meio, desvalorizando a integração curricular.

É de salientar que as Atividades de Enriquecimento Curricular são de carácter facultativo, no entanto todos os alunos daquela turma frequentam as AEC, exceto quando se pratica a modalidade de natação em Atividade Físico Desportiva, existindo alguns alunos que não querem praticar.

Abaixo será apresentado o horário dos alunos do 4.º A.

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00 10:00	PORT	MAT	PORT	MAT	INGLÊS
10:00 11:00	PORT	MAT	PORT	MAT	PORT
11:00 11:24	Intervalo				
11:24 12:24	AEC	EM	MAT	AEC	EM
12:24 14:00	Almoço				
14:00 15:00	MAT	EXP. ART. E FIS. MOT.	EM	PORT	A. ESTUDO
15:00 16:00	MAT	AEC	A. ESTUDO	PORT	EXPR ART. E FIS. MOT.
16:00 16:24	Intervalo				
16:24 17:30	EXPR ART E FIS. MOT.	AEC	AEC	OC	AEC

A Professora desde o início que me informou que o horário, nos tempos em que ela lecionava, era totalmente flexível consoante as minhas necessidades, de modo a desenvolver o meu Projeto Investigativo ou por necessidade de terminar um trabalho ou introduzir um tema novo. Desde o início que senti esse à vontade.

### *Planeamento e Avaliação*

Para planear as atividades e tarefas a desenvolver com a turma, a docente desta turma reúne todas as sextas-feiras com a docente do 4.º B. No início da prática, a professora convidou-me a assistir a estas reuniões, de modo a compreender as estratégias para realizar uma planificação semanal e conseqüentemente ter conhecimento dos conteúdos programáticos que iam ser abordados na semana seguinte. Considero que estas reuniões foram uma mais valia para eu programar a semana com as crianças e planear atividades, indo ao encontro das minhas necessidades e das dos alunos, enquadrando os conteúdos que deveriam ser abordados.

Além das planificações semanais preparadas por mim em cooperação com a professora cooperante existiam ainda as planificações trimestrais destinadas a todos os quartos anos do Agrupamento n.º 4 de Évora e era desejável que os docentes cumprissem as planificações no tempo estipulado. Esta exigência, por vezes, dificultava o desenvolvimento dos projetos relacionados com a sustentabilidade ambiental, uma vez que os conteúdos estipulados nas aprendizagens essenciais teriam mais ênfase do que qualquer outro e eram a prioridade.

No decorrer da prática tive oportunidade de assistir a dois momentos de avaliação realizados através de fichas de avaliação que seriam qualificadas numa escala de zero a cem, com objetivo de atribuição de uma nota, ou seja, qualificar. Inicialmente observei a avaliação diagnóstica, realizada nas primeiras semanas da PES, esta permite à docente compreender quais são os conteúdos que devem ser reavivados, a ter conhecimento sobre o que os alunos sabem e permitem que o professor adeque as suas estratégias de ensino dos novos conteúdos. No decorrer da prática ainda observei dois momentos de avaliação sumativa, intercalar e no final do período. De acordo com Cid (2017) a ênfase da avaliação sumativa “é colocada nos produtos, com um carácter essencialmente sumativo, focada na valorização dos conteúdos e cujo objetivo é certificar as aprendizagens dos alunos no final das sequências de ensino.” (p.5), ou seja, a avaliação sumativa dá ênfase aos produtos, àquilo que as crianças sabem, desvalorizando todo o processo de aprendizagem.

Avaliar vai muito mais além da atribuição de uma “nota” ou qualificação sendo que

“esta ritualização da avaliação em torno de testes leva a que se atribuam classificações com base em elementos recolhidos apenas em situações formais sumativas, se restrinja o foco nos conteúdos científicos” (Cid, 2017, p.4). Para existir uma avaliação com qualidade o professor deve conhecer bem a didática das disciplinas, dominar o processo de comunicação e interação em sala de aula, utilizar um *feedback* de qualidade, tornar claros os objetivos e os critérios de avaliação das tarefas e diversificar as estratégias de ensino e de avaliação, favorecendo as atividades de compreensão e aplicação de conhecimentos (Cid, 2017, p.5).

No entanto, é de salientar que a docente, ao corrigir os testes e quando verificava que um aluno errava uma questão e tinha consciência que essa mesma criança sabia a resolução chamava-a e pedia que esta corrigisse o exercício errado previamente. Sem a pressão da qualificação e o stress, o aluno que sabe a resposta resolve o problema e demonstra naquele momento as suas capacidades e os seus conhecimentos.

### **3.1.4 – Da avaliação à Intervenção – 1.º Ciclo do Ensino Básico**

#### *Análise Inicial da ERS-SESD*

Neste tópico irei explicitar o resultado obtido através da aplicação da escala ERS-SDEC. A escala foi aplicada tanto no início da PES (em outubro) bem como no final da mesma (em dezembro), de modo a compreender a existência de uma evolução, ou não. Os resultados referentes ao contexto de primeiro ciclo situaram-se, inicialmente, num nível 2 (ver Anexo 2), como é possível verificar de seguida:

“3.1 – A instituição dispõe de alguns materiais referentes à educação ambiental (ex. posters, livros).”

A instituição na qual desenvolvia a PES dispunha de uma biblioteca com diversos livros, e numa pesquisa que realizámos os alunos encontraram alguns livros que faziam referência a assuntos relacionados com a Sustentabilidade Ambiental. Na sala, mais propriamente não existiam livros nem jogos alusivos ao tema.

“(…) Para a realização dessa primeira pesquisa utilizámos computadores (através da ligação à internet) e livros relacionados com o tema do ambiente e respetivos problemas ambientais (...)” (Reflexão de 28 de outubro a 31 de outubro).

“3.3 – As crianças estão envolvidas em, pelo menos, uma atividade dizendo respeito aos cuidados com plantas e/ou animais”.

A escola na qual desenvolvi a PES pertence ao programa Eco-Escolas, desenvolvendo um conjunto de atividades relacionadas com este programa. Tendo em conta que estagiei no decorrer do primeiro período tive oportunidade de acompanhar as primeiras

atividades relacionadas com o programa Eco-Escolas.

Na quarta-feira desta semana tive oportunidade de assistir ao Eco-Conselho [...]. O conselho caracteriza-se como uma reunião incorporada no programa Eco-Escolas, e de acordo com Gomes (s.d) este programa é “vocacionado para a educação ambiental, para a sustentabilidade e para a cidadania, que a Fundação para a Educação Ambiental (FEE), implementa em vários países desde meados dos anos 90” (p.4). Este programa é direcionado a todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar até à universidade e a proposta dada às escolas consiste na adoção de uma metodologia de trabalho (A Metodologia dos 7 passos) que, articulando atividades de exploração de diversos temas, contribua para uma melhoria global do ambiente da escola e da comunidade (Gomes, s.d, p.5). São variados esses 7 passos, e o primeiro consiste na criação do Conselho Eco-Escolas ou Eco-Conselho este que é “a força motriz do projecto e deve assegurar a execução dos outros elementos” (Gomes, s.d, p.8), este conselho é composto por representantes de alunos (no caso em que assisti, 2 por turma), representante dos professores (um professor), do pessoal não docente (dois adultos), representante dos pais (um adulto), representantes do município e representantes de outros sectores que a escola entenda por convenientes. Neste Eco-Conselho estiveram presentes: uma representante da Empresa GESAMP (Group of Experts on the Scientific Aspects of Marine Environmental Protection) e um elemento da GNR.

(Notas de Campo do dia 6 de novembro de 2020)

As atividades relacionadas com a Eco-Escolas foram as únicas atividades a que assisti relacionadas com a preservação e proteção ambiental. Ora, se não fossem desenvolvidas neste âmbito as crianças não teriam contacto com estes temas no decorrer do período letivo em que se encontravam.

“3.4 – Existem materiais ambientais na área de jogo simbólico (ex.: brinquedos de jardinar)”.

Este tópico foi um pouco difícil de analisar visto que as crianças se encontram no 4.º ano do 1.º Ciclo Ensino Básico e naquela instituição em específico as salas deste ano de escolaridade não se encontram organizada por áreas. Logo, na sala, não existiam quaisquer materiais relacionados com a jardinagem e, por sua vez, no recreio também não.

A utilização da Eco-Horta e respetivos utensílios de jardinagem não eram utilizados espontaneamente pelos alunos visto que os utensílios não estavam disponíveis à sua utilização livre. A utilização da horta era organizada pelos docentes, existindo um horário

para cada turma. No decorrer da PES não surgiu a possibilidade de me dirigir com a turma à horta.

Após esta avaliação e respetivas conclusões obtidas através da aplicação da escala foi desenvolvido um trabalho com o intuito de melhorar as lacunas identificadas. Todo este processo foi desenvolvido em cooperação com a Professora titular da turma de modo a melhorarmos e enriquecermos o ambiente educativo naquilo que concerne à sustentabilidade ambiental. Nesta linha de pensamento, após a aplicação e análise da escala formulei os objetivos de intervenção perante aquele grupo e aquele espaço, de modo a mitigar as necessidades encontradas.

### **3.1.5 – Percurso da prática com vista uma EpS em 1º CEB**

Considerando os objetivos definidos em conjunto com a professora orientadora deste projeto, prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Assunção Folque, e de acordo com a avaliação da escala ERSSDEC, 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. O primeiro passo foi então planear qual seria o ponto de partida e definir como escutar as crianças. Decidi colocar uma pergunta inicial: “Quais são os problemas ambientais que conheces?”. A partir daí conhecia e recolhia as conceções daquelas crianças no que concerne ao seu conhecimento em relação ao ambiente.

#### *Projetos sobre problemas ambientais*

O primeiro passo, na hora de Oferta Complementar (OC), tive então a oportunidade de desenvolver uma conversa para compreender os conceitos espontâneos que as crianças possuíam acerca do ambiente e dos problemas ambientais subjacentes. Quando o grupo chegou do intervalo percebi que estavam bastante agitados e então decidi fazer um exercício de respiração de modo a que eles se acalmassem e se concentrassem na conversa.

Desta mesma conversa pude concluir que os principais problemas ambientais que as crianças edificaram foram:

Lixo no chão (Poluição dos solos);

As beatas no chão (Poluição dos solos);

Incêndios;

Desflorestação;

Aquecimento Global;

Poluição das fábricas (Poluição do ar);

Extinção das Espécies;



Plástico nos Oceanos (Poluição do mar).

(Nota de Campo do dia 10 de outubro de 2019)

Com base nestes conceitos prévios dos alunos foi possível então desenvolver projetos, através da metodologia de Trabalho por Projeto, em grupos de 4 a 5 elementos.

A partir da conversa que ocorreu no dia 10 de outubro seguimos então para uma segunda fase, a formação dos grupos e o primeiro preenchimento dos Mapas de Planeamento de Projeto. De acordo com Guedes (2011) é neles que se regista “o que queremos saber, o que já sabemos ou pensamos saber, onde vamos saber, o que vamos fazer com os dados que recolhemos, como e quando vamos divulgar, e avaliação do projeto” (p.6). Os Mapas de Planeamento de Projeto servem ainda para apoiar todas as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto.



Figura 3 - Preenchimento dos planos de projeto

Este primeiro Mapa de Planeamento do Projeto foi elaborado pelas crianças em cartolina mediante os três tópicos supracitados. A turma em geral decidiu colocar o que já sabia em post-it onde cada elemento do grupo escreveu o que sabia relacionado com o tema que lhes calhou, foi uma sugestão para que a cartolina se organizasse da melhor maneira e facilitasse a sua leitura e respetiva interpretação.

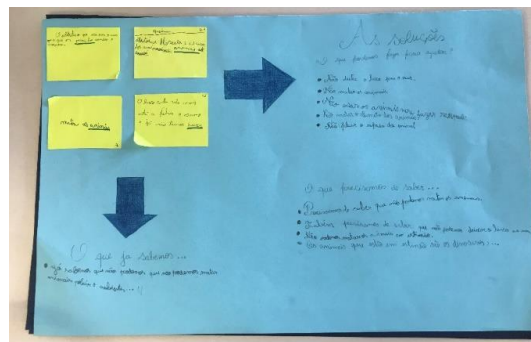


Figura 4 - Mapa de Planeamento do Projeto

Na semana seguinte, no dia 18 de outubro de 2019, e no seguimento da conversa de grande grupo realizada no dia 10 de outubro, as crianças pediram-me para realizarmos uma ida ao exterior e recolher lixo que poluíam o solo.

Eu- Vocês sabem que nós, enquanto seres humanos, temos de tomar atitudes e mudar os nossos comportamentos, certo? E então, a contribuição para a reciclagem é uma dessas atitudes que devemos tomar ... se cada um de nós fizesse a reciclagem vocês nem imaginam o quanto

estamos a ajudar o nosso planeta ...

J.R –Ó professora, então podemos fazer uma coisa, por exemplo, sair da escola e ir reciclar? Cada um com um saco.

Eu – J.R, posso tentar combinar com a professora Dulce, e irmos apanhar o lixo do chão com umas luvas descartáveis, no recinto da escola ou lá fora mesmo.

Todos – Sim! Sim! Sim!

(Notas de Campo 18 de outubro)

A partir daí surgiu então a proposta da turma de ir apanhar resíduos recicláveis no exterior, junto ao parque de estacionamento, local onde os familiares estacionam de manhã e ao final do dia. Ao conversar com a professora cooperante e com a coordenadora da escola chegámos então ao consenso que se poderia realizar esta atividade no exterior, inclusive a coordenadora pediu registos fotográficos para colocar no Facebook de modo a demonstrar aos familiares o trabalho desenvolvido pelos alunos. Neste sentido, esta proposta faria todo o sentido na medida em que a EDS deve ser localmente relevante, pois torna-se mais interessante tratar as questões locais passando posteriormente às globais, usando a linguagem que os alunos usam diariamente (UNESCO, 2016).



*Figura 5 - Recolha de resíduos poluentes*

Após esta recolha foi realizada uma conversa em grande grupo de modo a compreender se os alunos perceberam o que fomos realizar e a finalidade dessa mesma ação. De seguida, pedi aos alunos que num papel escrevessem ou desenhassem o que tinham gostado mais e menos no decorrer da atividade. A grande maioria escreveu que o que gostou menos foi o facto da recolha ter acabado muito rapidamente, visto que a atividade teve apenas a duração de 30 minutos e eles acharam que passou muito rápido. Em regra geral, todos escreveram que o que gostaram mais foi de ajudar o planeta. No decorrer da atividade e da conversa com a

turma chegamos à conclusão que recolhemos muito mais plástico do que papel e/ou vidro, e apercebemo-nos de imediato que o primeiro resíduo (o plástico) é muito mais poluente em comparação com os restantes.

Como é visível na nota de campo seguinte, referente ao dia 24 de outubro de 2019, levantou-se a questão da poluição dos Oceanos.

M.S. – Professora, já viu a quantidade de lixo num espaço tão pequeno?

Eu – Verdade M.S. Imaginem quando este lixo é levado pelo vento, onde vai parar?

J.F. – Para todo o lado até ao mar.

M.S. - Como estará o mar? Igual? Cheio de plástico?

(Notas de Campo do dia 24 de outubro 2019)

Através da observação da M.S surgiu então por parte da turma um interesse em descobrir como estariam os Oceanos afetados pela poluição, este que será um tema a discutir em aulas futuras. É de salientar que existia um grupo que iria desenvolver o seu projeto relacionado com esse tema.

Depois destas atividades só no dia 21 de outubro de 2019 tivemos oportunidade de voltar aos projetos, avançando assim com a Fase II defendida por Vasconcelos (s.d). A fase II diz respeito à fase de execução, e nesta as crianças começaram por iniciar as pesquisas relacionadas com o tema. Para tal utilizaram o computador disponível na sala, bem como o meu computador pessoal e ainda um *tablet*. O grupo do tema dos incêndios foi-se baseando no manual de estudo do meio do 4.º ano que contém um tópico relativo aos incêndios, contendo informações pertinentes para os alunos desenvolverem o seu projeto.

Mais à frente, no dia 28 de novembro, aproveitei o facto de se celebrar o dia da Biblioteca Escolar para sensibilizar os alunos para a importância da mesma e para os distanciar da *internet* como única fonte de informação, relembrando que também os livros nos dão informação útil. Esta ida à biblioteca foi realizada igualmente no âmbito dos projetos do ambiente e de Português.

“Esta atividade realizar-se-á no período da manhã, das 9h às 11h, num espaço diferente, a Biblioteca Escolar. Iremos desenvolver atividades neste local tendo em conta que no dia 28 de outubro se celebra o dia da Biblioteca Escolar, assim o meu objetivo principal com esta atividade é demonstrar os vários recursos que a biblioteca



Figura 6 - Pesquisas na Internet

disponibiliza, podendo assim desenvolver vários trabalhos, nomeadamente consultas, pesquisas, leituras, etc. Deste modo, irei aproveitar a ida à biblioteca para realizarmos a fase II do trabalho por projeto, a pesquisa sobre os problemas ambientais, usando para este efeito as novas tecnologias (computador, tablet, internet, etc.), livros sobre o tema e ainda jornais, estes que podem conter entrevistas a especialistas do tema, curiosidades, etc.

(Notas de Campo dia 28 de novembro de 2019)

Neste dia, dois grupos dirigiram-se a mim porque queriam mudar de tema. Um dos grupos encontrou uma imagem na *internet* que ilustrava “Os principais problemas ambientais” e eles queriam fazer sobre este tema e eu achei interessante, visto que assim todos os alunos ficariam a conhecer quais eram os principais problemas ambientais. O outro grupo encontrou um livro que ilustrava atitudes que os Humanos deveriam adotar, intitulado “Um mundo mais verde”, e então a partir daí eles mostraram-se mais motivados com aquela informação e também me pareceu pertinente, porque além de querermos mudar as nossas atitudes é importante compreender como o podemos fazer.



Figura 7 - Pesquisas em livros e revistas

Na mesma quinta-feira, dia 21 de novembro, na hora de Oferta Complementar (OC) os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver os seus projetos relacionados com o ambiente. Segundo a proposta de Vasconcelos (s.d), a fase da execução do projeto enquadra-se na Fase III, nesta fase as crianças passam para o processo de pesquisa preparando aquilo que querem saber, selecionando informação, criando textos, fazendo construções que os levam ao produto final (Vasconcelos, s.d, p.16). Os alunos, dão então, continuidade ao projeto.

(Notas de Campo- 23 de novembro de 2019)

Nesta fase do projeto, e a um mês de terminar as aulas para interrupção do Natal, eu e os alunos começámos a sentir que uma hora por semana, e por vezes ocupada pela docente de TIC, era pouco para conseguirmos terminar os projetos e realizar as respetivas comunicações, antes de eu terminar a PES. Assim sendo, e sugerido pelos próprios alunos, durante a semana no intervalo da manhã um grupo ficava a trabalhar nos projetos com o meu

auxílio. E assim foi, estipulámos um dia para cada grupo e eram os próprios alunos que me lembravam que tínhamos trabalho por fazer.

Na quinta-feira, 12 de dezembro de 2019, foi o último dia que os alunos tiveram para a realização dos projetos, para que no dia 15 e 16 os apresentassem, últimos dias de aulas. Se fosse hoje, teriam alterado a data da apresentação na medida em que nos últimos dias de aulas a preocupação foi a festa de Natal.

Assim, no dias 15 e 16 de dezembro de 2019 as crianças tiveram a oportunidade de apresentar e divulgar os seus projetos perante a turma. Cada grupo teve oportunidade de escolher o modo de apresentar os seus trabalhos, desde cartazes, *powerpoint*, panfletos e um filme narrado.

O grupo que pesquisou e desenvolveu o seu projeto no âmbito dos “*principais problemas ambientais*” desenvolveu a sua pesquisa maioritariamente na internet e criou um *powerpoint* para divulgar o seu projeto. No entanto, com o passar dos dias o grupo considerou que o *powerpoint* não iria chegar aos restantes colegas e, por isso, quiseram desenvolver um panfleto para distribuírem pelos colegas, de modo a que cada um pudesse ter acesso à informação, sempre que necessário.

O grupo das “*Atitudes que ajudam o Planeta*” que desenvolveu o seu trabalho com base no livro “Um mundo mais verde” decidiu gravar um vídeo em que ilustrava as atitudes que as pessoas pudessem adotar para um mundo mais sustentável. Assim, as atitudes ilustradas neste vídeo foram: poupança da água, a separação de resíduos, poupança de luz,

optar por produtos biológicos e proteção e conservação da fauna e da flora. Este grupo sempre demonstrou muito interesse e entusiasmo em gravar os vídeos, disponibilizando-se para o fazerem num intervalo.

Já o grupo dos “*Incêndios*” optou por divulgar o seu projeto utilizando um cartaz e tomaram esta decisão visto que um dos elementos do grupo, a C.C, tem habilidades de desenho. Este grupo descobriu que existiam dois tipos de incêndios que causam diversos tipos de consequências, os incêndios urbanos e os florestais. Este grupo optou por ir buscar informação aos



Figura 8 - Apresentação em PowerPoint

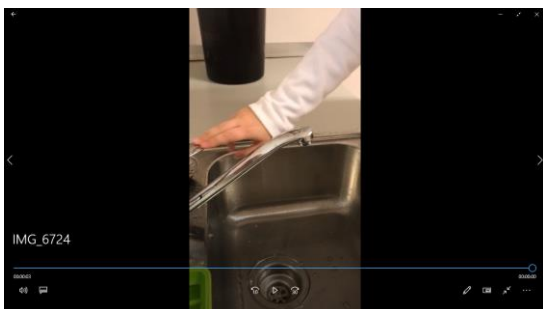


Figura 9 - Fragmento do Vídeo do grupo "As atitudes que ajudam o Planeta"



Figura 10 - Cartaz do grupo dos Incêndios

livros da biblioteca escolar.

O grupo da “*Poluição nos Oceanos*” também optou por divulgar o seu projeto através de um *powerpoint*.

#### *O programa Eco-escolas*

A escola na qual desenvolvi a PES pertencia ao grupo das escolas pertencentes ao programa Eco-Escolas. Tendo em conta que desenvolvi a PES no primeiro período (de setembro a dezembro) o programa iria retomar e estipular novos desafios a alcançar para aquele novo ano letivo. Para estipular esses novos desafios e objetivos a alcançar, bem como conhecer o plano de atividades a desenvolver deve ocorrer, em todas as escolas pertencentes ao programa, um Eco-Conselho. Nessa reunião devem estar presentes diversos elementos da comunidade escolar, bem como, da sociedade. Da turma com a qual desenvolvi a PES apenas os Eco-capitães participaram no Eco-conselho.

“Assim sendo, o tema principal que ficou definido para o presente ano letivo foi “O Espaço Exterior”, no qual devemos centrarmo-nos em três dimensões, sendo elas: Água, Resíduos e Energia. Existindo, mesmo assim, alguns subtemas, nomeadamente: a alimentação sustentável e saudável e a agricultura biológica.”

(Notas de Campo de 7 de novembro de 2019)

Assim ficou definido que no ano letivo 2019/2020 deveriam ser desenvolvidas as seguintes atividades:

- Cultivar e cuidar de alimentos na Eco-Horta;
- Separação dos resíduos e fazer a verificação dos ecopontos no final da semana;
- Recolha de tampas, papel e caricas;
- Sensibilizar a comunidade através da distribuição de cartazes.

Tendo em conta que este projeto tem como objetivos promover a tomada de consciência por parte dos/as crianças/alunos acerca da necessidade de adotar comportamentos e ações que visem a adaptação e mitigação face aos problemas ambientais e promover o conhecimento de práticas e ações sustentáveis que contribuem para a mitigação dos problemas ambientais pareceu pertinente que os Eco-Capitães passassem as informações recolhidas na reunião, nomeadamente as atividades que iriam ser desenvolvidas, com a

restante turma. Deste modo, toda a turma poderia participar e contribuir para a separação de resíduos no dia-a-dia na escola e na recolha de tampas, papel e caricas de modo a mitigar problemas ambientais. A criação dos cartazes ficou para uma reunião futura, de modo a discutir-se qual das turmas iria fazer os cartazes.

Infelizmente existiram outras tantas atividades que tomaram o nosso tempo e não foi possível acompanhar mais nenhum desenvolvimento deste programa naquela escola.

*Textos e conversas sobre o fundo do mar*

No dia 7 de novembro, no seguimento do trabalho desenvolvido no âmbito da Língua Portuguesa, propus aos alunos que imaginassem e descrevessem uma ida ao fundo do mar de modo a que imaginassem o que lá iriam encontrar, ver, o que fariam, etc. A turma, na sua maioria, curiosamente, focou-se na temática do plástico no Oceano, e assim podemos então concluir que a turma se encontra sensibilizada e consciente deste problema tão atual. De seguida, serão ilustrados excertos dos alunos que referiram a poluição dos oceanos na sua produção:

“- À praia para ver as gaivotas a voar, o mar com aquela água tão limpa.

Mas quando chegaram a água estava cheia de **plástico**.

- Na última vez a água não estava assim, se calhar foram as pessoas que não querem ajudar o planeta.

E aquela família quis ajudar ao salvar o mar.” (C.C.).

“Nesta profundidade, temos de ligar as lanternas laterais.

- Blac! Tanto **plástico**! os peixes aqui comem plástico porque o confundem com comida, coitadinhos. A baleia e a tartaruga são exemplares comedores de plástico.” (T.C.).

“Quando nós olhámos para o meu fato de mergulho vimos um saco, e eu disse:

-Vamos usar o saco para apanhar lixo do fundo do mar. A Sofia encontrou um monte cheio de **plástico** e ela apanhou.” (M.L.C.).

“Mas também vimos uma coisa que faz mal ao ambiente, nós vimos muito **plástico**. Então todos ajudámos a limpar o mar, até mesmo os animais e retirámos o plástico.” (I.Z.).

“-Olha ali tanto plástico, meu deus!

Então o António foi procurar ajuda, foi nadando e nadando até que encontrou um

menino que também estava a nadar. [...]

-Também estás a apanhar **plástico**?

Ele respondeu: -Sim, estou!

Então eles os dois foram apanhar plástico.” (A.P.).

“-Como os baús não têm nada vamos utilizá-los para apanhar o **plástico** que está no mar.” (J.R).

“Mas houve uma altura que encontramos uma baleia bebé morta cheia de **plástico** na boca. Eu fiquei triste e disse:

-Pobre baleia, não fez mal nenhum a ninguém e as pessoas quando vêm aqui atiram as garrafas, tampas, jornais e plásticos para o chão e com o vento isso voa e então vai parar ao mar.” (M.S.)

“E sim, encontraram o tubarão afinal era um bocado de **plástico** no corpo e também na boca.” (M.P.).

“De repente, quando olho para o lado vejo uma baleia-fêmea a apanhar lixo como **plástico**, papéis, latas, palhinhas... Como eu não quis ser mal-educada, eu fui-lhe perguntar:

-Olá, queres ajuda?

- Sim! – disse a baleia com uma voz nem muito grossa nem muito fina.

Depois de algumas horas nós deixámos o mar limpinho.” (M.S.).

“- Olhem o polvo foi-se embora, ali em baixo está uma tartaruga bebé enrolada em **plástico**, coitada. Vamos salvá-la já. – Disse o Afonso.

[...] E foram para casa com os golfinhos e aprenderam uma grande lição: que não se deve deitar no lixo para o mar.” (A.M.).

Dos alunos da turma de quarto ano, onze deles destacaram nas suas produções textuais a temática da poluição nos Oceanos. Sabe-se que o maior poluente dos oceanos e mares é o plástico e os microplásticos (partículas de plásticos com menos de 5 milímetros), curiosamente, a maioria da turma referiu que na sua viagem ao fundo do mar encontraram plástico a destruir os ecossistemas marinhos e a biodiversidade marinha. Destas produções textuais podemos também verificar que todos eles destacaram as suas personagens como



protetores e salvadores dos oceanos, sendo que na maioria dos casos se referiam a eles próprios, respetivas famílias e amigos.

Das onze produções textuais destacadas anteriormente, três delas demonstram que os alunos têm consciência que o plástico é, por vezes, fatal, pondo termo à vida dos animais marinhos. É visível que estes alunos têm a consciência de que o principal causador da poluição é o Homem, fazendo menção a isso nos seus textos.

Após compreender que todos os alunos se encontravam sensibilizados para o problema com as quantidades de plástico no mar e que todos ilustraram nos seus textos soluções que mitigassem o problema optei por lhes trazer uma história intitulada “O Lobo que sonhava com o fundo do mar”, história esta que ilustra a aventura do Lobo na sua visita ao fundo do mar quando de repente este se depara com toda a poluição lá existente, assim o Lobo recebe uma missão dada pelo Rei dos Mares, Poseidon, que avisa o Lobo que para aquele problema acabar era necessário avisar os Humanos daquilo que se passava. Ao iniciar o trabalho de Pré-leitura nenhum dos alunos percebeu de imediato o que iria acontecer na história.



Figura 11 - Livro "O Lobo que sonhava com o Oceano"

Eu - O que acham que o Lobo encontrou no fundo do mar?

T.C. – Um barco naufragado.

M.S. – Muitos animais.

A.C. – Muitas moedas e ouro ... um tesouro.

Eu - E o que fez ele no tempo que esteve debaixo do mar?

D.- Nadou com os Golfinhos.

A.P. – Nadou com os Piratas.

(Notas de Campo de 12 de novembro de 2019)

Então, eu iniciei a história sem desvendar o desfecho. Para meu espanto, todos sem exceção, estavam “presos” na narrativa, não tiravam os olhos do livro e estavam ansiosos para saber o que se passava. Foi uma experiência imensamente enriquecedora que me deixou mais motivada para ler mais histórias a este grupo. Eles perceberam perfeitamente que o principal responsável pelo estado atual do Planeta Terra era o Homem e por isso era necessário mudar atitudes, o quanto antes.

Após ter iniciado o trabalho relacionado com a sustentabilidade ambiental com o

grupo em questão foi notória uma mudança de mentalidades e atitudes por parte das crianças. Todos os dias me alertavam para situações problemáticas provenientes da comunidade escolar em que por vezes os adultos prejudicariam o meio ambiente, tal como é visível duas situações nas notas de campo seguinte.

No decorrer do simulacro, o R.V., chamou-me para mostrar algo de errado.

-Professora, olhe aqui, um papel de rebuçado.

-Pois é R.!

-Vou apanhar.

-Calma [retirei um lenço de papel]. Vamos pegar com o lenço e colocamos no ecoponto correto.

-No amarelo, eu levo.”

(Nota de campo do dia 12 de novembro 2019).



*Figura 12 - J.R a demonstrar um erro*

Logo às 9h o aluno J.R. chamou-me para observar os ecopontos à entrada da sala. Algo não estava bem! No ecoponto azul existiam elementos de plástico, papel e lixo indiferenciado. O aluno logo prontamente tirou o plástico que estava no ecoponto errado, colocando-o no certo.

(Notas de Campo dia 28 de novembro de 2011)

Foi visível que este grupo mudou de práticas e comportamentos após a minha intervenção. A sustentabilidade é um tema que interessa a docente titular de turma, mas acabava por ficar esquecido devido ao trabalho com outros conteúdos dos programas extensos que há a cumprir. De facto, as questões da sustentabilidade não deveriam ter um horário marcado, tal como o Português, a Matemática ou o Estudo do Meio. Neste sentido, é referido em UNESCO (2005) que a EDS deveria ser interdisciplinar e holística, sendo que esta deveria ser parte integrante do currículo como um todo, não como uma matéria separada. Almeida et al (2006) acrescenta que a EDS está longe de ser uma disciplina independente e deve ser abordada de forma transversal. No entanto, isto não acontece.

Como vimos anteriormente o currículo nacional, nomeadamente os programas das disciplinas do 1.º ciclo, fazem poucas referências à sustentabilidade ambiental, ganhando mais visibilidade outras matérias.

A literacia dos oceanos começou a ser abordada, como vimos, devido ao interesse de uma aluna em saber como estava o mar em relação à poluição. Este tema é destacado no Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade (2018), intitulado-se como “Literacia dos Oceanos”.

*Teatro “Natal no fundo do Mar”*

Os últimos dias do primeiro período foram fortemente marcados pelos ensaios que decorreram da peça que o 4.º A iria apresentar. No entanto, essa mesma peça, ensaiada e coreografada por mim e pela docente cooperante, abordava a temática do plástico no mar, o que acabou por estar de acordo com o que tem sido o nosso trabalho até aqui e aproveitamos esta comunicação para sensibilizar toda a comunidade escolar (alunos, professores, educadores, família, etc.) para esta temática tão destruidora do Planeta, potenciando algumas mudanças de atitudes e mentalidades.

Como já referi, tive oportunidade de ensaiar uma peça de teatro com os alunos, na qual estes teriam de ler, dramatizar, dançar e cantar, e além disto construir, com a ajuda das professoras, os elementos cénicos, por exemplo, as personagens e o cenário, tratando-se assim de um projeto técnico-artístico (Guedes, 2011). Esta peça tornou-se o foco dos alunos nas duas últimas semanas, pedindo constantemente para ensaiarem. Conseguimos unir várias áreas das expressões artísticas que não tive muita oportunidade de desenvolver com eles no recorrer da PES, nomeadamente a canção e a dança final e abordar questões relacionadas com a Cidadania, nomeadamente a proteção dos ecossistemas marinhos.



*Figura 13 - Preparação de elementos cénicos*



*Figura 14 - Teatro "Natal no fundo do mar"*

### **3.1.6 – Reflexão sobre a intervenção no 1º CEB**

Ao longo do percurso da PES em 1.º Ciclo, com o apoio da professora cooperante foi possível sensibilizar as crianças para a pertinência e importância das ações desenvolvidas para promover uma EDS naqueles três meses e futuramente.

No final da prática, no dia 19 de dezembro de 2019, realizei o preenchimento da escala ERS-SDEC (Siraj-Blatchford et al., 2016). Neste sentido, reuni com a docente cooperante de modo a realizarmos esta avaliação juntas, apresentando-lhe inicialmente uma avaliação realizada por mim e por fim discutimos então os resultados (anexo 2). Nesta reunião consolidámos e avaliámos todo o trabalho e intervenção realizada por mim naqueles três meses, ressaltando os benefícios da utilização da escala que serviu de base para organizar aquela que seria a minha intervenção. Ao realizar a avaliação da escala percebemos que relativamente ao ambiente educativo, nomeadamente a organização do espaço, não existiram muitas alterações, pois era difícil apetrecharmos o espaço com materiais alusivos ao DS. Assim, a única mudança que existiu foi relativamente à disposição das mesas, que foram organizadas em grupos, de modo a facilitar o trabalho em grupo, e expormos todos os cartazes realizados no âmbito desta investigação.

De modo a compreender de que forma as iniciativas de cidadania ambiental podem contribuir para uma mudança de práticas, de atitudes e saberes por parte das crianças, neste caso, os alunos do 1.º ciclo do ensino básico, com vista ao Desenvolvimento Sustentável, foram desenvolvidos diversos projetos relacionados com a Sustentabilidade Ambiental e disponibilizei sempre o tempo necessário para discutirmos esta temática.

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

“5.2- As crianças são envolvidas na identificação de diversos temas de proteção ambiental e encorajadas a exprimir as suas próprias ideias como os resolver”

- Projetos desenvolvidos no âmbito desta investigação;
- Mapa de Planeamento do Projeto - que contém a identificação dos temas bem como a resolução dos mesmos.

“5.3- As crianças participam frequentemente em projetos e em atividades em grupo, para explorar, investigar e compreender as questões ambientais relacionadas com o seu quotidiano”

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico Promover Práticas de Cidadania para uma Sustentabilidade Ambiental

- Programa Eco-Escolas;
- Projetos desenvolvidos no âmbito desta investigação;

“7.2 – As crianças são encorajadas a desenvolver um conjunto de ações com vista a comunicar os seus esforços (e dos outros) para resolver questões ambientais”

- Recolha de resíduos no recinto em redor da escola;

“7.3 – O currículo e o planeamento das atividades incluem de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade ambiental”

- Planificações semanais e diárias realizadas por mim.
- Planificação trimestral de Oferta Complementar.

Além de terem sido alcançados os parâmetros acima referidos, considero que ao nível dos projetos desenvolvidos faltou a divulgação dos mesmo para com toda a comunidade escolar. Em relação ao programa Eco-Escolas, no período de tempo em que decorreu a minha prática não se desenvolveram muitas ações de acordo as metas estipuladas. Neste sentido, senti que o tempo de prática é curto para a realização sustentada das atividades planeadas no âmbito do projeto inicialmente pensado.

### ***3.2. – A intervenção no contexto de Educação Pré-Escolar***

#### **3.2.1 – Caracterização da Instituição**

Realizei a minha PES numa instituição pública localizada numa das freguesias pertencentes ao Concelho de Évora. Esta instituição abrange a Educação Pré-Escolar e os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. Esta escola é sede do agrupamento, acolhendo um grupo de alunos bastante heterogéneo socioeconomicamente. É um agrupamento que acolhe cidadãos de bairros cujas características culturais, económicas e sociais evidenciam um nível de vida médio-alto, bem como cidadãos de bairros de natureza social, cujas famílias apresentam uma situação mais fragilizada, com indicadores de desemprego e problemas sociais graves.

A escola sede, incorpora a educação Pré-escolar, e ainda os 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (CEB). Além da escola sede, o agrupamento em causa conta com mais dois jardins de infância e também com quatro instituições preparadas para receber alunos para frequentarem o 1.º CEB.

O Agrupamento em questão apresenta ainda uma resposta de suporte à aprendizagem e à inclusão bastante variada, dirigidas a crianças e alunos que delas necessitam para garantir a sua participação nos processos de aprendizagem e na vida do Agrupamento. A nível da Educação Inclusiva o agrupamento dispõe de uma Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita e três Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. A escola sede do agrupamento é ainda uma referência distrital para a Educação Bilingue dos alunos surdos contendo assim um Centro de Recursos TIC para a Educação Especial de Évora e é também uma referência a nível da Intervenção Precoce. Além desta vertente inclusiva o Agrupamento conta ainda com resposta os Percursos Curriculares Alternativos (PCA), os Cursos de Educação e Formação (CEF) destinado aos jovens ou os Programas Integrados de Educação e Formação (PIEF). É de salientar que esta escola também integra o programa Eco-Escolas.

No que concerne aos recursos humanos, este agrupamento conta com um total de cento e cinquenta docentes e além do pessoal docente, o agrupamento, conta ainda com profissionais e técnicos especializados, entre os quais intérpretes de língua gestual portuguesa, terapeutas, psicólogos, assistentes sociais, animadora sócio-cultural e ainda cerca de três dezenas de

docentes no âmbito da resposta inclusiva.

A escola localiza-se a dois quilómetros do centro histórico da cidade de Évora, facilitando assim as deslocações tanto a pé como no autocarro da Trevo. Esta facilidade para a utilização dos autocarros da rede Trevo deve-se ao facto de existirem duas paragens junto à escola.

A escola sede conta com dois pisos, sendo que no piso térreo encontram-se as salas de pré-escolar e respetivos recreios, refeitório e reprografia. Por sua vez, ao nível do primeiro andar podemos encontrar as salas de aula correspondentes aos 1.º, 2.º e 3.º Ciclo, a biblioteca, secretaria, sala de professores e a direção. É de salientar que a longo dos corredores da escola existem janelas de grandes dimensões que permitem a entrada de luz natural. Atendendo que este edifício já tem alguns anos este necessita de algumas obras, sendo que alguns dos problemas têm vindo a ser resolvidos ao longo do ano letivo que termina. Além disto, é uma escola bem equipada, disponibilizando de variadíssimos recursos para os seus alunos.

Por último, mas não menos importante, este Agrupamento conta com variadíssimas parcerias, nomeadamente com a Câmara Municipal de Évora, Centro de Saúde, APPACDM, Associação Chão dos Meninos, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), Instituto da Segurança Social, Universidade de Évora e Associação para o Desenvolvimento e Bem-Estar Social da Cruz da Picada (ADBES) o que facilitará a realização de possíveis projetos que surjam pela necessidade ou pelo interesse das crianças.

Em relação ao Jardim de Infância, este é parte integrante da escola sede, como já foi referido, encontrando-se assim no mesmo edifício dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos. O espaço da educação pré-escolar conta então com um espaço de recreio exterior exclusivo a esta valência, bem como, uma sala polivalente. O Jardim de Infância conta com três salas: a A, a B e a C e acolhe crianças desde as 8h00 às 17h30. Existe ainda outro espaço de recreio exterior comum aos restantes ciclos da escola, existindo assim a disponibilidade e oportunidade da educação pré-escolar o ocupar também. Este espaço é assim potenciador de interações entre as crianças das diversas faixas etárias, nomeadamente com os alunos do 1.º CEB. Além destes espaços, podemos ainda contar com a área do bar, reprografia, biblioteca, refeitório e secretária sendo que todos estes espaços possibilitam o acesso e utilização por parte das crianças da educação pré-escolar.

Todas as salas de pré-escolar têm disponível instalações sanitárias e uma arrecadação que permite guardar os materiais necessários. Ainda na valência do pré-escolar podemos encontrar uma casa de banho para os adultos, uma sala de apoio à intervenção precoce e um

hall com os cabides das crianças. Do lado oposto, esta valência tem disponível um polivalente, que tem uma casa de banho para as crianças, uma arrecadação na qual são guardados os materiais de ginástica e uma zona de refeições para pessoal docente e não docente. No polivalente existe um computador com projetor, uma televisão e um leitor de DVD, uma mesa, materiais de desenho e pintura e brinquedos diversos. Em dias de chuva as crianças permanecem neste lugar, na hora do recreio, mas é de salientar que este espaço torna-se bastante pequeno para acolher os três grupos, nestas exceções.

O recreio exclusivo ao jardim de infância apresenta uma ampla área, existindo uma lona movível de modo a proteger as crianças em dias de maior exposição ao calor, uma pequena área com chão sintético com um aparelho de estímulo motor (escorrega com escadas) e ainda um espaço livre com piso em cimento e terra com várias árvores. O espaço comum às várias valências conta com um piso cimento, tendo um jogo tradicional desenhado no chão, o jogo da macaca, e algumas oliveiras em canteiros que dão zonas de sombra ao recinto.

### **3.2.2 – Caracterização do Grupo**

No decorrer da PES tive oportunidade de conhecer o grupo, os seus interesses e as suas características. Este grupo é então caracterizado pela sua heterogeneidade e é composto por 20 crianças, sendo que onze das mesmas são do sexo masculino e nove são do sexo feminino. Estas crianças apresentavam idades compreendidas entre os três e os sete anos de idade e são todas provenientes da Cidade de Évora. Das vinte crianças, sete já frequentavam aquela escola e, por sua vez, conheciam a educadora pois trabalharam com ela nos anos anteriores. Por outro lado, existiam outras crianças que aquele era o seu primeiro ano na Sala A do Jardim de Infância, sendo que transitaram de outras instituições, de caris privado ou particulares de solidariedade social. Neste grupo existiam quinze crianças que em setembro seguinte ingressaram no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Das vinte crianças, três delas eram acompanhadas pela equipa da Intervenção Precoce. Existia ainda uma outra criança que foi diagnosticada com Síndrome do Autismo, sendo que é um autismo não verbal, sem controlo dos esfíncteres e com necessidade do apoio constante do adulto.

A componente letiva começava por volta das 9h, e cerca de metade das crianças da Sala A que chegavam à instituição antes das 9h00 e permaneciam no polivalente com as auxiliares, até a educadora chegar e encaminhá-los para a sala. Por sua vez, os restantes iam chegando dirigindo-se diretamente à sala. As crianças permanecem cerca de oito horas na instituição, sendo que durante cinco horas as crianças estão com a educadora e com a



auxiliar, normalmente em sala, a realizarem atividades e a brincar nas diversas áreas, bem como no exterior.

Assim sendo, a Sala A contava com uma educadora titular do grupo, uma educadora de apoio e duas auxiliares. Uma destas auxiliares apoia a criança com autismo no decorrer do seu dia, prestando todo e qualquer auxílio necessário para que a criança esteja bem.

No decorrer da PES tive diversas oportunidades de observar as crianças e era notório o interesse delas nas atividades como o Cante Alentejano, a ida à horta todas as sextas-feiras e no geral todas as brincadeiras no exterior, sendo que a Casinha de Lamas a mais solicitada. Dentro da sala as crianças gostavam particularmente da Área do Faz de Conta, Pintura e Construções. Além disto, senti que as crianças gostavam muito de ouvir histórias sendo que o grupo, no seu geral, demonstrava-se muito atento e interessado pela narrativa.

No dia 13 de março de 2020 foi decretado, pelo governo português, o estado de emergência devido à Covid-19 e todas as escolas iriam fechar a partir do dia 16 de março de 2020 (segunda-feira). No tempo em que as crianças estiveram em casa com as suas famílias a educadora e eu íamos mantendo a ligação com as crianças e as famílias através do envio de vídeos, imagens e mensagens. Neste tempo, as crianças demonstravam maior interesse por vídeos ou fotografias nos quais aparecessem a nossa cara, como por exemplo, um vídeo a contar uma história, ou então atividades que implicassem desenho ou pintura, sendo que respondiam no mesmo formato, ou seja, recorriam ao vídeo.

Após ser aprovada a reabertura do Jardim de Infância, no dia 1 de junho, a Educadora questionou os encarregados de educação de modo a saber quantas crianças iriam frequentar o jardim de infância (JI), sendo que recebemos seis respostas positivas; no entanto, no decorrer do mês de junho apenas quatro crianças frequentaram o JI. Neste pequeno grupo as idades compreendiam-se entre os cinco e os sete anos e nunca tínhamos um grupo fixo, visto que as crianças iam faltando. Nunca sabíamos bem com quem contar, sendo bastante desmotivador, visto que chegamos dois dias à instituição e não tivemos crianças em sala. Nesta fase, pós confinamento, as crianças demonstravam um grande interesse e necessidade em brincar, especialmente no exterior: fazer buracos, regar e brincar com lama eram as atividades de eleição pelo pequeno grupo de quatro crianças.

De um modo geral, o grupo demonstrava ser bastante curioso, tinha gosto e entusiasmo em pensar sobre os mais diversos assuntos arrançando soluções para possíveis problemas. Além disto, tendo em conta toda a estimulação que o grupo teve é um grupo que adorava conversar, discutir, questionar, comunicar, apresentar trabalhos, partilhar descobertas e acontecimento etc. Existia bastante entreajuda dentro do grupo, um interesse particular em

serem eleitos o presidente da semana, assumindo diversas responsabilidades e também de realizar as tarefas semanais, demonstrando ser um grupo bastante autónomo. É de salientar que este grupo era bastante participativo no planeamento e na avaliação, salvo algumas exceções. De um modo geral aceitam as ideias dos colegas bem como as sugestões dos adultos.

### **3.2.3 – Conceção da ação educativa em Pré-escolar**

#### *Fundamentos da Ação Educativa*

A prática pedagógica da educadora cooperante enquadrava-se no Movimento da Escola Moderna (MEM).

Este movimento surgiu da fusão de três práticas:

(...) a conceção de um município escolar, numa escola primária de Évora, a partir da proposta de Educação, Cívica de António Sérgio, 1963/64; a prática de integração educativa de crianças deficientes visuais no Centro Infantil Hellen Keller apoiada nas técnicas de Freinet; a organização, por Rui Grácio, dos cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato Nacional de Professores, entre 1963 e 1966” (Niza, 2013, p.142).

Foi então que em 1966 se fundou o MEM. De acordo com Niza (2013), e na perspetiva do MEM, a escola define-se como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática, e é nela que os educandos deverão criar as suas condições materiais, afetivas e sociais para que se possa organizar em comum um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a criar e a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores. Assim sendo, na pedagogia do MEM é defendido que é através de “um sistema de organização cooperada que as decisões sobre as atividades, os meios, os tempos, as responsabilidades e a sua regulação se partilham em negociação progressiva e direta [...]” (Niza, 2013, p.145).

Ora, no Movimento da Escola Moderna “a vida do grupo organiza-se numa experiência de democracia directa, não representativa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação” (Folque, 1999, p.6). Tendo em conta que o MEM valoriza a comunicação, a negociação e a cooperação entre indivíduos, neste caso as crianças e os adultos em sala, podemos concluir que este modelo valoriza bastante as relações que se estabelecem dentro da mesma.

Além disto, este modelo, dá a oportunidade às crianças de participarem ativamente no planeamento e na avaliação podendo assim tomarem decisões, argumentar e justificar

todos e quaisquer pontos de vista. O planeamento e a avaliação são momentos marcantes e bastante valorizados neste modelo pedagógica bem como na sala na qual eu realizei a PES. Ambos os momentos pertencem à rotina diária das crianças e elas demonstraram ao longo do tempo a importância que estes tinham para diversas situações. “As crianças são desde logo iniciadas na utilização dos instrumentos e em práticas de planificação e avaliação que permitem que este processo aconteça” (Folque, 1999, p.8). Esses instrumentos de pilotagem, que apoiam o planeamento e a avaliação, são bastantes específicos. Além disto, todos os instrumentos de pilotagem proporcionam uma responsabilização e uma autonomia acrescida para a criança.

### *Organização do Espaço e Materiais*

Na Sala A do jardim de infância, caracterizava-se por um espaço cheio de cor, de informação, com bastantes materiais e uma enorme luminosidade que captou toda a minha atenção numa primeira visita. Tal como já referi, a educadora adotou na sua sala a metodologia do MEM, e isto também é visível na organização do espaço.

Nos jardins-de-infância do MEM os materiais estão organizados em várias áreas que dão oportunidade às crianças de experienciar diferentes atividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento (expressas também nas OCEPE) (Folque, 2018).

Relativamente à organização do espaço, na perspetiva do MEM, este encontra-se organizado por seis áreas básicas de atividades distribuídas à volta da sala e ainda uma área central e polivalente para trabalho coletivo. Estes seis passos de trabalho são, de acordo com Niza (2013):

- Biblioteca e documentação;
- Oficina de Escrita e reprodução;
- Laboratório de ciências e experiências;
- Carpintaria e construções;
- Atividades Plásticas e outras produções plásticas;
- “Faz de conta”, brinquedos e jogos.

Assim sendo, o espaço encontra-se organizado por áreas, o material das mesmas está acessível às crianças e em cada uma das áreas é identificado com o número de crianças que

podem estar a brincar, o que se pode fazer em cada área e o que nela se aprende. Em concreto na sala A, existem disponíveis as seguintes áreas: Área das construções, Área do Faz de Conta, Área do Laboratório de Ciências e Matemática, Cantinho da escrita, Área da Biblioteca, Área da Carpintaria, Área dos Jogos de mesa e ainda, no exterior, a Casinha de Lamas. Assim, é perceptível que a educadora segue em linhas gerais aquilo que o MEM defende, no entanto, adapta consoantes as necessidades e interesses do grupo.

Ao chegarmos ao jardim de infância deparamo-nos com um hall de entrada, com os vários cabides das crianças das três salas, nos quais as crianças colocam os seus pertences. Nas paredes do hall é visível a exposição de produções das crianças. Ao dirigimo-nos à porta da Sala A, visualizamos uma sala ampla, com as paredes tapadas com produções das crianças, uma sala com bastantes e diversos materiais, uma luz natural imensa que enche o espaço. Do lado direito à porta de entrada é visível o laboratório das ciências. Em frente à porta, contamos com a oficina ou cantinho de escrita. Nesta última, estaria disponível um computador, os cadernos de cada criança, material de escrita e carimbagem, letras, números, etc. Nesta área as crianças tinham um rápido acesso ao móvel no qual estavam dispostas as folhas, canetas de feltro, borrachas, lápis de carvão e de pintar, tesouras, afias, borrachas e colas. Ao lado desta área temos então uma casa de banho para as crianças e ao seu lado a arrecadação. É neste local que a educadora guarda diversos materiais que não são necessário estarem expostos na sala pois a sua utilização não é diária. Entre a casa de banho e a arrecadação as crianças têm acesso a um quadro no qual têm dispostas as tintas para realizarem as suas produções. Este quadro serve de apoio às pinturas, uma vez que as crianças colam a folha nesse quadro e realizam desta maneira as suas produções.

Na visão da porta de entrada da sala, à sua esquerda encontramos com um móvel no qual está acessível o rádio e mesmo ao lado tínhamos um quadro de giz. Ao lado deste último, podemos encontrar todos os mapas e todos os instrumentos de pilotagem inerentes ao MEM. Junto do quadro e dos instrumentos de pilotagem encontra-se uma mesa grande na qual as crianças desenvolvem diversos trabalhos em grande grupo, pequenos grupos ou individuais.



Figura 15 - Áreas da Casinha e da Garagem

Continuando pela direita temos então diversas áreas. Nomeadamente a área dos jogos, depois a área faz de conta, a área da biblioteca e a área das construções. Em frente desta última é visível a mesa e os materiais correspondentes à área da carpintaria.

De acordo a temática central deste relatório é importante realçar a existência, ou não de materiais relacionados com a sustentabilidade ambiental. Para tal análise recorri à Escala ERS-SDEC que orientou a análise crítica e detalha dos materiais disponíveis. No ponto **3.1 – “A instituição dispõe de alguns materiais referentes à educação ambiental (livros, jogos, etc.)”** verifiquei que a sala dispõe de jogos relacionados com o ambiente, nomeadamente um *quis* sobre a preservação do meio ambiente, da fauna e da flora. Além disto, na área



Figura 16 - Área da Biblioteca

da biblioteca existiam bastantes livros que reportam ao tema, nomeadamente, “Mão Verde” de Capicua e Pedro Gonçalves. No ponto **3.2 – “A atenção das crianças é deliberadamente conduzida para a necessidade de cuidar do ambiente da instituição e da comunidade local”** é visível toda uma sensibilização por parte da educadora em relação a este tema. Um exemplo prático e diário de que as crianças pensam sobre este assunto é o facto que de todos transportam o seu lanche em talegos de tecido, tentando ao minimizar o recurso ao plástico, bem como no seu lanche, substituindo o papel de alumínio por guardanapo, por exemplo. Além disto utilizam ainda individuais de tecido de modo a proteger a mesa. Este é um desafio que a educadora lançou às crianças de modo a diminuïrem o plástico na hora do lanche. No ponto **“3.4 - Existem materiais ambientais na área do jogo simbólico (ex. brinquedos de jardim),** muito mais do que existir brinquedos de jardinagem existem materiais de jardinagem, para a preservação de todo o espaço verde e de plantas existentes naquela sala e no seu recreio. Neste seguimento, no ponto **“5.1 – Há muitos recursos disponíveis na instituição, incluindo animais e plantas”** as plantas sim, estão bastante presentes dentro e fora da sala, na escola em geral e na horta. Relativamente a animais, na escola não estão presentes, no entanto, existe um peixe na sala e o contacto com outros animais é estabelecimento por contactos exteriores aos da comunidade educativa e possíveis animais que possam aparecer na horta e no recreio. A horta é um espaço de partilha, cuidado e respeito para com a natureza e lá também acontecem variadíssimas aprendizagens nomeadamente o ciclo de produção dos produtos. Por último, mas não menos importante, no ponto **“7.1 – As salas, bem como o edifício da instituição, são construídos de acordo com tecnologias amigas do ambiente”** na sala A é visível que existem bastante janelas o que permite a entrada de luz solar, por isso, podem optar pela utilização desta última evitando acender as luzes. No entanto, cada vez que uma criança utiliza a casa de banho, a própria acende e apaga a luz. É visível esse cuidado por todas as crianças no decorrer do dia. Além disto, na sala estão disponíveis ecopontos que as crianças utilizam moderadamente.

Em conversa com a educadora cooperante, percebi que em conselho decidiram colocar os ecopontos na casa de banho, no entanto, as crianças acabam por colocar apenas os papéis das mãos no ecoponto azul. Todo o lixo da sala era colocado no caixote do lixo indiferenciado na sala.

Esta sala, após a reabertura do dia 1 de junho, sofreu imensas alterações devido à Covid-19. A sala ficou sem diversas áreas, nomeadamente, a área do faz de conta, devido à presença de objetos que as crianças poderiam levar à boca; A área da biblioteca perdeu os inúmeros livros que tinha, ficando disponíveis apenas quatro ou cinco; a área da escrita foi retirada totalmente bem como a maioria dos materiais inerentes a esta; a área das construções permaneceu, no entanto todos os materiais pequenos de difícil desinfeção foram retirados, por exemplo, os legos; a área dos jogos de mesa também foi adaptada, sendo que se manteriam disponíveis apenas cinco jogos e que fossem possíveis de serem desinfetados.

Todos instrumentos de pilotagem e todas as produções das crianças foram retirados das paredes, sendo que só colocaríamos produções que surgissem naquele mês. De um modo geral, a sala ficou vazia, sem a abundância de materiais que estávamos habituadas. Basicamente, a regra que se aplicou foi que todo e quaisquer materiais que não fosse possível desinfetar deveria sair da sala.

### *Organização do Tempo*

“As rotinas, tendo embora uma organização bem definida, devem ser flexíveis para dar resposta às necessidades do grupo e de cada criança, de acordo com os factores contextuais da vida diária.” (Folque, 2018, p. 59). Ora, com esta citação conseguimos compreender que existe um modelo base para a rotina, no entanto, esta pode ser alterada consoante as necessidades e interesses do grupo. Por exemplo, na Sala A existe uma agenda semanal com atividades fixas a longo da semana, no entanto, esta mesma agenda é flexível.

É através das rotinas que as crianças “sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.27), assim sendo, se existir uma rotina minimamente fixa que siga uma repetição semanal as crianças sentir-se-ão mais seguras e confiantes no seu dia-a-dia na instituição. Na perspetiva do adulto, a rotina, permite-lhe que este realize uma melhor gestão do tempo e planeie com mais significado.

Como já referi o Jardim de Infância abre portas às 8h30 da manhã e ao chegarem à instituição as crianças permaneciam no polivalente. A componente letiva inicia-se às 9h e terminava por volta das 15h30, sendo que a hora do almoço ocorria das 12h00 às 13h30. As

atividades na sala decorrem durante cinco dias uteis da semana, de segunda a sexta-feira, e cada dia tem a sua organização específica. A instituição encerra as suas portas diariamente por volta das 18h00.

No que concerne à organização do tempo, o MEM, defende que o tempo deverá dividir-se em dois grandes blocos, a manhã e a tarde. A manhã destina-se fundamentalmente ao trabalho eleito pelas crianças, já a tarde deverá dedicar-se a sessões de atividades culturais, nas quais, “Crianças e educadores organizam diferentes actividades como contar histórias, cozinhar, conferências, e correspondência com outras escolas, assim como a vinda de pais e outros convidados da comunidade” (Folque, 1999, p.8).

Assim sendo, na Sala A o dia era dividido em dois blocos, o da manhã e o da tarde. Às 9h00 dirigia-me ao polivalente para ir buscar as crianças e dirigir-me à sala com as mesmas para iniciarmos o dia. Ao chegarem à sala as crianças marcam a presença no “Mapa das Presenças” e quem tem tarefas pode logo realizá-las, se possível. Depois sentávamo-nos na mesa grande e era nesta altura que cantávamos a Canção do Bom Dia, preenchíamos o Plano do Dia, conversávamos e tomávamos decisões, e por volta das 10h00 as crianças comiam a fruta do lanche da manhã. Este momento é então bastante decisivo para a organização e planeamento daquele dia. Às 10h30 as crianças iam ao recreio exterior no recinto partilhado com as crianças do 1.º CEB quando as condições meteorológicas assim o permitam, pois caso contrário as crianças brincavam no polivalente. O momento seguinte dependia daquilo que estava estipulado na agenda semanal, ocorrendo normalmente por volta das 11h. Assim, à segunda-feira realizávamos uma saída ao exterior; à terça-feira tinham lugar o ensaio de cante alentejano com a professora de música do 2.º CEB; à quarta-feira era dia de ginástica; à quinta-feira dia de jogo coletivo, e por último, mas não menos importante, dia de ir à horta.

Ao regressámos à sala, por volta das 11h30, dependendo sempre do tempo que a atividade anterior toma, sentávamo-nos à mesa e os presidentes traziam para junto de nós o Plano do Dia com o objetivo de retermos (eu ou a educadora) de modo a distribuirmos as crianças pelas áreas consoantes aquilo que elas planearam. As crianças que não planearam nada assinalam no Mapa das Atividades indo para as diversas áreas disponíveis na sala. Por volta das 11h40, os presidentes tocavam o sino e uma campainha para alertar o grupo que estava na hora de arrumar. Autonomamente, as crianças começavam a arrumar e a limpar o espaço de trabalho, caso fosse necessário. Seguidamente, realizavam a higiene e sentavam-se na mesa grande, para que os presidentes chamassem as crianças para se prepararem junto da porta e seguirem para o refeitório. Às 12h00 as crianças seguiam para o almoço e após terminada a refeição elas iam brincar.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico Promover Práticas de Cidadania para uma Sustentabilidade Ambiental

Cerca das 13h30 chamava as crianças do recreio exterior para que estas entrassem na sala para realizarem a sua higiene. De segunda à quinta-feira os presidentes tinham a responsabilidade de organizarem o espaço destinado à escuta da história, neste espaço existe a cadeira do adulto que conta a história e a função dos presidentes é colocar as almofadas de forma organizada (normalmente em U) para as crianças se sentarem a ouvirem a história. Após este momento, as crianças dirigiam-se às áreas e desenvolviam os projetos planeados. Por volta das 14h50 os presidentes voltavam a tocar o sino e as crianças arrumavam e limpavam o espaço no qual trabalharam, por fim, dirigem-se à mesa e sentam-se para que realizássemos um balanço do dia e a respetiva avaliação, em conselho. À sexta-feira não há a leitura da história visto que a tarde era destinada à Reunião de Conselho, sendo que este momento ocupava bastante tempo.

A componente letiva, como referi, terminava às 15h30, por isso, após esse horário até saírem da escola as crianças permaneciam com as auxiliares. À exceção da terça-feira, em que as crianças, às 15h30 até às 16h00 poderiam frequentar a aula de Música, com uma professora de música especializada, caso estivessem inscritas, tendo em conta que esta era uma atividade de carácter facultativo.

Em seguida será apresentado a organização semanal da sala A.

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Acolhimento e planeamento em conselho	Acolhimento e planeamento em conselho	Acolhimento e planeamento em conselho	Acolhimento e planeamento em conselho	Acolhimento e planeamento em conselho
Comunicações e Fruta	Comunicações e Fruta	Comunicações e Fruta	Comunicações e Fruta	Comunicações e Fruta
Recreio Exterior				
Passeio ao Exterior	Áreas e Projetos Cante Alentejano	Ginástica	Jogo Coletivo\ Projeto e Áreas	Horta
Almoço				
História	História	História	História	Reunião de Conselho
Áreas e Projetos	Áreas e Projetos	Áreas e Projetos	Áreas e Projetos	
Balanço em conselho	Balanço em conselho	Balanço em conselho	Balanço em conselho	
Lanche				

Tabela 1 - Agenda Semanal da Sala A



Após tudo aquilo que se viveu devido à Covid-19 todas as regras da instituição foram revistas e reavaliadas. Após o confinamento a instituição abria às 8h00 e as crianças deveriam chegar até às 9h30. A entrada era feita pelo portão pequeno nas traseiras da instituição, sendo que os pais não poderiam entrar na mesma, tendo uma auxiliar ou duas a receber as crianças auxiliando na troca do calçado das crianças e na respetiva desinfeção das mãos e calçado. O adulto que entregava e recebia a criança deveria fazê-lo sempre de máscara, tal como os profissionais de educação que em todo o tempo dentro da instituição faziam-se acompanhar da mesma. É de salientar que foram incluídos na rotina das crianças mais momentos de higienização das mãos e respetiva desinfeção, bem como, mais tempo no exterior, sendo a brincar ou a realizar atividades. Além disto, as salas, em tempo de pandemia, acolhiam no máximo dez crianças, as portas e janelas estavam constantemente abertas permitindo a circulação do ar e a sala era desinfetada três vezes ao dia, ao meio dia, a meio da tarde ao final do dia.

Assim, em tempo de Covid-19 as crianças permaneciam na rua a brincar até às 9h45, após essa hora arrumavam os materiais e brinquedos que utilizaram e posteriormente realizaram a higiene das mãos, bem como a sua desinfeção. Em seguida, sentam-se na mesa grande e iniciamos por cantar a canção do Bom Dia, seguindo o preenchimento do Plano do Dia, marcação a presença, identificação do dia, do mês e do ano, distribuição das tarefas e planeamento daquilo que iremos fazer. Aproveitando que as crianças estão sentadas estas comem a fruta, ao lanche da manhã. Neste momento da rotina aproveitávamos e realizavam-se conversas, contávamos novidades e, por vezes, visualizávamos vídeos e imagens no retroprojetor. Após este momento não existia nada em concreto para se realizar, por isto, baseava-me na agenda semanal pré-covid ou propunha novas atividades, como por exemplo, a confeção de um bolo. É de salientar que era dada a oportunidade às crianças de elas brincarem ou dirigirem-se para as áreas ou desenvolverem projetos. Por volta das 11h20 uma das crianças, que ficara preveniente estipulada, tocava o sino alertando os restantes que estaria na hora de arrumar. Após arrumarem as crianças higienizam e desinfetam as mãos e seguem para o refeitório. No fim de terminarem a refeição dirigiam-se aos recreios das respetivas salas e brincam ficando a ser supervisionados pelas auxiliares. O período da tarde tinha início às 13h00, sendo que por volta das 13h15 as crianças regressavam à sala, higienizavam e desinfetavam, mais uma vez, as mãos e dirigem-se ao local destinado à escuta da história. Após este momento as crianças seguiam então para as áreas que desejavam ou desenvolviam os projetos planeados. Às 14h45 as crianças com a tarefa de tocar o sino executava este sinal, para que as crianças arrumassem, limpassem o espaço se

necessário, higienizassem e desinfetassem as mãos para irem lanchar. Este lanche, normalmente, acontecia no exterior numa mesa destinada para o efeito. Às 15h00 terminava então a componente letiva, sendo que as crianças permaneciam na escola com as auxiliares até um familiar as irem buscar.

É de ressaltar, que no decorrer da prática tentei sempre manter a organização da rotina estipulada pela educadora titular, em cooperação com grupo, mantendo a regularidade das atividades, alterando a organização da mesma consoante alguma necessidade do grupo. Tendo em conta que o MEM dá a possibilidade da criança planear aquilo que pretende fazer existe uma grande diversidade de atividades para um só dia, especialmente, num grupo de vinte crianças, e por isso, é importante referir que tudo isto é possível devido à equipa que está presente na sala, pois tanto as educadoras como as auxiliares apoiaram os pequenos grupos que se ia formando, à semelhança de mim.

#### *Sistema de Planeamento e avaliação*

Mais uma vez, na abordagem do planeamento e da avaliação é necessário ter em conta que na sala na qual tive o privilégio de desenvolver a PES, o modelo pedagógico pelo qual se rege é o MEM. Por suposto, neste modelo pedagógico as crianças avaliam e planeiam o seu dia, recorrendo aos instrumentos de pilotagem; de acordo com Folque (1999) “a utilização por todo o grupo destes instrumentos é uma forma de partilhar com as crianças o poder de decisão e a avaliação” (p.9).

A avaliação e o planeamento são realizados em grande grupo na mesa grande. O plano do dia é realizado todas as manhãs sendo que é neste momento da rotina que as crianças fazem as suas propostas de projetos. Por sua vez, a avaliação é realizada ao final do dia, também ela em grande grupo. É necessário avaliar o que foi realizado de modo a refletirmos sobre o que há a melhorar, por exemplo. Na avaliação em conselho são avaliadas as propostas das crianças através de um código de cores, sendo que, se a criança realizou a tarefa coloca-se um círculo verde, se iniciou e não concluiu coloca-se um círculo cor de laranja, por sua vez, se as crianças não realizaram de todo essa atividade coloca-se um círculo vermelho. É então neste momento que as crianças têm a oportunidade de refletir sobre aquilo que planearam e se o realizaram, ou não. Outro momento da semana que requer a avaliação e a reflexão das crianças é então a Reunião de Conselho, que ocorria a todas as sextas-feiras à tarde. Para realizar esta reunião recorriamos ao Diário de Grupo que continha informação diversa que nos permitia realizar então uma avaliação. É feito um balanço semanal, no qual, se discutem e resolvem conflitos entre as crianças que ocorriam dentro e

fora da sala de aula, analisavam-se os momentos ao da semana que as crianças mais gostaram fazendo, posteriormente, um resumo e por fim, as crianças, uma a uma, realizavam a sua proposta de projetos para a semana seguinte.

Com as propostas dadas na Reunião de Conselho, bem como uma observação mais atenta, tornava-se possível que eu realizasse uma avaliação. É então através das propostas emergentes das crianças que eu planificava momentos que fizessem sentido para as crianças. Deste modo, para que a minha prática fosse mais rica, avalio os interesses e as necessidades das crianças e faço propostas nesse sentido.

Para além dos momentos aqui descritos existia ainda outro que permitia que existisse uma avaliação tanto por parte das crianças, bem como por parte da educadora. O Mapa de Atividades, como já foi explicado, era utilizado pelas crianças para assinalarem, ao longo do mês as áreas que frequentavam. Chegando ao final do mês as crianças preenchiam uma tabela com quadrados e com as fotografias das áreas. Este documento permitia que as crianças compreendessem qual das barras está maior e percebiam que a barra maior corresponde à área na qual passaram mais tempo. Após a análise por parte das crianças esta tem que tomar a consciência que no mês seguinte deveriam optar por outras áreas da sala.

Na perspetiva da educadora, este mapa permite avaliar, por exemplo, as preferências das crianças ou refletir sobre a organização do espaço, ou seja, se uma determinada área tem menos frequência por parte das crianças esta poderia atuar, mudando a organização ou alterando os recursos tornando-a mais apelativa para o grupo.

É de salientar, que no decorrer das Férias da Páscoa, através do pouco que observei tive oportunidade de realizar a avaliação das crianças. Para realizar esta avaliação baseei-me naquilo que observei e contrapus com o que é referido nas OCEPE. Nessa avaliação tentei fazer referência os aspetos positivos, e claro, fazer referência a aspetos que teriam de ser melhorados por parte das crianças.

Como instrumento de avaliação, ao longo do ano, as crianças vão construindo o seu portefólio. Este portefólio surge em forma de capa na qual são guardadas as produções das crianças e registos. No final do ano letivo, as crianças e as famílias, têm a oportunidade de levar a capa para casa. Assim sendo, este método de **avaliação para a aprendizagem** consiste, segundo Cid (2017), na “utilização de instrumentos de avaliação diversificados. O uso deste tipo de avaliação deveria, então, ser priorizado pelos docentes, de forma a identificar as dificuldades dos alunos, para procederem a alterações na sua prática e para os orientarem no processo de aprendizagem” (p.5).

### 3.2.4 – Da avaliação à intervenção – Educação Pré-escolar

#### *Análise Inicial da ERS-SESD*

As duas primeiras semanas de estágio (17 de fevereiro a 6 de março) foram direcionadas para realizar observação do espaço, do grupo, da prática da educadora cooperante, da rotina, etc. Nestas duas semanas dediquei-me a uma observação participante, porém, optei por realizar uma observação orientada, através do preenchimento e análise da escala de avaliação do ambiente educativo na perspetiva da sustentabilidade ambiental, com recurso à Escala ERS-SDEC.

No dia 12 de março, o governo Português decidiu encerrar todos os estabelecimentos de ensino por tempo indeterminado, e por isto, a minha Prática de Ensino Supervisionada ficou suspensa a partir do dia 16 de março, a segunda-feira seguinte após a decisão. Nesse mesmo dia, enviei um email à Educadora cooperante e nesse email anexei a Escala “*The Environmental Rating Scale for Sustainable Development in Early Childhood*” (ERS-SDEC), e pedi que a educadora a analisasse e lesse a minha avaliação e que me desse o seu parecer em relação à mesma.

No dia 26 de maio pude então conversar com a educadora cooperante de modo a analisarmos a escala e a chegarmos a um consenso. A educadora cooperante deu-me bastantes sugestões e ajudou-me a focar aspetos aos quais não tinha dado a devida atenção. Julgo que o preenchimento da escala tinha sido feito num tempo muito precoce, visto que nas primeiras semanas estávamos focadas na confeção dos fatos de carnaval e ainda me estava a apropriar dos espaços da sala, não tendo tanta oportunidade de explorar a área da biblioteca, por exemplo. Assim sendo, em conjunto, consideramos que aquela sala encontrava-se no nível 5 (anexo n.º 3). Esta avaliação baseia-se nos seguintes itens da Escala ERS-SDEC:

“1- A instituição dispõe de alguns materiais referentes à educação ambiental (livros, jogos, etc.)”, no decorrer da prática pude verificar que a sala dispõe de jogos relacionados com o ambiente, nomeadamente um *quiz*, que tivemos oportunidade de trabalhar relacionado com a temática da proteção e preservação ambiental, bem como livros que reportam ao tema que se encontravam acessíveis às crianças, na área da biblioteca.

“3.2 – A atenção das crianças é deliberadamente conduzida para a necessidade de cuidar do ambiente da instituição e da comunidade local.” Este ponto é visível nas saídas ao exterior a preocupação demonstrada pelas crianças, por exemplo, com o plástico no chão, ou seja, existe toda uma sensibilização por parte da educadora em relação a este tema. Um

exemplo prático e diário de que as crianças pensam sobre este assunto é o facto que todos transportam o seu lanche em talegos de tecido, tentando minimizar o recurso ao plástico; o mesmo acontece como a conservação do lanche, substituindo o papel de alumínio por guardanapo ou outro material menos prejudicial para o aumento da poluição. Ainda de salientar que utilizam individuais de tecido de modo a proteger a mesa.

“3.4 – Existem materiais ambientais na área do jogo simbólico (ex. brinquedos de jardim)”. Naquela sala, muito mais do que existir brinquedos de jardinagem existem materiais de jardinagem, disponíveis para a utilização das crianças

5.1 – Há muitos recursos disponíveis na instituição, incluindo animais e plantas. – Plantas sim, na escola, na horta e na Sala inclusive. Animais não. Existe sim um peixe na sala e o contacto com outros animais é estabelecimento por contactos exteriores aos da comunidade educativa e possíveis animais que possam aparecer na horta. A horta é um espaço de partilha, cuidado e respeito para com a natureza e lá também acontecem variadíssimas aprendizagens nomeadamente o ciclo de produção dos produtos.

“5.2 – As crianças são envolvidas na identificação de diversos temas de proteção ambiental e encorajadas a exprimir as suas próprias ideias sobre como os resolver.” Julgo que já tenham realizado atividades relacionadas com este tópico tendo em conta a sua literacia sobre o tema. Assim sendo, “7.2 – As crianças são encorajadas a desenvolver um conjunto de ações, com vista a comunicar os seus esforços (e os dos outros) para resolver questões ambientais.”.

Relativamente aos restantes pontos, não observei a educadora cooperante a cumprir no meu período de observação.

“5.3 – As crianças participam frequentemente em projetos e em atividades em grupo, para explorar, investigar e compreender questões ambientais relacionadas com o seu quotidiano.” Tendo em conta que não observei esta realidade, o meu objetivo no decorrer do estágio seria desenvolver projetos em que grupos, dando oportunidade às crianças para explorarem, investigarem e compreender questões ambientais.

“7.3 – O currículo e o planeamento das atividades, incluem de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade ambiental.” Como vimos anteriormente as OCEPE não explicitam a sustentabilidade ambiental como um tópico a abordar, apenas abordam alguns pontos. Além disto, também não tive acesso às planificações da educadora cooperante. Por isso, é minha intenção explicitar e incluir esta temática nas minhas planificações no decorrer da prática.

Como é possível verificar o contexto pré-escolar e a sala A em específico encontra-se

num nível elevado da escala (Anexo n. 3) e, por isso, tal como referi direcionei de uma possibilidade às crianças daquele grupo desenvolverem um projeto relacionado com a sustentabilidade ambiental, sendo que foi algo que não vi acontecer no decorrer do tempo de observação.

### **3.2.5 – Percurso da Prática com vista uma EpS em Educação Pré-escolar**

Com base na avaliação feita e em colaboração com a Prof. Assunção Folque e a Educadora cooperante identificamos que o único ponto negativo foi o facto de os ecopontos se encontrarem na casa de banho, e não serem utilizados devidamente pelas crianças, sendo que existia apenas um caixote do lixo na sala no qual seriam depositados todos os materiais. Na minha opinião, este deveria ser um problema apresentado e discutido em grande grupo de modo a que em conjunto as crianças encontrassem uma solução.

No dia 12 março 2020 o governo português decretou que todas as escolas deveriam encerrar devido à Covid19, optando pelo ensino à distância, até novas ordens em contrário. Como tal, nas primeiras semanas de estágio realizei observação participante, sendo que na semana de 9 de março a 13 de março iniciei a minha prática, e nesta não realizei qualquer atividade relacionada com a sustentabilidade ambiental.

#### *Intervenção em tempo de confinamento*

Durante o tempo de confinamento, em reunião com a Educadora e com a Orientadora da Universidade chegamos à conclusão que todos os cidadãos estavam a viver tempos difíceis sendo que as crianças e as suas famílias poderiam não estar predispostas a trabalharem questões ligadas à sustentabilidade ambiental. Consequentemente, no tempo de quarentena não falei em questões ligadas ao ambiente, simplesmente contei uma história no exterior, com vista para o pinhal nas traseiras para a minha casa e com o som dos grilos ao fundo. Mesmo fazendo ressalva a esse aspeto no vídeo nenhuma das crianças me deu feedback. Pedi também às crianças para capturarem uma imagem com a câmara do telemóvel sobre o que viam da janela da sua casa, sendo que, previamente as crianças teriam gravado um ficheiro áudio a descreverem a vista. A maioria do grupo participou enviando a fotografia que desejaram. É possível no anexo n.º 4 verificar uma tabela com as fotografias, áudios nomes e respetivas idades das crianças que participaram na atividade.

Através desta tabela é possível verificar em primeira instância que participaram apenas onze crianças das vinte e uma que pertenciam ao grupo. Das onze crianças duas delas não fizeram referência a elementos da flora, assim conseguimos compreender através das fotografias que estas duas crianças vivem em meios mais urbanos, onde predominam

edifícios, meios de transporte, etc. Dessas onze crianças, quatro delas veem da sua janela animais, nomeadamente, vacas, borboletas e passarinhos.

#### *Cuidar do espaço exterior*

No dia 1 de junho retomamos a PES e até dia 26 de junho estive então de observar e proporcionar momentos nos quais pudéssemos promover o contacto com a natureza, nos quais prevalece-se o respeito pela mesma e o espírito de preservação. Ora, este enfoque partiu inicialmente devido às recomendações da Direção Geral de Saúde a preferência pelas atividades exteriores, e tendo em conta que o recreio da sala A é bastante rica no que diz respeito à quantidade de flora, permitindo que as crianças tenham bastante contacto com as plantas podendo cuidar das mesmas e preservá-las, bem como animais que possam aparecer no recreio. No decorrer destes dias apercebi-me da satisfação e do gosto que as crianças tinham em regar as plantas e cuidar delas. Este é um aspeto visível nas notas de campo do dia 16 de junho:

Passado algum tempo comecei então a preparar a mangueira para regarmos as plantas e a M.C (6) e o F.PM (5) chegaram-se junto a mim a pedirem para regar, assim combinamos que o F. começaria e depois a M.C continuaria.

M.C (6) – Sabes Carolina, eu gostava de ser regadora.

Eu – Regadora? Então?

M.C (6) – Sim, porque eu adoro regar as plantas, cuidar delas e por isso eu queria ser regadora.

Eu – Então gostas de cuidar das plantas como os jardineiros.

M.C (6) – Sim, gosto muito.

(Notas de Campo 16 de junho de 2020)

Este grupo, devido a toda estimulação da educadora, adora a natureza e respeita-a, sabem ainda identificar comportamentos negativos face à preservação da natureza. Elas têm um contacto diário com elementos da natureza, desde a flora à fauna.

#### *Conceções sobre ambiente e problemas ambientais*

Ainda foi possível recolher conhecer os conceitos espontâneos das crianças sobre problemas ambientais. Estas conceções foram recolhidas no período pós confinamento juntamente de duas crianças.

A seguinte conversa decorreu após a leitura de uma história na qual era evidenciada a poluição dos oceanos. A história surgiu de mote para questionar as crianças sobre quais

eram os problemas ambientais que estas conheciam.

Eu – Quais são os problemas que existem e que vocês conhecem do Planeta Terra?

M.C (6) – Eles deitam muito lixo para o chão, e isso não se faz porque a natureza morre.

Eu – E mais? O que é que o ser humano anda a fazer de errado?

M.C (6) – Não podem pôr lixo no chão, porque assim todos os senhores têm que limpar e não dá, e temos de pôr um placard a dizer que não se manda lixo para o chão.

M.I (6) -Também sempre que eu vou lá ao campo eu sempre vejo lixo no chão, e também cigarros.

M.C (6) – E também matam a natureza com uma pistola e os animais.

Eu – Matam a natureza com uma pistola? Ou os animais?

M.C (6) – É os animais.

Eu – Então e o que acontece depois aos animais?

M.C (6) – Desaparecem.

M.I (6) – Depois há um dia que já não há animais.

Eu – Exatamente. Então e o que é nós podemos fazer para diminuir esses problemas que vocês disseram?

M.I (6) – Vir de Bicicleta para a escola.

Eu – Porquê?

M.I (6) – Por causa do fumo dos carros.

Eu – Ah, então o fumo dos carros também polui?

M.I (6) – Sim.

Eu – E que mais? Sem ser o fumo dos carros?

M.C (6) – Se matarem a natureza, a natureza nunca mais volta cá.

Eu – E não sabem de mais problemas?

[Acenam a cabeça que não].

(Notas de Campo 08 de junho 2020)

Como é visível através da nota de campo do dia oito de junho as duas crianças têm noção que ao deitarem lixo no chão estão a poluir o meio ambiente e que isso é prejudicial para a sustentação do mesmo. Além disto, elas também apontam como um problema o facto de matarem animais, nomeadamente a caça visto que fazem referência às armas, demonstrando saber que esta prática contribuiu para a extinção de espécies.



É interessante o modo como a M.C. personifica a Natureza, dando-lhes características humanas. “Matam a natureza” e “natureza morre” como se de um humano se tratasse, e “a natureza nunca mais volta cá”.

No que concerne às soluções as crianças não apresentaram muitas soluções, sendo que só apresentaram uma “ir de bicicleta para a escola”.

### *Projeto “A praia na escola”*

Além disto todo o trabalho desenvolvido após o confinamento centrou-se na temática da proteção e conservação dos Oceanos. Demos este rumo ao trabalho desenvolvido porque as crianças demonstram-se interesse em contruir uma praia no recreio. Para isto, eu disponibilizei-me para trazer areia para o recreio, e elementos ligados ao mar, proporcionando um momento de exploração dos mesmos, desde búzios, estrelas do mar, conchas, corais, rocha, etc. Neste sentido desenvolvemos o projeto da “Praia na escola” no qual desenvolvemos variadíssimas atividades que serão apresentadas no tópico seguinte, intitulado, trabalho por projeto.

Todo este processo requer a atenção do educador para a sua avaliação, visto que neste tipo de trabalho são valorizadas questões como, o trabalho em si, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entreaajuda entre o grupo, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas, entre outros (Vasconcelos, 2011). Como foi possível verificar anteriormente, esta metodologia pode e deve ser utilizada na EpS, devido à maneira como prepara as crianças para resolverem problemas, o que será útil no exercício da sua cidadania e na vida em geral.

Assim, após a pandemia as crianças demonstraram interesse em construir uma praia no recreio. Isto surgiu numa brincadeira no exterior em que as crianças se descalçaram e brincaram com a terra como se esta

fosse areia e referiram “Carolina, parece que estamos na praia” (M.C. – 6 anos). Após esta referência as crianças foram mais além e pediram para

construirmos uma praia na sala. Assim sendo, ao conversar com a educadora esta referiu-me que poderia utilizar o pneu que estaria no exterior e com o pequeno terreno em seu redor construir uma espécie de praia. Posteriormente, surgiu o problema: Como vamos construir uma praia no recreio? Ao conversar com as crianças elas referiram logo que necessitaríamos de areia, de água, de brinquedos de praia, toalhas e biquínis. Em grande grupo combinamos



*Figura 17 - Exploração de elementos do mar*

que quem fosse à praia no fim de semana, ou nos feriados, trazia areia. Todos os projetos são organizados por fases. Desta maneira demos então início à primeira fase, sendo que nela formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar: “Todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e, para isso é preciso experiência” (Vasconcelos, 2011, p.14). Ora considera-se que nesta fase seja necessária a análise do problema em causa, a previsão das dificuldades e coloca-se em cima da mesa aquilo que as crianças já sabem, os pensamentos prévios das mesmas, pois conversa-se em grande grupo e em pequeno grupo.

Na segunda-feira seguinte, como combinado levei areia para a sala, sendo que nenhuma das crianças conseguiu arranjar a areia e trazê-la. Nesse mesmo dia as crianças tiveram oportunidade de mexer na areia, cheirar, sentir, etc. Sendo que ao preencher o Plano do Dia as mesmas decidiram que queriam construir a praia. Antes disso mesmo, dei oportunidade às crianças explorarem elementos ligado ao mar, como referi anteriormente, elementos esses que iriam fazer parte da praia, nomeadamente, conchas, estrelas do mar, búzios e a própria areia.

As crianças tiveram o seu tempo de exploração dos materiais, e curiosamente, uma das meninas, assim que viu um búzio maior colocou-o no ouvido:

M.C. (6) – Carolina, deixa-me ouvir o mar! [Colocando de imediato o buzio no ouvido]. Ah, ouve-se mesmo! Ouve lá ... [e passou-me o búzio]

Eu – Ouve-se mesmo o som mar!

M.I. (6) – Agora sou eu.

M.C. (6) – Ouves M.I.?

M.I. (6) – [Acenou com a cabeça afirmativamente].

Ambas as crianças sabiam o porquê de eu ter trazido aqueles elementos para a sala, pois elas tinham o desejo de criarem uma praia no seu recreio. Depois de toda a conversa sobre estrelas do mar, elementos do mar etc. preenchemos o Plano do Dia. Claramente, que as crianças planearam que iriam iniciar o Projeto da Praia, e assim a nossa manhã foi dedicada a isto mesmo.

(Notas de campo de 8 de junho 2020)

O segundo problema seria então decidir o local no qual ficaria a praia, sendo que este problema surgiu após as crianças planearem que queriam construir a praia. Surge assim

segunda fase do projeto de acordo Vasconcelos (2011). Nesta fase “elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar?” (Vasconcelos, 2011, p.15), ou seja, é nesta fase que se organiza todo o trabalho que será realizado dali em diante.

O local da praia surgiu através de uma sugestão dada pela educadora, visto que já teria realizado um lago naquele pneu, e que resultaria bem. As crianças aceitaram de imediato a sugestão da educadora e demonstraram-se muito entusiasmadas e motivadas para começarem a trabalhar. Assim sendo, após o local escolhido apercebemo-nos que seria necessário realizar algumas intervenções, como preparar o pequeno terreno, arrancando pequenas ervas, porque uma praia não tem erva. Delimitamos o espaço, com pedras, de modo a que a areia se concentrasse apenas naquele local e por fim, colocámos a areia.



*Figura 18 - Construção da Praia*

É de salientar que estas primeiras fases do projeto ocorreram no dia mundial dos oceanos (dia 8 de junho). Neste dia proporcionei às crianças diversas atividades relacionadas com a temática dos oceanos.

Após a preparação do espaço, a educadora cooperante disponibilizou-se prontamente para comprar o plástico que revestiria o pneu. Entusiasmadas, as crianças dirigiram-se para junto desta e pediram para irmos colocar o plástico, e assim foi. Em conjunto colocámos o revestimento no pneu e enchemo-lo de água e as crianças quiseram de imediato molhar os pés.



*Figura 19 - M.I e M.C na praia*

No dia seguinte (dia 9 de junho), por sugestão da educadora, as crianças desenharam e pintaram um painel da praia, no qual deveriam incluir todos os elementos. Este painel,

depois de pronto seria colocado junto da “praia” para a sinalizar, visto que lá iria ter o nome daquela praia. Esta pintura demorou algum tempo, visto que existiram outros projetos a serem desenvolvidos e devido aos feriados que interromperem a rotina essa semana.

No dia 17 de junho tivemos então oportunidade de continuar o projeto ligado à praia e ao oceano. Neste mesmo dia dei oportunidade às crianças de visualizarem vídeos e imagens no qual contemplássemos a beleza do oceano, bem como as espécies nele existente. Neste dia senti que as crianças estariam desmotivadas e tristes. Faltou a M.C. (6), por sua vez a M.I. (6) estava triste até chorou por falta da sua amiga, e ainda o F.C. (7), demonstrava-se sempre preocupado com a amiga que vira chorar seguindo sempre os paços dela. Ora, a M.I. (6) não quis fazer nada, apenas queria carinho e o F.C. (7) também não quis “trabalhar”.

Assim, demos continuidade a todo este projeto no dia seguinte, dia 18 de junho 2020. Assim que terminaram de comer a fruta, as meninas escolheram as tintas e começaram a pintar aquilo que desejaram e planificaram; por sua vez, o F.P.M. (6) foi para o exterior e deu início à pintura do fundo do mar. Neste dia, decidimos realizar uma pintura num grande painel feito de película aderente, pintura esta que estaria junto da praia e iria retratar o fundo do mar. Entretanto quando as meninas terminaram o seu trabalho de pintura em película aderente do fundo do mundo. Após terminarem a atividade planeadas por elas, as meninas dirigiram-se também elas ao exterior e participaram na pintura. Enquanto realizavam a mesma a Educadora sugeriu que colocássemos música do mar para servir de inspiração e ainda colocou também um pequeno vídeo no qual apareciam espécies marinhas. Este vídeo foi, verdadeiramente, um apoio para as crianças para que estas se inspirassem e despertasse o interesse para desenharem variadas espécies, animais e plantas aquáticas.



*Figura 20 - Pintura do Painel do Fundo do Mar*

Esta atividade fica marcada pela experiência sensorial de pintarem num material que não é hábito, a película aderente, num local que também não é hábito, o exterior, e acompanhados por música do fundo do mar. Além disto, esta atividade permitiu ainda a descoberta de diversas espécies marinhas, nomeadamente cavalos marinhos, alforrecas, anémonas, tartarugas, algas etc. As crianças conseguiram apreciar e representar a beleza estética do oceano, o que faz com que a sua relação afetiva com o oceano seja mais próxima e significativa, levando-as assim a preservá-lo.

No período da tarde todo o interesse nestas espécies marinhas manteve-se. As crianças pediram para colocar mais vídeos sobre os seres vivos marinhos. Nessa tarde, descobrimos o comprimento médio das carapaças das tartarugas (80 cm), analisámos como seriam as suas carapaças e os “desenhos” das carapaças bem como as suas cores; vimos também como se reproduziam e como nasciam as tartarugas bebés.

Após estas descobertas as crianças mediram os 80 cm para desenharem uma tartaruga em tamanho real e descobriram que não poderia ser desenhada numa folha A5, por isso, tivemos de desenhar no quadro de giz, o único material disponível que suportaria essas dimensões.



*Figura 21 - Medição da carapaça das tartarugas*

Após estas medições as crianças desenharam uma tartaruga numa folha A4 para representarem o revestimento da tartaruga bem como as suas cores. Ambas as crianças desenharam as tartarugas aos quadrados e pintaram-na de verde tropa.



*Figura 22 - Pintura de Tartarugas*

Ainda neste dia, ao preenchermos o plano do dia as crianças fizeram ressalva que, no dia seguinte, queriam desenhar e pintar alforrecas. E assim foi, no dia 19 de junho, as crianças planejaram que iriam desenhar alforrecas. Para isto, ambas pediram-me para irem pesquisar como seriam as alforrecas e descobrir um pouco mais sobre esta espécie marinha.

Ora, após a pesquisa na *Internet* descobrimos que as alforrecas também se poderiam chamar medusas, tivemos oportunidade de ver como é que estas se deslocavam e descobrimos que eram “gelatinosas”. Após estas descobertas, as crianças quiseram representar este animal com

aguarelas, o que na minha opinião ficou muito bonito.

Chegou a última semana do estágio, bem como a última semana do ano letivo e duas das crianças não frequentaram a escola nos cinco



Figura 23 - Alforreca da M.I

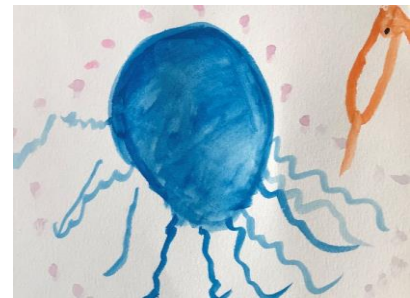


Figura 24 - Alforreca da M.C

dias. Uma delas era a M.I. (6) que estava bastante envolvida neste projeto. Ainda nesta semana, existiram dois dias que não tivemos crianças em sala (quarta e quinta-feira). Ora, na segunda-feira estive presente apenas uma criança na sala, a M.C. Na terça-feira, a M.C. (6) e o F.C. (7) foram os únicos em sala, sendo que assistimos a uma apresentação da sala B, no período da manhã, e à tarde contei a história da menina do mar às crianças através das sombras chinesas. Tivemos oportunidade de conhecer mais duas espécies marinhas, o caranguejo e o polvo, sendo que os peixes já conheceriam. No entanto, não tive oportunidade de desenvolver mais atividades neste âmbito porque as crianças estavam entusiasmadíssimas com o projeto da Sala B, no qual exploraram o *google maps* e representaram o percurso escola-casa.

Todas estas atividades aqui referidas enquadram-se na terceira fase, ou fase da execução; é neste momento que as crianças começam as pesquisas através de experiências diretas, preparam aquilo que querem saber, organizam, selecionam e registam a informação necessária, e sempre que necessário com o auxílio dos adultos em sala. Este registo da informação poderá ser feito de diversas formas, desde desenho, fotografias, textos, fazem construções ou gráficos (Vasconcelos, 2011). Ainda nesta fase é possível que o grupo aprofunde a informação obtida até então, “discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: ‘o que sabíamos antes’; ‘o que sabemos agora’; ‘o que não era verdade’” (Vasconcelos, 2011, p.18), podendo deste modo reconstruir as teias e os mapas iniciais.

Senti que o projeto não cumpriu a última fase, a divulgação. As crianças sempre que tinham oportunidade falavam do assunto com as auxiliares que não estavam presentes na sala, educadoras das outras salas e colegas, convidando-os para estes visitarem a praia. No entanto, não foi possível divulgarmos no final, revisitando todas as aprendizagens adquiridas com a restante comunidade educativa. Devido ao vírus Covid-19 não era permitido juntar as crianças das diversas salas no mesmo espaço, especialmente em espaço fechado. Além disto, também não tivemos oportunidade de realizar saídas e visitas na qual pudessem aprender mais sobre os oceanos, nem tivemos a oportunidade de ter visitas de especialistas que nos falassem sobre o tema.

Neste período de três semanas, mais ou menos, é perceptível um foco e um interesse na temática relacionada com a Literacia dos Oceanos. O Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade (2018) dentro da temática da Literacia dos Oceanos sugere, que em idade pré-escolar, as crianças conheçam “a importância de alguns ecossistemas marinhos e da respetiva biodiversidade” (p.31). Ao longo do projeto as crianças estiveram a conhecer e a investigar sobre as diversas espécies marinhas e andam a representá-las, analisando as suas características, fisionomia, revestimento, cor, etc.

Penso que o projeto desenvolvido não se centrou apenas na exploração dos problemas, mas também e principalmente, no conhecimento dos oceanos e das praias, na sua apreciação estética ajudando assim a que as crianças desenvolvessem uma relação positiva com os mesmos, uma relação estética e afetiva que pudesse despertar um sentido de pertença e proteção por parte das crianças. Além disto todo o trabalho desenvolvido após o confinamento centrou-se na temática da proteção e conservação dos Oceanos.

#### *História “O Lobo que sonhava com o Oceano”*

A história “O Lobo que Sonhava com os Oceanos” retrata a ida do Lobo à pesca e nesse mesmo dia deparou-se com um mapa do tesouro e quis encontrá-lo, esse tesouro estava no fundo do mar. No entanto, este lobo avistou uma tartaruga presa numa rede de pescadores deixada no mar e com um oceano poluído. Entretanto o rei dos mares alerta o Lobo para o facto de só poder levar o tesouro se conseguir acabar com aquela poluição. Mas o que podia ele fazer? O rei dos mares diz-lhe para alertar os poluidores e evitar adotarem atitudes que prejudiquem o mar. O Lobo e acaba por não aceitar o tesouro acreditando que o maior tesouro que podíamos ter era o Oceano e consequentemente teríamos de preservá-lo.

As crianças não realizaram comentários em relação à história por isso, questionei-as sobre aquilo que o lobo encontrara no fundo do mar.

Eu- Vocês imaginavam um fundo do mar tão negro?

M.C (6) - Eu não Carolina.

M.I.C (6) – Eu sabia que havia algum lixo.

(Notas de Campo 8 de junho 2020)

Através de alguns comentários das crianças fui-me apercebendo que elas não imaginavam que existia poluição nos mares e oceanos. Por um lado, a M.C. afirmou de imediato que não sabia, por outro a M.I.C. afirma que “sabia que havia algum”, no entanto não me especificou qual seria o material que mais polui o oceano.

#### *Visualização do vídeo do museu submerso em Lanzarote*

No mesmo dia da história, após terminar a leitura e conversa sobre o tema, coloquei um vídeo que mostra um museu subaquático, em Lanzarote. No fim do vídeo questionei-as sobre o que viram. Muito prontamente, a M.C. (6) afirmou que eram pessoas mortas (as esculturas) que morreram por causa do lixo no mar. Já a M.I.C. (6) acreditava que as pessoas estavam mortas, não explicando o porquê. Ambas perceberam que a filmagem era debaixo de água, e no fim questionaram-me porque estaria aquelas pessoas ali, ao qual respondi que era apenas esculturas, feitas com barro, que um artista decidiu colocar no fundo do mar, e que realmente esse artista quis representar pessoa que tinham falecido num naufrágio. Depois expliquei o que era um naufrágio, ligando com a história, pois o Lobo sofreu um, e elas, quando questionei como poderíamos visitar aquele museu, responderam prontamente que teríamos de saber nadar com “aquelas coisas”, referindo-se à botija de oxigénio que os mergulhadores levam.

Este vídeo foi passado na tela por sugestão da educadora cooperante, visto que ela gosta de transmitir algo mais às crianças, a nível do saber ou da cultura. Neste sentido, importa referir que de acordo com as OCEPE um/a educador/a deve proporcionar a observação de diversas formas visuais e de diferentes culturas e tradições, desde a natureza, obras de arte, etc., bem como proporcionar o contacto com diversas modalidades expressivas, que neste caso foram as esculturas subaquáticas. Assim demos o privilégio àquelas crianças de conhecerem um museu, um contexto físico diferente ao que estão habituadas, através de um meio digital, a internet e o computador. O trabalho desenvolvido com crianças vai muito mais além da sala, porque também elas fazem parte de uma sociedade cheia de recursos. Ora, por isto, sendo as crianças cidadãos pertencentes a uma sociedade, há que tirar partido daquilo que ela tem para nos dar, cabendo assim ao educador proporcionar o contacto com os elementos da sociedade.



### **3.2.6. – Reflexão sobre a intervenção na educação Pré-escolar**

No decorrer da prática em contexto pré-escolar houve oportunidade de acompanhar o trabalho educativo e pedagógico desenvolvido por diversos profissionais, nomeadamente a educadora cooperante, o que possibilitou uma consciência e uma perceção real daquilo que é a minha profissão futura e ensinou-me quais eram as funções que um bom profissional deve desempenhar e assumir. Deste modo, a prática no jardim de infância, permitiu-me a realização de inúmeras aprendizagens possibilitando o meu crescimento e a criação da minha entidade profissional.

No que concerne à prática em si é importante referir que esta passou por diversas etapas fundamentais como, observar, planear, agir, avaliar e comunicar de modo a dar-se resposta aos interesses e necessidades do grupo, com vista à promoção de novas aprendizagens. Nem sempre foi fácil programar as atividades e principalmente desenvolvê-las no tempo estipulado, e esta foi uma das minhas principais dificuldades, a gestão do tempo. Foram variadas as dúvidas, receios, preocupações e dificuldades sentidas, dentro das diferentes dimensões vividas dentro de uma sala de jardim de infância; tudo isto foi ultrapassado através da comunicação e ajuda existente entre mim e a educadora cooperante. O mesmo posso dizer em relação à professora Assunção Folque que, sempre que pode, demonstrou-se disponível para ajudar nesta prática profissional de diversas maneiras.

Sinto que aprendi bastante no decorrer desta prática, principalmente, no que concerne ao modelo pedagógico que a educadora cooperante escolheu implementar na sua sala, o MEM. É uma mais valia quando estamos num contexto em que a prática vai ao encontro daquilo que é defendido na teoria e quando o que lemos faz sentido e se torna concreto aos nossos olhos; sem dúvida que foi isto que aconteceu.

Acredito que este estágio não tenha sido totalmente positivo pois tenho consciência que toda a situação pandémica que vivemos, desde março até hoje, não me ajudou e que me deixei afetar por toda a ansiedade e desmotivação. Após a quarentena, ao retomar o estágio, eram muitos os dias que estava insegura sem saber o que planear e como agir. Todos os dias eram uma incógnita de como seria o meu grupo, ora podia ser constituído por quatro crianças (o número máximo de crianças que estiveram em sala), ou por nenhuma, como chegou a acontecer. A parte positiva que retido de toda esta situação foi a aproximação que conseguir ter com as quatro crianças, visto que pude estar mais presente nas suas brincadeiras, construindo uma relação mais forte com elas.

A dimensão investigativa e, conseqüentemente, reflexiva que descrevi anteriormente, ilustra aquele que foi o percurso ao longo da PES no que se refere à EpS. Com a realização de atividades relacionadas com o estudo desenvolvido, foi possível verificar que o grupo com o qual trabalhei é e tornou-se ainda mais um grupo de cidadãos preocupados, conscientes, críticos e ativos na sociedade

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico Promover Práticas de Cidadania para uma Sustentabilidade Ambiental

no que concerne às práticas de proteção, respeito e preservação ambiental nas interações entre a ciência, a tecnologia, a sociedade e o ambiente. Com o pequeno grupo com o qual trabalhei após a reabertura das escolas foi possível desenvolver todo um projeto ligado com a literacia dos oceanos, no qual todos podemos aprender. O projeto descrito anteriormente não foi apresentado à comunidade escolar devido ao pouco tempo que nos restou, e sinto, que esta foi a maior falha do mesmo. No fim, foi possível verificar toda a aproximação das crianças com os oceanos e a sua beleza, porque os dias seguintes debruçaram-se sobre esta temática, por interesse e necessidade daquelas crianças.

Além das atividades relacionadas com a investigação sinto que poderia ter feito melhor, nomeadamente, no registo das vozes das crianças. Por vezes, com o entusiasmo e envolvimento no dia-a-dia da sala o registo das vozes das crianças ficava em falta, o que dificultava mais tarde a análise das conceções que as crianças iam desenvolvendo ao longo da intervenção acerca da sustentabilidade ambiental.

## **CAPÍTULO IV – Considerações Finais**

Neste capítulo darei destaque às considerações finais da pesquisa realizada, que tem por objetivo compreender de que forma as iniciativas de cidadania ambiental podem contribuir para uma mudança de práticas, de atitudes e saberes por parte das crianças da educação pré-escolar e alunos do 1.º ciclo do ensino básico, com vista à sustentabilidade ambiental. De acordo com a problemática estabelecida foram formulados e estabelecidos os objetivos específicos.

Ao longo de toda esta investigação fui relacionando a prática com a teoria, analisando as aprendizagens na PES, através das dimensões descritivas e reflexivas aqui apresentadas. De acordo com o perfil de desempenho profissional de educação (Decreto-lei n.º 240/2001), o profissional de educação “assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente;”, ou seja, o profissional de educação deve assumir-se com uma postura crítica e reflexiva constante em relação à sua própria prática educativa, numa perspetiva de melhoria e ajustes das práticas sempre que necessário.

Através da observação orientada pela escala ERS-SDEC, em ambos os contextos da PES, orientei e defini a minha prática na direção da sustentabilidade ambiental e ainda consegui caracterizar os contextos bem como as necessidades dos grupos com os quais trabalhei. Posteriormente, foi importante analisar as conceções das diferentes teorias e modelos pedagógicos que vão ao encontro da EpS. Assim sendo, foi possível concluir que existem diferentes modelos pedagógicos que devido às suas especificidades permitem uma abordagem à sustentabilidade no currículo nacional, de modo interdisciplinar. Todos os modelos destacados, nomeadamente, MEM, CA, MTP baseados na abordagem de Vygotsky valorizam a participação ativa das crianças na sociedade como cidadãos que são, bem como a orientação para a resolução de problemas, nomeadamente, problemas reais do mundo das crianças. Além disto, estes modelos ainda apresentam como estratégia a aprendizagem significativa, a cooperação e solidariedade na comunidade (Folque & Oliveira, 2016). Assim sendo, esta análise permitiu-me desenvolver ações ao longo da prática e permitiu-me refletir neste sentido.

Especificamente, no 1.º CEB a MTP foi a base do trabalho desenvolvido nesta investigação. Na sala em questão, a docente cooperante não usava nenhum modelo em específico, porém as influências de Vygotsky e Bruner eram observadas na sua ação. Por seu turno, no jardim de infância, a educadora cooperante baseava-se totalmente do modelo do MEM. Como vimos anteriormente este modelo valoriza bastante a comunicação bem como a promoção de práticas democráticas, baseando-se numa pedagogia cultural. É ainda de salientar que este modelo valoriza a cooperação de todos os elementos na sala, em comunidade. O MEM, ao longo desta investigação demonstrou ser um modelo primordial e significativo na promoção de práticas de EpS.

A avaliação final do 1.º CEB, tendo por base a escala ERS-SDEC, mostrou indicadores ao nível 6 permitindo-me compreender de que modo a orientação e estruturação da ação permite um melhor desenvolvimento e promoção da EDS. Contudo, o processo de aprendizagem das crianças poderia ter sido mais desenvolvido caso o tempo o permitisse. Por outro lado, as minhas ações, no sentido de promover uma EpS, levaram-me a refletir sobre o modo como estas foram desenvolvidas. As crianças relevaram sempre um papel bastante participativo ao longo do tempo, e por isso, planificar indo ao encontro dos seus interesses tornou-se primordial, no entanto, outras ações foram desenvolvidas segundo os programas curriculares, onde o meu papel seria mais ativo. Noutra perspetiva, os projetos relevaram ter um papel significativo para aquelas crianças e marcaram as suas aprendizagens, porém, estes aconteciam em dias específicos e horas específicas, uma vez que o ensino expositivo das disciplinas primordiais era predominante. Contudo, é importante salientar que toda a abertura e flexibilidade mostrada pela docente cooperante foi uma mais valia para o sucesso das aprendizagens das crianças através dos projetos. Para alcançarmos um DS significativo era importante que as crianças fossem ativas, autónomas e resilientes na construção do seu próprio conhecimento e desenvolvimento em direção da Sustentabilidade Ambiental. Todavia, considero que todos os resultados alcançados, em contexto de 1.º CEB foram positivos, visto que a maioria das crianças se mostraram sensíveis aos problemas ambientais, ativos na realização dos projetos, dispensando tempo do seu intervalo, demonstrando acima de tudo capacidade de resolverem problemas que surgiam, bem como respeito e empatia pelos restantes elementos dos grupos, atendendo e respeito sempre dificuldades de alguns elementos daquela comunidade.

No estágio em pré-escolar, a análise inicial realizada com base a escala ERS-SDEC correspondeu a um nível elevado, nomeadamente nível 5 – Bom. Como vimos

anteriormente, a educadora cooperante implementou na sua sala as metodologias que melhor promovem uma EDS, e ela própria nas suas práticas incluía questões ligadas à sustentabilidade ambiental. Logo, este tema não era novidade para aquelas crianças. Todo o percurso em pré-escolar sofreu com a pandemia mundial que se fez sentir, no entanto, as ações planificadas tinham sempre em conta que as crianças desenvolvessem a sua autonomia, pensamento crítico e participação ativa capacitando-os sempre para exercerem uma cidadania ativa nas comunidades que estavam inseridos, de forma consciente e responsável. É ainda de salientar que todas as ações planificadas foram ainda construídas através da escuta das crianças, pela exploração e investigação, atividades e projetos salientando sempre as interações humanas em sala e respetivas interações. Neste estágio, aprendi essencialmente que é fundamental ter uma escuta ativa da voz das crianças, bem com o seu registo, de modo a aproveitar as oportunidades dentro daquilo que elas conhecem, para que as aprendizagens possam ter significado e façam sentido para as crianças.

Concluo que a escala ERS-SDEC, neste contexto, foi bastante útil para a caracterização do contexto, nomeadamente a sala, bem como na promoção de uma EpS com vista a proteção e preservação dos oceanos, uma vez que toda a prática foi desenvolvida no verão e os oceanos demonstrou ser o principal interesse daquelas crianças.

Como já vimos anteriormente o MEM foi determinante para o sucesso das minhas ações, bem como no modo de dar mais sentido às práticas desta investigação-ação, uma vez que foi através das reuniões em concelhos e da escuta das crianças que brotou todo o trabalho à cerca da preservação e proteção dos oceanos. Todo este percurso foi apenas uma pequena semente de esperança que me permitiu compreender que as orientações das práticas na promoção de uma EDS devem ser iniciadas em tenra idade e que todo o trabalho de continuidade neste sentido deverá ser levado a cabo por todos os profissionais de educação.

Eram notórias as muitas diferenças entre ambos os contextos, sendo que esta informação foi obtida através do preenchimento, análise e avaliação crítica feita com base os resultados obtidos, em conjunto com as docentes cooperantes. O contexto de pré-escolar encontrava-se num nível superior em comparação ao 1.º CEB, e isto deve-se aos desafios que este ciclo de ensino apresenta, como por exemplo, a exigência do cumprimento daquilo que é estipulado pelo Ministério da Educação nos Currículos Nacionais, bem como a organização do espaço e do tempo.

Iniciei as práticas com algumas inseguranças e medos. Porém, hoje o sentimento que predomina é o de missão cumprida uma vez que me sinto feliz por saber que o caminho que percorremos em conjunto foi essencial para o meu crescimento e amadurecimento enquanto futura profissional de educação e como pessoa. O apoio das docentes cooperantes proporcionou esse crescimento e foram fundamentais para a minha aprendizagem, sobretudo através da prática cooperada que fomos desenvolvendo. Além disto, compreendi que a minha formação não terminou e que esta se vai construindo ao longo da vida e da profissão, dando lugar à formação contínua. Aprendi muito com estas crianças e respetivos familiares, mas não posso deixar de referir a minha orientadora de estágio de jardim de infância e PES, professora Doutora Assunção Folque.

Concluo, afirmando que a EDS desde a infância pode ser uma das chaves essenciais para termos uma sociedade mais sustentável, ajudando as crianças a viverem melhor o presente, de forma sustentada, não pondo em causa as gerações futuras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação. *Formação profissional de professores no ensino superior*, 1, 21-31.
- Almeida, C (Coord.), Pinto, M., Teixeira, F., Oliveira, J., Babo, P. e Carvalho, S. (2006). Futuro Sustentável: Diagnóstico de Ambiente do Grande Porto. *Educação Ambiental/Educação para o Desenvolvimento Sustentável* Porto: Escola Superior de Biotecnologia .
- Bruner, J. (1996). Pedagogia Cultural. Em J. Bruner, *Cultura da Educação*, pp. 71-95. Edições 70.
- Cachinho, H. (2018). A EDS no Currículo Nacional in *In Educação para o Desenvolvimento Sustentável* Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- 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>.
- Coutinho, C. P. (2014). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas. Leya.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, Lisboa, Nº 5, 5ª série.
- Folque, M. A., Aresta, F. & Melo, I. (2017). Construir a Sustentabilidade a partir da infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 82 – 91.
- Folque, M.A (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. (2ª edição) Fundação Calouste Gulbenkian.
- 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). Springer
- Freitas, M. (2005). A educação para o desenvolvimento sustentável e a formação de educadores/professores. Florianópolis: *Perspectiva*, 22(2), 547-575.
- Gomes, M. (Coord.) (s.d). *Guia Eco-Escolas*. Disponível em: <https://ecoescolas.abae.pt/wp-content/uploads/sites/3/2014/09/Guia-do-professor1.pdf>.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em projetos no pré-escolar. *Escola Moderna*, 40 (5), 5- 12.
- Máximo-Esteves, L. (2008). Metodologia: questões teórico-práticas. In MáximoEsteves, L. *Visão Panorâmica da Investigação-Acção* (pp. 76-105). Porto Editora.

- Melo, M & Veiga, F. (2013). *Aprendizagem: Perspetivas Sócio-construtivistas*. Disponível em: <https://sites.google.com/site/ramirodotcom/os-meus-textos-de-pedagogia/modelos-socioconstrutivistas-de-aprendizagem>.
- Melo, M. & Pereira, T. (2007). Processos de mediação na emergência do modelo ecológico-desenvolvimental em psicologia da educação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 15(2), 41-45.
- Melo, M. (2018). *Desenvolvimento Humano em Contexto: A perspetiva de Vygotsky*. Évora: PowerPoint utilizado nas aulas da Unidade Curricular: Psicologia da Educação da Criança.
- Ministério da Educação (2004). Organização curricular e programas: Ensino Básico-1.ºCiclo (4ª edição). Editorial do Ministério da Educação.
- Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, Modelos Curriculares para a Educação de Infância (pp. 141-160). Porto Editora.
- 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). APM.
- Schmidt, L. e Guerra, J. (2013). Do Ambiente ao Desenvolvimento Sustentável: Contextos e Protagonistas da Educação Ambiental em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 25, 193-211.
- Schmidt, L., Nave, J. G. & Guerra, J. (2010). *Educação Ambiental: Balanço e perspetivas para uma agenda mais sustentável*. Lisboa: Instituto das Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Silva M. (2018) Cuidar da Natureza – Interrogações e Reflexões in Folque, A., Magalhães, D. e Velho, C. V. (2018). O Cuidado nas profissões dedicadas ao bem-estar e desenvolvimento humano. CIEP.
- Silva, I. (Coord), Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (OCEPE). Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).
- Soromenho-Marques, V. (2018). Enquadramento da EDS. In Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Conselho Nacional de Educação.
- UNESCO (2005). United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). Brasil: International Implementation Scheme. UNESCO.



UNESCO (2016). Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial? Brasília: UNESCO Brasil. Disponível em : <http://unedoc.unesco.org/imges/0024/002446/244670POR.pdf>.

UNESCO (2016). Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial? UNESCO.

UNESCO (2017) La Educación al servicio de los Pueblos y el Planeta: Creación de Futuros Sostenibles para todos. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

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. Ministério da Educação e Ciência.

Veiga, F. (2013). *Psicologia da educação teoria - investigação e aplicação envolvimento dos alunos na escola*. Climepsi Editores.

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);

Vygotsky L. S. (1979). *Mind and society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Watkins, C. (2004) *Classrooms as learning communities*. In McNeil, F. (Ed.), *NSIN Research Matters* (pp. 1 – 8). Institute Of Education University of London.

Siraj-Blatchford, J., Mogharreban, C. & Park, E. (Eds.) (2016). *International Research on Education for Sustainable Development in Early Childhood*. Springer.

## **Referencias Legislativas**

Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Educação Inclusiva.

Decreto-lei n.º 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.

## **Anexos**

*Anexo 1 – Preenchimento e Análise da Escala ERS-SDEC, no contexto de 1º CEB, preenchida a 9 de outubro de 2019*

**Sustentabilidade Ambiental**

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1 Não existem na instituição referências à sustentabilidade ambiental.		3.1. A instituição dispõe de alguns materiais referentes à educação ambiental (ex. posters, livros) .		5.1. Há muitos recursos disponíveis na instituição, incluindo animais e plantas.		7.1. As salas, bem como o edifício da instituição, são construídos de acordo com tecnologias amigas do ambiente.
1.2 As crianças nunca são encorajadas a discutir sobre a importância de assuntos ambientais.		3.2. A atenção das crianças é deliberadamente conduzida para a necessidade de cuidar do ambiente da instituição e da comunidade local.		5.2. As crianças são envolvidas na identificação de diversos temas de proteção ambiental e encorajadas a exprimir as suas próprias ideias sobre como os resolver.		7.2. As crianças são encorajadas a desenvolver um conjunto de ações, com vista a comunicar os seus esforços (e os de outros) para resolver questões ambientais.
1.3 As crianças nunca participam em visitas ambientais a locais de beleza natural		3.3. As crianças estão envolvidas em, pelo menos, uma atividade dizendo respeito aos cuidados com plantas e/ou animais		5.3. As crianças participam frequentemente em projetos e em atividades de grupo, para explorar, investigar e compreender questões ambientais relacionadas com o seu quotidiano.		7.3. O currículo e o planeamento das atividades, incluem, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade ambiental.
1.4 O acesso das crianças a água potável é inadequado.		3.4 Existem materiais ambientais na área do jogo simbólico (ex.: brinquedos de jardinar).				
1.5 O pessoal ou as crianças não lavam habitualmente as mãos depois de utilizarem a casa de banho e antes de comer.						

*Anexo 2 – Preenchimento e Análise da Escala ERS-SDEC, no contexto de 1º CEB, preenchida a 17 de dezembro de 2019*

**Sustentabilidade Ambiental**

**Inadequado**  
**1**

**2**

**Mínimo**  
**3**

**4**

**Bom**  
**5**

**6**

**Excelente**  
**7**

1.1 Não existem na instituição referências à sustentabilidade ambiental.

3.1. A instituição dispõe de alguns materiais referentes à educação ambiental (ex. posters, livros) .

5.1. Há muitos recursos disponíveis na instituição, incluindo animais e plantas.

7.1. As salas, bem como o edifício da instituição, são construídos de acordo com tecnologias amigas do ambiente.

1.2 As crianças nunca são encorajadas a discutir sobre a importância de assuntos ambientais.

3.2. A atenção das crianças é deliberadamente conduzida para a necessidade de cuidar do ambiente da instituição e da comunidade local.

5.2. As crianças são envolvidas na identificação de diversos temas de proteção ambiental e encorajadas a exprimir as suas próprias ideias sobre como os resolver.

7.2 As crianças são encorajadas a desenvolver um conjunto de ações, com vista a comunicar os seus esforços (e os de outros) para resolver questões ambientais.

1.3 As crianças nunca participam em visitas ambientais a locais de beleza natural

3.3. As crianças estão envolvidas em, pelo menos, uma atividade dizendo respeito aos cuidados com plantas e/ou animais

5.3. As crianças participam frequentemente em projetos e em atividades de grupo, para explorar, investigar e compreender questões ambientais relacionadas com o seu quotidiano.

7.3. O currículo e o planeamento das atividades, incluem, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade ambiental.

1.4 O acesso das crianças a água potável é inadequado.



3.4 Existem materiais ambientais na área do jogo simbólico (ex.: brinquedos de jardinar).

1.5 O pessoal ou as crianças não lavam habitualmente as mãos depois de utilizarem a casa de banho e antes de comer.




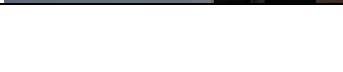
**Anexo 3 – Preenchimento e Análise da Escala ERS-SDEC, no contexto de Pré-Escolar, preenchida a 16 de março de 2020.**

Sustentabilidade Ambiental						
Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1 Não existem na instituição referências à sustentabilidade ambiental.		3.1. A instituição dispõe de alguns materiais referentes à educação ambiental (ex. posters, livros) .		5.1. Há muitos recursos disponíveis na instituição, incluindo animais e plantas.		7.1. As salas, bem como o edifício da instituição, são construídos de acordo com tecnologias amigas do ambiente.
1.2 As crianças nunca são encorajadas a discutir sobre a importância de assuntos ambientais.		3.2. A atenção das crianças é deliberadamente conduzida para a necessidade de cuidar do ambiente da instituição e da comunidade local.		5.2. As crianças são envolvidas na identificação de diversos temas de proteção ambiental e encorajadas a exprimir as suas próprias ideias sobre como os resolver.		7.2. As crianças são encorajadas a desenvolver um conjunto de ações, com vista a comunicar os seus esforços (e os de outros) para resolver questões ambientais.
1.3 As crianças nunca participam em visitas ambientais a locais de beleza natural		3.3. As crianças estão envolvidas em, pelo menos, uma atividade dizendo respeito aos cuidados com plantas e/ou animais		5.3. As crianças participam frequentemente em projetos e em atividades de grupo, para explorar, investigar e compreender questões ambientais relacionadas com o seu quotidiano.		7.3. O currículo e o planeamento das atividades, incluem, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade ambiental.
1.4 O acesso das crianças a água potável é inadequado.		3.4. Existem materiais ambientais na área do jogo simbólico (ex.: brinquedos de jardinar).				
1.5 O pessoal ou as crianças não lavam habitualmente as mãos depois de utilizarem a casa de banho e antes de comer.						

**Anexo n.º 4 – Tabela dos registos da atividade “O que vejo da minha janela”**



Nome da criança e idade das crianças	Ficheiro áudio	Fotografia
B.M, 5 anos	Áudio indisponível	
D.F, 6 anos	<p>“Quando eu olho para a janela do quintal eu vejo lindas plantas, e lugares para brincar e lindas flores. Quando eu olho da janela da frente eu vejo carros e plantas lindas plantadas à frente da porta e vizinhos.”</p>	
D.P, 6 anos	<p>“Daqui da minha janela eu vejo carros estacionados, vejo casas e árvores.”</p>	
E.L, 6 anos	<p>“Carros, bicicletas, baloiço, mota, brinquedos, a mesa, pedras, árvores, bolas, muros, escorrega, meninos a brincar”</p>	

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico Promover Práticas de Cidadania para uma Sustentabilidade Ambiental

<p>F.C, 6 anos</p>	<p>“Então, eu vejo aqui do quarto, aqui algumas casas, a cidade, outra cidade. Estou aqui a ver uma borboleta e também uns quintais, uns vizinhos e também vejo ali algumas coisas assim uma casa. Vejo umas árvores e aqui no nosso quintal umas escadas e também umas flores. Então acho que é só isso ... Ah também mais uma coisa, as nuvens e céu.”</p>	
<p>F.M, 5 anos</p>	<p>“Eu escolhi a janela da minha casa que é da porta. Sabem como é que vi? Olha ... eu vejo telhados, Pepa, a São, e meninos a andar de bicicletas sem rodinhas e telhados e casas e janelas. E a nossa forma é de quadrado. E eu estou a falar da porta da nossa casa que é da janela ... sabem como é que eu vi? Eu vejo a rua, carros, portas, e janelas e telhados e as paredes e as formas de quadrados e retângulos e mais a São da Pepa, é vizinha ... é a dona da Pepa.”</p>	
<p>F.C, 7 anos</p>	<p>“Do quintal eu vejo o campo, vejo a rua, árvores, fábricas, cidade, vejo a Sé, mais nada.”</p>	
<p>G.S, 5 anos</p>	<p>“Eu vejo carros, vejo casas, vejo o aqueduto e terraços.”</p>	



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico Promover Práticas de Cidadania para uma Sustentabilidade Ambiental

M.C, 6 anos	<p>“Eu vejo árvores, vejo material de uma casa a ser construída. Estão a construir uma casa ao lado da minha, e também vejo uns gatos e também vejo muitas árvores, relva, vejo flores, vejo muita areia e vejo umas grades. E vejo a minha garagem e vejo muitas árvores lá ao fundo.”</p>	
M.I, 4 anos	<p>“Eu vejo árvores, eu vejo .... “ahhm”. Eu vejo um limoeiro, eu vejo um passarinho, está ali! Eu vejo uma parede, eu vejo um pássaro a voar, vem ali a voar. Eu vejo verde e branco. Eu vejo um coiso de “estendar” a roupa. Eu vejo também ... Eu vejo uma casa ali à frente. Eu vejo o resto casa, vejo mais árvores, vejo uma horta está alí. Eu vejo uns carros a passar e um limão e um coiso para tapar da chuva.”</p>	

S.I, 6 anos

“Da minha janela eu vejo pássaros, aah... agora eu vejo, árvores, eu vejo um carro estacionado. Eu vejo o sol, eu vejo casas, eu vejo uma igreja, eu vejo um sinal, vejo o telhado com as casas e vejo mais, mais ... e também vejo mais ... mais casas.”

