



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-
Escolar: Promoção de Sustentabilidade em
Educação de Infância**

Maria Helena Candeias Cabaço Teixeira

Orientação: Professora Doutora Isabel Fialho

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2015

Agradecimentos

Ao terminar este trabalho sinto que a temática desenvolvida - a sustentabilidade na Educação de Infância – foi um remover de obstáculos constante, mas que contribuiu para mudar de alguma forma atitudes e pensamentos. Como costumo dizer, com pequenas atitudes podemos fazer grandes mudanças. Sinto assim o culminar de um percurso que não foi fácil mas que foi apaixonante e que implicou muitos contributos aos quais agradeço desde já todo o apoio e força.

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Isabel Fialho pela confiança que sempre depositou em mim e ao tempo que dedicou a apoiar-me neste trabalho. Às crianças que sempre me, motivaram, deram força e me proporcionaram momentos de felicidade e amor e únicos em aprendizagens que nunca irei esquecer. Aos pais e famílias que sempre valorizaram o meu trabalho e me apoiaram. Um agradecimento especial à Professora Doutora Assunção Folque sendo também uma referência para mim. Também não posso deixar de agradecer à Educadora Paula Pastaneira, Educadora Marta Raimundo, Auxiliar Patrícia e Professora Doutora Ana Artur.

Como os últimos são sempre os primeiros, à Educadora, Professora e Mestre Fátima Godinho pelo apoio incondicional que sempre me deu, em todas as palavras de incentivo quando as dificuldades foram surgindo durante este percurso, ajudando a manter a motivação, que possibilitou a concretização das metas que me propus alcançar. Uma referência que me marcou e irá marcar muitos futuros cidadãos responsáveis.

Por fim, um particular agradecimento à minha família. À minha filha Cláudia que sempre me deu força e ajudou (desculpa os meus stress por não saber informática e perder os documentos). À minha afilhada Ana, primas Vanda e Vera, Tia “Nor”, Tia Rosa, Tio, primos bem como às minhas colegas de curso que de alguma forma me apoiaram, principalmente à Célia na matemática e Vanessa Maia. Às minhas afilhadas de curso, Magda e Rute por terem confiado em mim. Pai obrigado, Mãe és a minha estrela.

Resumo

O presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES) visa descrever e explicitar o trabalho desenvolvido no âmbito das Unidades Curriculares Prática de Ensino Supervisionada em Creche e em Jardim-de-Infância do Mestrado em Educação Pré-escolar da Universidade de Évora, com o objetivo de promover a sustentabilidade ambiental, económica, cultural e social, nestes dois contextos.

Tendo como ponto de partida o interesse pessoal pela temática que considero fundamental ser promovida e trabalhada precocemente (em creche e jardim de infância), com vista ao desenvolvimento de uma literacia ambiental, acresceu a constatação de práticas de sustentabilidade ambiental, económica cultural e social pouco consolidadas na instituição onde decorreu a PES.

O recurso à escala ERS-SDEC, num processo de investigação ação, onde a análise, reflexão e avaliação conduziu a um planeamento intencional e a uma ação educativa que envolveu crianças, famílias, equipa educativa e comunidade, promovendo aprendizagens e produzindo mudanças ao nível da adoção de hábitos e práticas mais sustentáveis.

Foram essenciais para a concretização dos objetivos da PES, a inscrição da instituição no Programa Eco Escolas, os princípios pedagógicos do Movimento da Escola Moderna e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

Palavras-chave: Sustentabilidade; educação de infância; literacia ambiental; escala ERS-SDEC; Eco Escola; mudança.

Abstract

Supervised Teaching Practice in Preschool Education: Promoting sustainability in childhood education

This report of Supervised Teaching Practice (STP) aims to describe and explain the work carried out within the framework of the courses Supervised Teaching Practice in Creche and Preschool of the Masters degree in Preschool Education of the University of Évora, in order to promote environmental, economic, cultural and social sustainability in these two contexts.

The starting point was my personal interest on the theme, which I consider fundamental promoting early on (in creche and Preschool), to develop an environmental literacy, as well as the realization that environmental sustainability practices were poorly consolidated in the institution where I developed the STP.

The use of the ERS-SDEC scale, in a process of research-action, where the analysis, reflection and evaluation led to an intentional planning and an educational activity involving children, families, educational staff and community, promoting learning, changing habits and developing more sustainable practices.

It was essential the enrollment in the *Eco-Schools Program*, the adoption of the pedagogic principles of the *Modern School Movement* and of the Portuguese Curricular Guidelines for Preschool Education.

Keywords: Sustainability; early childhood education; environmental literacy; ERS-SDEC scale; Eco-School; change.

Índice Geral

Índice de Figuras.....	vi
Índice de Quadros.....	viii
Lista de Siglas.....	ix
Introdução	1
Capítulo I – Fundamentação teórica.....	5
1. Educação para a sustentabilidade	5
1.1. A emergência de uma visão global e globalizante	5
1.2. O desenvolvimento sustentável: Uma mudança ao nível dos comportamentos e atitudes.....	9
2. Sustentabilidade em educação de infância: a realidade portuguesa	14
2.1. A utilização e validação da escala ERS-SDEC	17
2.2. O programa Eco Escolas	18
3. Aprender e viver a sustentabilidade.....	21
3.1 O conceito de literacia ambiental	21
3.2 O modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna	23
Capítulo II – Dimensão investigativa da PES.....	26
1. A investigação-ação e o professor investigador.....	26
2. Identificação do problema.....	28
3. Objetivos da investigação/intervenção	30
4. Recolha de dados e procedimentos de análise	31
Capítulo III - Análise da investigação/intervenção na PES	39
2. Investigação/intervenção em creche	41
2.1. Caracterização do grupo e do cenário educativo de creche	41
2.2. Análise das planificações, notas de campo e reflexões	50
3. Investigação/intervenção em jardim-de-infância.....	62
3.1. Caracterização do grupo e do cenário educativo de jardim-de-infância.....	62
3.2. Análise das planificações, notas de campo e reflexões	74
3.3. Narrativa do trabalho de projeto: De onde vem o papel?	99
4. Investigação/intervenção com a comunidade	110
4.1 Análise de planificações notas de campo e reflexões.....	110
Referências Bibliográficas.....	124
Referências Legislativas	126
Referências Webgráficas	126

APÊNDICES	128
Apêndice 1. Questionário	129
Apêndice 2. Tabelas de registo da experiência	131
Apêndice 4. Desafio aos pais	140
Apêndice 6. Folheto informativo que foi decorado e distribuído pelas crianças à população	142
Anexos	144

Índice de Figuras

Figura 1 Área da leitura onde o grupo se reúne.	49
Figura 2 fotografias das crianças e suas famílias na parede.	46
Figura 3 Painel coletivo, realizado pelas crianças utilizando algumas parte do seu corpo.	46
Figura 4 Fotografias dos animais da quinta que já visitaram a sala.....	46
Figura 5 Área polivalente onde as crianças estão a desenvolver uma atividade de modelagem, com massa de cores.....	47
Figura 6 Recurso criado para que a criança quando necessitar de estar sozinha o possa fazer.	47
Figura 7 Área da casinha.....	47
Figura 8 exploração de papel higiénico reciclado.....	52
Figura 9 Decoração de caixas para cenário de Natal.	53
Figura 10 Interação pais, crianças e equipa educativa	53
Figura 11 Exploração de várias texturas.	55
Figura 12 Exploração de uma abóbora utilizando materiais reciclados.	55
Figura 13 Um momento de contato com a cabra que visitou as crianças na sala.	56
Figura 14 Carimbagem com carimbos feitos de rolos de papel higiénico.	59
Figura 15 Exploração e construção de garrafas decorativas.	60
Figura 16 Todo o processo de prensagem e separação de garrafas de plástico.	61
Figura 17 Algumas etapas da construção do "instrumento musical"	62
Figura 18 Jogo para trabalhar conjuntos feitos com tampas de garrafas de plástico	67
Figura 19 As crianças inscrevem-se nas áreas.	68
Figura 20 Área da escrita	68
Figura 21 Área polivalente.....	69
Figura 22 Área de construção.	69
Figura 23 Área de jogo simbólico, já com um telefone e uma registadora.	70
Figura 24 Área de jogo simbólico, onde há diversas roupas e adereços.....	70
Figura 25 Área de Pintura.	71
Figura 26 Área das ciências.	72
Figura 27 Mapa do Tempo.....	72
Figura 28 Uma nova aprendizagem, como partir uma chila.	78
Figura 29 Trabalho elaborado pelas crianças sobre a experiência das abóboras.	78
Figura 30 Construção de garrafas, trabalhando a física.	82
Figura 31 “Garrafas lúdicas” criadas pelas crianças.	82

Figura 32 Algumas das atividades do percurso ecológico.....	83
Figura 33 A mãe da S. foi convidada a visitar a sala para nos ensinar a decorar bolachas.	88
Figura 34 Lanche à moda antiga.	89
Figura 35 Reunião na área exterior onde foram tomadas algumas decisões sobre a futura horta biológica.....	91
Figura 36 Terreno inicial	91
Figura 37 Reunião onde foram delineados objetivos e tarefas	92
Figura 38 Recolha de objetos e separação dos mesmos nos ecobags.	92
Figura 39 Crianças, pais e familiares num momento de preparação do solo.....	93
Figura 40 Colocação de adubo biológico.....	93
Figura 41 Momento em que foi explicado todo o processo de semear e plantar.....	94
Figura 42 Colocação da vedação da horta.	94
Figura 43 Crianças a cumprir tarefas de cuidar da horta	95
Figura 44 Após serem desenterradas as batatas e colhidas.....	95
Figura 45 A S. nunca tinha desenterrado alhos, mas adorou a experiência.	95
Figura 46 A S. levou os alimentos para a sala para serem mostrados ao grande grupo.	96
Figura 47 papel desperdiçado apenas com rabiscos e desenhos não identificados.....	100
Figura 48 Projeção do filme "de onde vem o papel?"	102
Figura 49 V. a pesquisar e a imprimir toda a informação pesquisada	103
Figura 50 Realização de registo no âmbito da realização do projeto	104
Figura 51 Nas folhas de jornal foi colocada a informação pesquisada, fotografias e desenhos	104
Figura 52 Observação da separação de materiais.	105

Índice de Quadros

Tabela 1. Relação entre idade (em fevereiro de 2015), género e total de crianças.....	42
Tabela 2. Idade (em Março de 2015) e género as crianças de pré-escolar.	63
Tabela 2. O que sabemos e o que queremos saber sobre o papel.	101

Lista de Siglas

APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância

ASPEA - Associação Portuguesa de Educação Ambiental

CME – Câmara Municipal de Évora

DS - Desenvolvimento Sustentável

DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

EDS - Educação para o Desenvolvimento Sustentável

ERS-SDEC – Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância.

EA - Educação Ambiental

PES - Prática de Ensino Supervisionada

MEM - Movimento da Escola Moderna

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PIEA - Programa Internacional de Educação (relativa ao ambiente

CTIS - Projeto “Carta da Terra. Instrumento e Sustentabilidade”

UNEP (United Nations Environment Programme)

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

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

Garantir os direitos das crianças não se limita, embora este aspeto seja importante a uma questão de proteção dos mais vulneráveis ou à diminuição das desiguais profundas que ainda se verificam entre povos que abitam o mesmo mundo. Garantir os direitos das crianças é garantir o futuro desse mesmo mundo.

(Folque, 2015)

Introdução

O presente trabalho intitulado Relatório de Estágio: Promoção de Sustentabilidade em Educação de Infância, visa sobretudo descrever e explicitar o trabalho desenvolvido no âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Creche e Prática de Ensino Supervisionada em Jardim-de- Infância, em relação à promoção da sustentabilidade ambiental, económica, cultural e social, nestes dois contextos.

O relatório encontra-se organizado em vários pontos que se interligam entre si, uma vez que todos se relacionam com a temática e com a Prática de Ensino Supervisionada em creche e Jardim de Infância desenvolvida ao longo de dois semestres na instituição “Mãe Galinha”.

O levantamento do problema, que desencadeou a investigação, partiu do interesse pessoal pela temática da sustentabilidade ambiental, económica, social e cultural, que considero que deve ser promovida e trabalhada precocemente (em creche e jardim de infância), devendo o educador estar preparado para esta abordagem. A esta motivação pessoal acresce a constatação de práticas de sustentabilidade ambiental pouco consolidadas na instituição onde decorreu a PES, quer entre as crianças quer entre os adultos, fazendo emergir a necessidade de intervenção no sentido de despertar consciências e de desenvolver práticas.

Fundamental neste processo de construção profissional em que fui assumindo uma postura direcionada para a investigação-ação, foi o conhecimento que tive, no âmbito deste mestrado, da escala ERS-SDEC – Escala de Avaliação do Ambiente em Educação e Infância. Utilizei esta escala como instrumento de investigação e de auto regulação, permitindo-me a identificação de problemas, prioridades e objetivos a alcançar, mas também ajudando-me a produzir, cooperadamente, alterações nas práticas tanto nas salas como na própria instituição.

Este relatório está organizado em três capítulos. O Capítulo I consiste na fundamentação teórica. Neste realço todo o trabalho de pesquisa bibliográfica bem como as leituras e aprendizagens realizadas. A estrutura que defini vai, ponto a ponto, tornando-se mais contextualizada. Ou seja, começarei por abordagens teóricas a uma escala macro (nível mundial), depois passo a uma escala *mezzo*, à realidade de país (Portugal) e por fim chego à escala micro de sala de pré-escolar (creche /jardim de infância).

Primeiramente será abordada a emergência do problema como uma visão global e globalizante, tendo em conta a sustentabilidade, ambiental, económica, cultural e social, evidenciando a necessidade de haver uma mudança de comportamentos e atitudes, a nível mundial, tendo em conta a Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento ocorrida em 1992 no Rio de Janeiro onde podemos ler que “só uma transformação das nossas atitudes e do nosso comportamento produzirá as mudanças necessárias” (Agência Europeia do Ambiente).

Posteriormente focar-me-ei na realidade portuguesa descrevendo o trabalho realizado em Portugal, pela Universidade de Évora em colaboração com três estabelecimentos de educação Pré-Escolar de Évora, tendo por base a ERS-SDEC. Farei também a apresentação do Programa Eco-escolas, programa que promove ações que considero serem verdadeiros exemplos de educação para o desenvolvimento sustentável.

A educação para o desenvolvimento sustentável está explicitamente presente, ao longo da educação obrigatória, no domínio das ciências físicas e naturais. O conceito de "Viver melhor na Terra", que implica sustentabilidade do sistema de toda a Terra, aglutina o currículo completo e pode fornecer as fundações para qualquer iniciativa no domínio da Educação Pré-Escolar. (Folque & Oliveira, s.d.)

No ponto três, será abordado um conceito do qual me apropriei, a Literacia Ambiental, em creche e jardim-de-infância pois defendo que se pode aprender a viver a sustentabilidade não como uma imposição ou um somatório de ações de treino, mas sim como um modo de vida, orientando-me no conceito de “aprender a aprender” do Movimento da Escola Moderna (MEM). Por isso faço ainda no Capítulo I uma breve abordagem ao MEM, pois considero que é um modelo pedagógico que veicula princípios subjacentes à sustentabilidade na educação de infância nas vertentes já referidas.

Durante a PES fui-me apercebendo como a postura do professor investigador, defendida por Alarcão (2001) foi um processo de aprendizagem profissional constante ao longo de todo o ano. Por isso iniciarei o Capítulo II, apresentando o resultado de leituras efetuadas e que ajudaram a compreender e a assumir o processo de investigação-ação e a postura de professor-investigador que se assume como

um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais. Exige-se hoje ao professor que seja ele a instituir o currículo, vivificando-o e construindo-o com os seus colegas e os seus alunos, no respeito, é certo, pelos princípios e objectivos nacionais e transnacionais. Exige-se, mas ao mesmo tempo, confia-se-lhe essa tarefa, acreditando que tem capacidade de a executar. (Alarcão, I. 2001, p.2)

Também no Capítulo II farei a apresentação do projeto de investigação/ intervenção na PES. Tal deve-se ao facto de todo este processo ter sido fundamental e determinante no desenvolvimento de todo o estágio e onde considero ter sido o ponto em que mais desafios superei. Começarei por identificar a problemática, apresentando o ponto de partida do estudo, depois apresentarei os objetivos que defini para a investigação/intervenção e por fim a descrição dos instrumentos e processos de recolha e análise de dados.

Farei a explicação de como foram utilizadas e analisadas as Planificações, o Caderno de Formação (notas de campo e reflexões). Apresento o processo de recolha de dados e análise dos resultados, resultantes da utilização da escala Early Childhood Environment Rating Scale (ERS-SDEC) – Escala de avaliação do ambiente em Educação de Infância nos dois contextos. Como teremos oportunidade de verificar este foi um instrumento facilitador e orientador da ação educativa tanto para mim como para as educadoras, pois permitiu identificar problemas existentes nos contextos e tentar ultrapassá-los com algumas estratégias e alternativas. Por fim apresento a análise dos questionários realizados à comunidade com o intuito de compreender os conhecimentos e práticas relativas à separação de resíduos sólidos urbanos.

Foi com base na utilização destes instrumentos que consegui, em cooperação com as educadoras, as crianças, as famílias e a comunidade, desenvolver a PES. No entanto, houve outros referenciais que se constituíram relevantes para o desenvolvimento da dimensão investigativa da PES. Refiro-me às Orientações para a Educação Pré-Escolar, ao Perfil de Desenvolvimento da Criança, ao Perfil de implementação do MEM, aos quais faço também referência no Capítulo II.

Será no capítulo III que irei mostrar como na prática todos os instrumentos e processos descritos anteriormente, foram fundamentais para o desenvolvimento da ação educativa junto dos grupos de crianças em cooperação com a equipa educativa e essenciais neste processo da minha construção profissional na perspetiva do professor-investigador. Darei a conhecer os contextos onde decorreu a PES e, com base na recolha de dados das planificações, das notas de campo e das reflexões semanais, todo o trabalho desenvolvido ao longo da PES. Neste capítulo é fundamental o ponto em que apresento a narrativa sobre o projeto desenvolvido com o grupo de crianças de Jardim-de-infância em que aprendi que a metodologia de trabalho de projeto se funde com os princípios do MEM e com as questões da sustentabilidade nas suas diferentes dimensões.

Nas considerações finais irei apresentar a relevância desta temática, as aprendizagens, o contributo da prática para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, das equipas educativas, mas também algumas dificuldades que senti. Neste ponto irei falar do processo de aprendizagem que se verificou em mim, tanto ao nível pessoal como profissional, esperando conseguir transmitir a intensidade e riqueza das situações vividas, pois foram muitas, e sobretudo o envolvimento de todos os intervenientes na ação educativa. Ao longo de todo o relatório será evidente a interação com a equipa educativa, famílias e comunidade tendo em conta as crianças e o seu futuro.

De acordo com a Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, artigo 2.º, “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Ministério da Educação, 1997, p.131).

Por fim, constam ainda deste relatório as referências, bibliográficas, utilizadas no relatório. Estas estão divididas em três categorias: referências bibliográficas, referências legislativas e referências webgráficas.

Durante o percurso da PES tive como base o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei 241/2001. de 30 de Agosto).

na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas (p.3).

Através deste relatório espero conseguir transmitir que consegui promover a aprendizagem nas crianças, comunidade e em mim própria que, provavelmente, refletir-se-ão a longo prazo, no desenvolvimento pessoal, social e cívico, numa perspetiva de educação para a cidadania tendo em conta a sustentabilidade ambiental económica social e cultural. A Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) é “uma educação essencialmente orientada por e para a promoção de valores, implementada desde os primeiros anos de escolaridade, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, nos vários contextos de educação” (Martins, 2010, p.11).

Capítulo I – Fundamentação teórica

1. Educação para a sustentabilidade

1.1. A emergência de uma visão global e globalizante

O termo “Sustentabilidade” deriva do latim “Sustentabile”, e é considerada uma palavra, segundo Caride & Meira (2004), mais técnica que filosófica sendo a mesma “demasiado vaga e genérica, embora o sentido de durabilidade que transmite e das boas intenções que contém” (p.140).

Sustentabilidade é uma expressão utilizada frequentemente nos dias de hoje por e para “amplos grupos sociais, desde a política até à religião, na linguagem quotidiana e nos vocabulários científicos” (Caride & Meira, 2004, p.140). Esta afirmação está relacionada com a “produção e a gestão da natureza e dos bens materiais pertencentes a um universo concreto, confiado em atender às necessidades das atuais gerações sem comprometer a satisfação das gerações que vão viver no futuro” (*ibidem*). A preocupação da comunidade internacional com os limites do desenvolvimento do planeta data da década de 60, quando começaram as calamidades ambientais a dominar as notícias e as discussões sobre os riscos da degradação do meio ambiente se tornaram mais frequentes. Foi em 1987 que se realizou a 1ª Comissão Mundial sobre o Ambiente e o Desenvolvimento. No documento produzido por esta comissão o Desenvolvimento Sustentável (DS) é encarado como um desenvolvimento que permite satisfazer as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras. (Miradouro,2014)

Em 1972, realizou-se em Estocolmo a Primeira Conferência das Nações Unidas sobre a égide Human Environment, considerando a Educação Ambiental (EA) como tema oficial do seminário internacional. Dessa conferência resultou um programa de acção - UNEP (United Nations Environment Programme) que ficou sedado em Nairobi no Quênia, e uma declaração que apresentava 26 princípios que articulam temáticas relativas ao ambiente e desenvolvimento.

Em 1975 foi proposto pela UNESCO, o Programa Internacional de Educação (relativa ao ambiente (PIEA), o qual defendia que a Educação Ambiental (EA) deveria ser um processo de continuidade, integrada em diferentes contextos, assumindo um carácter multidisciplinar. Desta conferência resultou a Carta de Belgrado, que propõe a realização de um programa

mundial de EA, assente na adoção de uma nova ética global, com vista ao desenvolvimento e melhoria do ambiente. Tem como meta a alcançar:

Formar uma população mundial consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas associados, e que tenha conhecimento, aptidão, atitude, motivação e compromisso para trabalhar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas existentes e para prevenir novos (Carta de Belgrado, 1975).

Esta carta estabelece que os objetivos da EA passam por ajudar as pessoas a adquirir uma tomada de consciência e desenvolvimento de conhecimentos em relação aos assuntos e problemas ambientais; alcançar aptidões, atitudes/valores sociais que impulsionem a participação ativa responsável na proteção e melhoria do ambiente, através da adoção de medidas adequadas, desenvolvendo a capacidade de avaliação destes programas e medidas de Educação Ambiental, em função de fatores ecológicos, educativos, sociais, políticos e estéticos (Carta de Belgrado).

A Conferência Intergovernamental de Tbilissi em 1977, na Geórgia, indicou de um modo preciso as formas de ação, colocando a tónica na necessidade de uma cooperação internacional, instituindo a EA como um direito de cada cidadão. Nesta conferência, esclareceu-se de que,

a educação ambiental é um processo de reconhecimento de valores e clarificações de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A educação ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhora da qualidade de vida (Conferência Intergovernamental de Tbilissi, 1977).

Os objetivos da educação ambiental seriam definidos pela UNESCO, a partir dos trabalhos na Conferência de Tbilissi, designadamente: garantir que os indivíduos e sociedade em geral adquiram os comportamentos, valores, conhecimentos e habilidades necessárias para poderem participar, de forma eficaz e responsável na prevenção de problemas ambientais e sua resolução e na gestão da qualidade do meio ambiente; garantir que os mesmos compreendam a natureza complexa do meio ambiente natural e daquele que é criado pelo homem, resultante de aspetos subjacente como os biológicos, sociais, culturais, económicos e físicos (Reis, 2004).

A Declaração de Tbilissi (1977) definiu ainda que através da EA são demonstradas as interdependências ecológicas, políticas e económicas mundiais, que nos deveriam “conduzir” ao desenvolvimento de um espírito solidário e responsável relativamente ao ambiente;

compreender as relações complexas entre a melhoria do meio ambiente e o desenvolvimento socioeconómico, assegurando que a educação ambiental deve fomentar no indivíduo a capacidade de compreensão dos problemas principais do mundo contemporâneo, através de certas qualidades e conhecimentos teóricos necessários, que visam a melhoria de qualidade de vida e do ambiente. A Educação Ambiental deve assim, dirigir-se à comunidade, de forma a fomentar no indivíduo o interesse em participar ativamente na resolução de problemas, estimulando a iniciativa, responsabilidade e esforço que conduzam a um futuro melhor (Araújo, 2013).

Nesta mesma década destaca-se o relatório conhecido como Brundtland e publicado como *Our Common Future*, no qual foi efetuado um estudo de avaliação do estado do ambiente pela World Commission on Environment and Development das Nações Unidas. Neste estudo tentou-se recuperar o espírito da Conferência de Estocolmo e foi sugerida a realização de uma conferência mundial para discussão do estado do ambiente do planeta.

Na década de 80, houve um agravamento das questões ambientais, houve por esse motivo diversos encontros, onde foram criados projetos e estudos tendo como plano de fundo, questões relativas à educação e formação para a problemática ambiental.

Em 1987, a UNESCO em colaboração com o Programa das Nações Unidas para o Ambiente, promove uma nova conferência internacional, em Moscovo. A estratégia internacional de ação, no domínio da Educação e da Formação Ambiental para os anos 90, o documento aprovado naquela Conferência, remete para o conceito de Educação Ambiental, anteriormente definido e para os seus objetivos.

Em 1992, realizou-se a conferência internacional sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, no Rio de Janeiro, tendo resultado a Agenda 21, um programa contendo ações e estratégias ambientais, para todos os países participantes. Foram redefinidos os Princípios de Tbilissi (1977) que não tendo sido atingidos, ganharam agora novas formulações mais inclusivas. Segundo Martins e Araújo (1992), os documentos que foram aprovados no Rio de Janeiro constituem um levantamento das necessidades emergentes no âmbito da Educação Ambiental e das atividades tendentes a alcançar os objetivos propostos. Foi tido em conta a importância do ensino formal e informal, para alterar as atitudes e comportamento das pessoas, de maneira a terem a capacidade de avaliação de problemas relacionados com a temática do desenvolvimento sustentável. Foi ainda discutido o Tratado de Educação Ambiental para

Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, apresentado pelo grupo de Trabalho das Organizações Não-Governamentais (Miradouro,2014).

Cinco anos após a Eco 92, e reconhecendo que o progresso na área da EA não era satisfatório, foi apresentada a Declaração de Thessaloniki, documento resultante da Conferência Internacional sobre o Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, organizada pela UNESCO e pelo governo Grego. Este documento foi relevante, por ter estabelecido que a educação, com vista à sustentabilidade, deve abranger todos os níveis de ensino (formal, não formal, e informal), e apresentou também a ideia de sustentabilidade como um conceito interdisciplinar de carácter holístico (Araújo, 2013). Formalizaram-se novos acordos internacionais, no sentido de um compromisso efetivo dos vários países na defesa do ambiente global, nomeadamente a Cimeira da Terra em Quioto (1997), onde foram acordados, uma redução de poluentes para a atmosfera (Miradouro, 2014). Nesta data, também a Declaração de Brasília entre outras inúmeras recomendações, assinalou a importância de se “construir um conceito de desenvolvimento sustentável a fim de assegurar à sociedade a compreensão objetiva, os caminhos e os meios concretos e efetivos para a educação ambiental. As discussões deverão ser feitas de forma ampla em nível local e regional de modo a permitir a participação da sociedade civil nos subsídios às decisões políticas e económicas” (Declaração de Brasília, 1997, p.19)

Em 2002, realizou-se em Joanesburgo, na África do Sul, a Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, da qual resultou a Declaração de Joanesburgo sobre Desenvolvimento Sustentável, que irá definir os seus três pilares, designadamente: o crescimento económico, o desenvolvimento social e a proteção ambiental, reafirmando assim os princípios e objetivos firmados nas declarações anteriores (de Estocolmo e do Rio de Janeiro). Foi igualmente assinalada a relevância do combate à pobreza e às desigualdades sociais, da solidariedade e cooperação entre povos, como sendo valores cruciais para que seja possível consolidar sociedades sustentáveis (Araújo, 2013).

Em 2012, através da declaração final da Cimeira dos Povos, ficou expresso o desejo dos mesmos controlarem democraticamente os seus bens comuns e energéticos, e que a defesa desses bens passa pela garantia dos direitos humanos e da natureza, solidariedade e respeito às crenças e visões relativas aos diferentes países. Segundo Araújo (2013),

desde o seu surgimento a nível internacional, a educação ambiental ocupou um importante lugar no leque de ações e estratégias a serem desenvolvidos no sentido da superação da crise ecológica, descortinando os rumos para a construção de um projeto civilizatório verdadeiramente preocupado com a sustentabilidade ecológica, com a democracia e com os direitos humanos, das presentes e futuras gerações (Araújo, 2013, p.15).

Neste sentido, as Nações Unidas proclamaram a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014), lançando o desafio de uma Educação Solidária, com base numa percepção consciente e realista da situação do planeta, promovendo compromissos responsáveis, socialmente justos e ecologicamente sustentáveis (UNESCO, 2005).

1.2. O desenvolvimento sustentável: Uma mudança ao nível dos comportamentos e atitudes

“Somos cidadãos de diferentes nações e simultaneamente cidadãos de um mundo em que o global e o local se interligam.” In Preâmbulo da Carta da Terra

Segundo o Guião de Educação para a Cidadania de Educação da Sustentabilidade - Carta da Terra

A essência do conceito do desenvolvimento sustentável está contido em apenas quatro palavras “Enough for everyone, forever” (O problema das “boas palavras”). Estas palavras encerram as ideias de recursos limitados, consumo responsável, igualdade e equidade e perspetiva de longo prazo, todas elas correspondentes a conceitos importantes do domínio do desenvolvimento sustentável (Ministério da Educação, 2006, p.18).

Podemos caraterizar o mundo atual pelo seu desenvolvimento tecnológico e progresso científico, sendo esta evolução seguida por problemas do foro ambiental, social, cultural, político e económico. Com esta realidade acreditamos que é cada vez mais urgente que a educação, desde os primeiros anos de escolaridade, capacite os futuros cidadãos para se comprometerem com as mudanças necessárias nos nossos hábitos e comportamentos em relação ao planeta Terra e aos Outros. É possível verificar nos dias de hoje, como referi anteriormente, que há um consenso a nível mundial em torno da definição de um modelo

concreto de Desenvolvimento Sustentável, apesar de se registarem ainda algumas divergências. Há autores que defendem “a existência de um triângulo da sustentabilidade, cujos vértices são os pilares social, ambiental e económico” (Soromenho-Marques, 2010, p.27, citado em Miradouro, 2014). Essa opinião é criticada por Soromenho-Marques (2010, citado em Miradouro, 2014), devido à necessidade de um quarto pilar, o político-institucional, sendo este considerado como a causa responsável pelo desencadear do desenvolvimento sustentável. O pilar político é caracterizado pelo mesmo como “um agente ativo” no sentido em que “se existe algum futuro para a União Europeia, ele não estará divorciado da questão da sustentabilidade e das políticas comuns a ela associadas” (Soromenho-Marques, 2010, p.28 citado em Miradouro, 2014).

Eis alguns dos problemas, derivados de crises ambientais que afetam o planeta: o esgotamento progressivo dos recursos naturais, a rutura de ciclos ecológicos, as graves perturbações climáticas e atmosféricas, entre outros,

que emergem das realidades quotidianas de cada povo ou comunidade, nos costumes e hábitos que sustentam os estilos de vida nos países avançados, nas crenças e valores de clara vocação antropocêntrica, no acesso desigual aos recursos e na sua transformação como bens de consumo seletivo. (Caride & Meira, 2004, p.31)

Resulta assim, a importância e a necessidade de criar uma dimensão socioeconómica, que abranja os sistemas políticos, os grupos sociais e as respetivas ideologias (Caride & Meira, 2004).

No que se refere às condições ambientais, Deleage (1993) salienta que relativamente às diferenças nos modos de viver “a dimensão global da crise, longe de anular as diferenças e as separações entre sociedades e grupos humanos, agravam-nas e exacerbam-nas” (Deleage, 1993, p.302). Na perspetiva de Zaragoza (2000), “as possibilidades de um desenvolvimento sustentável se reduzirem quando as populações desfavorecidas têm de lutar pela sua sobrevivência, enquanto vastas zonas geográficas sofrem uma exploração industrial desenfreada que não beneficia as próprias populações locais” (Zaragoza, 2000, p.80). Podemos assim constatar, que a pobreza constitui uma das origens da deterioração ambiental (Caride & Meira, 2004 citado em Miradouro, 2014)

A Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento ocorrida em 1992 no Rio de Janeiro veio como referimos anteriormente, acrescentar que “só uma transformação das nossas atitudes e do nosso comportamento produzirá as mudanças necessárias” (Agência Europeia do Ambiente). Só com os nossos erros aprendemos e para que

gerações futuras não os cometam teremos que nos reeducar e criar novas práticas ambientais. “A garantia do desenvolvimento sustentável passa pela adoção de boas práticas ambientais, e essa realidade só é possível com uma educação que prepare os cidadãos para estas atitudes” (Folque & Oliveira, s.d.).

“O conceito de "Viver melhor na Terra", que implica sustentabilidade do sistema de toda a Terra, aglutina o curriculum completo e pode fornecer as fundações para qualquer iniciativa no domínio da Educação Pré-Escolar (Folque & Oliveira, s.d.).”

Por conseguinte, viver melhor na Terra,

quer uma intervenção humana reflexiva e crítica, tendo o desenvolvimento sustentável por objetivo, tendo em consideração a interação Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente. Este objetivo baseia-se em opções éticas e sociais e no conhecimento científico sobre a dinâmica das relações sistémicas apresentando o mundo natural e a influência destas relações na saúde individual e da comunidade (Ministério da Educação, 2001, pp. 133-134).

Para garantirmos a sustentabilidade devem as gerações mais novas terem conhecimentos sobre a mesma, o que deve acontecer o mais precocemente possível.

Quando refletimos sobre os contextos em que tais capacidades e disposições podem florescer devemos olhar para a pedagogia em sala de aula. O interesse crescente por salas de aula como comunidades de aprendizagem que são apresentadas na literatura como sendo um contexto bem favorável, proporciona um enquadramento para a discussão de alguns processos de aprendizagem e características de sala de aula tais como inclusão, um ethos de respeito e apoio, responsabilidades partilhadas, poder e controlo, bem como diálogo (Folque & Oliveira, s.d.).

Em Portugal de acordo com a Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, artigo 2.º,

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Ministério da Educação, 1997, p.131).

Assim sendo e seguindo a teoria de Vygotsky (1989), a tarefa primígena do ensino, passa por transmitir à criança novos conhecimentos que ela ainda não consegue aprender sozinha, cabendo ao agente educativo associar o que a criança sabe, a uma linguagem científica, de forma a ampliar os conhecimentos da mesma, com o objetivo de a integrar socialmente no

seu próprio espaço. Um ponto relevante referente à aprendizagem construtivista refere-se ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O mesmo refere-se

à distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1999, p.112).

Segundo Vygotsky, há também por outro lado, uma chamada de atenção para o papel da imitação. Efetivamente, a compreensão do conceito de ZDP encaminha os estudos psicológicos para uma reavaliação do papel da “imitação” na aprendizagem. Vygotsky observou que uma atividade coletiva, ou sob a orientação de adultos leva a criança “imitar” ações que vão muito além das suas capacidades reais ou efetivas, aspeto que realçarei em termos da minha prática no Capítulo III.

É bem visível que a nossa sociedade está cada vez mais consciente dos problemas ambientais que enfrentamos e da importância de que em conjunto, possamos construir um futuro sustentável. É por isso relevante que as organizações ligadas à educação tenham em conta a resolução destes problemas, o que se tornará possível através de empenho por parte de diversas organizações nacionais. O avanço e o alargamento dos conceitos básicos, tanto no âmbito educacional, quanto ao nível das próprias questões relacionadas com o meio ambiente, veem, como podemos constatar ao longo das últimas décadas, fortificar a importância e a urgência da sua propagação, junto dos mais novos (Sá & Andrade, 2008).

A Associação Portuguesa de Educação Ambiental (ASPEA) acompanhou o processo intrínseco à elaboração da Carta da Terra, carta essa iniciada na Cimeira da Terra, no Rio de Janeiro, em 1992, sendo aceite em Portugal, com o estabelecimento do Memorandum de Entendimento (Protocolo de Colaboração) assinado em Novembro de 2005, entre a ASPEA e a Secretaria Internacional da Carta da Terra (Ministério da Educação, 2006).

A ASPEA, tendo em conta a complexidade, multiplicidade e diversidade de propostas da nossa sociedade, considerou fundamental a existência de uma abordagem que envolvesse diferentes entidades sendo as mesmas Governamentais ou Não-governamentais, bem como toda a sociedade, tentando encontrar a resolução dos mesmos na perspectiva de alterar atitudes e comportamentos menos corretos de forma articulada. De acordo com esta visão, o Projeto “Carta da Terra. Instrumento e Sustentabilidade” (CTIS) ilustra a intervenção que a ASPEA

tem tido na articulação entre as entidades governamentais e a sociedade civil. Esta articulação é manifestada, por exemplo, na realização de Projetos, de Jornadas e de Ações de Formação Contínua de Professores, bem como em acordos e protocolos de colaboração, reconhecendo sempre a importância fundamental das parcerias no domínio da Educação Ambiental (M.E., 2006)

A ASPEA reconhece, também, a importância de “transformar a escola num polo de produção e difusão de informação sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável, assim como num agente de intervenção e num motor de mobilização da sociedade através dos alunos e das suas famílias” (Ministério da Educação, 2006, p.15). A dinamização do projeto em Portugal (Maio 2006) foi assegurada através de um grupo de trabalho coordenado pela Comissão Nacional da UNESCO. Desta forma, e no âmbito deste projeto as escolas são incentivadas a elaborarem materiais educativos e a divulgarem os princípios fundamentais necessários à construção de um mundo de equidade, sustentável e pacífico. Foi assim criado pela ASPEA um “Guião”, tendo como base a Carta da Terra, com o grande objetivo promover a tomada de consciência das escolhas críticas que a humanidade enfrenta. Este Guião constituiu-se como um recurso de ensino, destinado a apoiar o processo de despertar os alunos para o mundo que os rodeia e para a responsabilidade para com seu futuro (M.E., 2006).

A Educação Pré-Escolar vem também ela sendo realçada numa perspetiva de melhoria da qualidade na educação de infância em Portugal, de há duas décadas a esta parte. Depois de um longo período, de quase inexistência de preocupações inerentes a este nível de educação, crucial no estabelecimento das bases do desenvolvimento da criança, foi iniciado em 1996 um projeto tendente à definição de uma Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, em que se oficializou pela primeira vez, a ideia de que é o primeiro passo na Educação Básica. Esta lei deu origem à expansão de redes de Pré-Escolar, tendo sido publicadas em 1997 as “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”, sendo as mesmas uma referência, para todos os educadores (Miradouro, 2014).

O Pré-Escolar é assim um tempo em que a criança desenvolve competências, facilitadoras da sua autonomia, aprendizagem e compreensão da realidade que a rodeia, em que os educadores têm um papel imprescindível. Uma das orientações do Pré-Escolar é valorizar a rede de relações que se cruzam entre as crianças e os seus mundos sociais: as famílias e demais elementos integrantes do seu “espaço mais próximo” ou “microssistema”, enquanto contextos de oportunidade de saber (Almeida, et al., 2005).

Uma preocupação que o educador, com o seu grupo de crianças e no que toca ao tema da sustentabilidade ambiental, económica, social e cultural, para que o trabalho se torne mais eficaz, deverá, ter em conta, o contexto de vida das próprias crianças, salientando a conexão existente entre os comportamentos quotidianos e os impactos ambientais futuros, que deles podem surgir. Deve assim o educador promover atividades exploratórias, estimulando desta forma a curiosidade e capacidade de conseguir identificar características das vertentes naturais e social da realidade envolvente e ocasionar momentos de observação de fenómenos da natureza e de acontecimentos sociais. Será importante desenvolver um confronto de interpretações, inserindo a criança no seu contexto, criando atitudes éticas e comportamentos onde haja respeito pelo ambiente e pela sua identidade cultural, promovendo sempre a sua autonomia (Baptista, 2009). As crianças vão desta forma construindo conhecimentos, competências e valores sociais, voltados para a perspetiva conservantista do ambiente, essencial à sustentabilidade e melhor qualidade de vida. (Miradouro, 2014)

2. Sustentabilidade em educação de infância: a realidade portuguesa

Após o enquadramento realizado nos pontos anteriores deste capítulo, em que fomos passando de uma dimensão mais global para a dimensão da realidade portuguesa será importante ter agora como enfoque a Sustentabilidade em Educação de Infância, incidindo sobre o trabalho a desenvolver com as crianças.

Reportando-nos assim a aspetos relativos à realidade portuguesa apresentaremos alguns elementos contextuais portugueses relacionados com os grandes desenvolvimentos educacionais.

Viver melhor na Terra" requer uma intervenção humana reflexiva e crítica, tendo o desenvolvimento sustentável por objectivo, tendo em consideração a interacção Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente. Este objectivo baseia-se em opções éticas e sociais e no conhecimento científico sobre a dinâmica das relações sistémicas apresentando o mundo natural e a influência destas relações na saúde individual e da comunidade. (Ministério da Educação, 2001, pp. 133-134)

Oficialmente em Portugal o sistema educativo tem início com a educação pré-escolar, destinada a crianças entre os 3 e os 6 anos e sem carácter de obrigatoriedade. O ensino oficial obrigatório inicia-se com o 1.º ciclo do Ensino Básico para crianças com a idade de 6 anos.

Os serviços de Educação e Cuidados para a Infância, para as crianças com idade inferior a 3 anos, seja em creches ou amas, estão ao cargo do Ministério da Solidariedade e Segurança

Social sendo todas orientadas por privados, seja por organizações não lucrativas ou por outras com fins lucrativos.

As crianças do pré-escolar em Portugal frequentam:

- Pré-escolas estatais (51%) integradas habitualmente numa escola de educação básica;
- Pré-escolas privadas com fundos estatais (30,9%) habitualmente com uma creche integrada;
- Pré-escolas privadas com fins lucrativos que podem ser integradas quer numa creche ou numa escola de educação básica. (Folque e Oliveira s.d.)

“O primeiro objectivo da educação pré-escolar portuguesa situa o foco no desenvolvimento do cidadão e no proporcionar de oportunidades de aprendizagem de vida numa sociedade democrática” (Folque e Oliveira, s.d.).

Reportando-nos à educação para o desenvolvimento sustentável em Portugal e no que toca ao trabalho no sector da educação para o desenvolvimento sustentável o mesmo está visivelmente presente, durante todo o ensino oficial obrigatório, no âmbito das ciências físicas e naturais. “O conceito de "Viver melhor na Terra", que implica sustentabilidade do sistema de toda a Terra, aglutina o curriculum completo e pode fornecer as fundações para qualquer iniciativa no domínio da Educação Pré-Escolar” (Folque e Oliveira s.d.).

Os educadores para a construção do currículo têm uma base de referência, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), criadas pelo Ministério da Educação que, segundo o mesmo, constitui “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.13). As OCEPE não são um programa pois adotam uma perspetiva mais centralizada em indicações do que na conjectura de aprendizagens a realizar pelas crianças (Ministério da Educação, 1997).

Alguns dos princípios pedagógicos gerais, definidos nas mesmas, para a educação pré-escolar são:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;

- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico. (Ministério da Educação, 1997, p.15)

Assim sendo e perante os objetivos acima citados pode verificar-se que há a preocupação de promover uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS).

As OCEPE são o documento curricular principal que todos os contextos pré-escolares devem seguir fundamentando-se em quatro pilares:

- A interdependência de aprendizagem e desenvolvimento;
- A atividade da criança no processo de aprendizagem que deve ter em consideração o conhecimento da criança;
- A visão holista da aprendizagem que requer uma abordagem global e integrada relativamente a áreas de conhecimento;
- A exigência de responder a qualquer criança com uma pedagogia diferenciada e inclusiva. (Folque e Oliveira s.d.)

As OCEPE estão organizadas por áreas de conteúdo. Sendo a área “um termo habitual na educação pré-escolar para designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.47).

As diferentes áreas distribuem-se da seguinte forma: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação (Domínio das expressões: motora, dramática, plástica e musical; Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; Domínio da Matemática; Área de Conhecimento do Mundo.

Segundo o Ministério da Educação deve haver, uma articulação entre os conteúdos das diferentes áreas,

a área de Expressão e Comunicação constitui uma área básica que contribui simultaneamente para a Formação Pessoal e Social e para o Conhecimento do Mundo. Por seu turno, a área do Conhecimento do Mundo permite articular as outras duas, pois é através das relações com os outros que se vai construindo a identidade pessoal e se vai tomando posição perante o “mundo” social e físico. (Ministério da Educação, 1997, p.21)

2.1. A utilização e validação da escala ERS-SDEC

A escala ERS-SDEC – Escala de Avaliação do Ambiente em Educação e Infância é uma escala que tem o seu enfoque na sustentabilidade, nas vertentes, ambiental, económica, social e cultural na educação de infância. Este instrumento já é utilizado em Portugal, nomeadamente em Évora, tendo sido alvo de estudos ao nível da formação inicial de educadores de infância na Universidade de Évora, durante a sua PES em jardins-de-infância da cidade. Folque e Oliveira (s.d.) apresentam especificamente um projeto colaborativo de investigação-ação realizado por alunos, educadores cooperantes e docentes da universidade no ano letivo 2012-2013, cujo enfoque foi a Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Uma vez que a escala ERS-SDEC foi fundamental para o desenvolvimento do meu projeto de investigação-ação parece-me essencial descrever e refletir sobre a experiência descrita por Folque e Oliveira (s.d.), que introduziu e validou a escala ERS-SDEC em Portugal, contribuindo também para a melhoria da qualidade das práticas nas salas de aula e para o desenvolvimento profissional de alunos e professores.

Os participantes foram cinco estudantes durante a sua prática no ano final de Mestrado em Educação Pré-escolar, os seus educadores cooperantes de três Jardins-de infância, sendo que dois pertencem ao Programa Eco-Escolas (Folque & Oliveira s.d.).

O estudo teve várias fases. Numa primeira fase o documento (ERS-SDCE) foi traduzido e apresentado aos cinco educadores cooperantes a fim de o analisarem e comentarem. Esta análise foi completada por uma entrevista, que deu origem a “algum material crítico adicional e sugestões de melhoria que foram discutidos e incorporados no processo de “sintonização” do instrumento de investigação entre investigadores de 10 países, em Novembro de 2012 na Universidade de Gotemburgo” (*idem*).

Após as alterações ao documento original os alunos e os educadores começaram a utilizar a escala nos respetivos contextos, passando por diversos momentos de avaliação ao longo do ano, tendo sido realizada uma avaliação final em maio, altura em que terminou a PES.

O processo de avaliação de contextos de pré-escolar por meio da escala ERS-SDEC constituiu um processo rico e formativo que foi valorizado tanto pelos educadores como pelos estudantes envolvidos e os resultados apresentados evidenciam que nas três instituições participantes no projeto, muitos são os exemplos de práticas de desenvolvimento sustentável em todas as vertentes da escala.

Em suma, a utilização e validação da escala revelou que esta é uma ferramenta destinada à melhoria de qualidade em EDS em Portugal.

As apreciações gerais da escala de ERS-SDEC foram muito positivas em termos de seu potencial para o desenvolvimento de boas práticas nas três dimensões da escala. Apesar de alguns comentários críticos em termos de dificuldades na avaliação de forma coerente de diferentes aspetos, todos os estudantes e professores foram capazes de desenvolver algumas intervenções. A escala também foi considerada adequada para o contexto pré-escolar português, não mostrando quaisquer contradições com conceitos de educação pré-escolar a nível de legislação ou qualidade em Portugal. (Folque & Oliveira s.d.)

2.2. O programa Eco Escolas

Destacarei neste ponto um outro recurso que foi utilizado na PES tendo como grande objetivo encorajar ações no âmbito da Educação Ambiental, o Programa Eco Escolas. O primeiro objetivo e desafio que propus à coordenadora da instituição “Mãe Galinha” no início da PES foi o de transformar esta escola numa Eco escola.

O Programa Eco Escolas é um programa internacional da “Foundation for Environmental Education”, desenvolvido em Portugal desde 1996 pela Associação Bandeira Azul da Europa (ABAE). Pretende o mesmo encorajar ações e reconhecer o trabalho de qualidade desenvolvido pela escola, no âmbito da educação para a sustentabilidade. É de realçar que este programa é transversal a todos os níveis de educação e de ensino, desde o Pré-escolar ao Ensino Superior. O programa é estruturado a nível internacional, nacional, também regional e da escola. Este tipo de coordenação possibilita uma ligação para os objetivos, metodologias e critérios comuns que respeitam a especificidade de cada escola tendo em conta os seus alunos e as características do meio envolvente. Para além do apoio das pessoas e Instituições da Comissão Nacional, o Programa Eco Escolas conta ainda com a parceria de vários municípios e apoios específicos para algumas das suas atividades.

Este programa é baseado numa metodologia e visa garantir a participação dos alunos na tomada de decisões, envolvendo-os na criação de uma estrutura escolar e uma comunidade sustentáveis. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber fazer indispensável

à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização” (Ministério da Educação, 1997, p.53).

O programa Eco Escolas é caracterizado por um conjunto diversificado de iniciativas sob a forma de projetos, desafios e concursos. Fornece ainda metodologia, formações, materiais pedagógicos, apoios e enquadramento ao trabalho desenvolvido pela escola. A implementação dos passos da metodologia do Programa Eco Escolas inclui a criação do Conselho Eco Escola, a realização da Auditoria Ambiental, a produção do Eco Código, a elaboração e a avaliação do Plano de Ação.

O Conselho Eco-Escola é a força motriz do projecto e deve assegurar a execução dos outros elementos. Ao Conselho Eco-Escola cabe-lhe mais especificamente implementar a auditoria ambiental, discutir o plano de acção, monitorizar e avaliar as actividades bem como coordenar as formas de divulgação do Programa na escola e Comunidade. O Conselho deve incluir representantes dos alunos, dos professores, do pessoal não docente, pais, representantes do município e de outros sectores que a escola entenda por convenientes (Junta de Freguesia, Associações de Defesa do Ambiente, empresas, órgãos de comunicação social locais, etc.) (<http://ecoescolas.abae.pt/wp-content/uploads/sites/3/2014/09/Guia-do-professor.pdf>)

Estas reuniões são boas oportunidades para o exercício da cidadania e os diferentes intervenientes são desta forma envolvidos no processo de tomada de decisão, devendo ter presentes os seguintes objetivos:

- assegurar que os outros seis elementos são adoptados planeando a sua implementação; - assegurar a participação activa dos alunos no processo de decisão do Programa; - assegurar que as opiniões de toda a comunidade escolar são tidas em consideração e, sempre que possível, postas em prática; - estabelecer a ligação com a estrutura de gestão da escola e com a comunidade local ; - assegurar a continuidade e qualidade do Programa (<http://ecoescolas.abae.pt/wp-content/uploads/sites/3/2014/09/Guia-do-professor.pdf>)

A Auditoria Ambiental é simultaneamente um instrumento de diagnóstico e de avaliação. Pode ser utilizado no início do ano para identificar problemas e situações que devem ser melhoradas. Só conhecendo a situação de referência (diagnóstico) se podem definir objetivos realistas.

“No final do ano deverá ser realizada nova auditoria, por forma a poder avaliar a evolução relativamente à situação de referência evidenciando-se assim os progressos efectivos, os pontos fracos e os pontos fortes” (*idem*). A Auditoria Ambiental deve ter o envolvimento

direto dos alunos, pois para além de ser uma excelente oportunidade para sensibilizar para determinadas questões é a base de elaboração de um Plano de Ação exequível.

O Plano de Ação consiste no:

planeamento de acções e deverá constituir a principal estratégia de abordagem dos diversos temas de trabalho, quer se trate dos temas base – água resíduos, energia - ou dos temas complementares – transportes, ruído, espaços exteriores, agricultura biológica, biodiversidade, alterações climáticas ou de outros temas relativos ao desenvolvimento sustentável que a escola pretenda incluir (ex. vida saudável, transgénicos, comércio justo, etc) Anualmente deverá ser aprovado, um Plano de Acção pelo Conselho Eco-Escolas , elaborado com base na Auditoria Ambiental que apontou alguns dos pontos fracos a melhorar na escola.
(<http://ecoescolas.abae.pt/wp-content/uploads/sites/3/2014/09/Guia-do-professor.pdf>)

O Eco-código é um conjunto de regras que deve ser seguido por toda a escola. Por isso, mais uma vez é essencial o envolvimento dos alunos. “O Eco-Código deve estar exposto em local bem visível e ser divulgado na escola e comunidade, incluindo a imprensa local e o público em geral. A ABAE tem, desde 2001 organizado um concurso de Cartazes Eco-Código, visando desta forma incentivar e divulgar o trabalho desenvolvido por cada escola” (*ibidem*).

Para que uma escola se possa tornar numa Eco Escola há que inscreve-la no programa, sendo designado um coordenador do Programa Eco Escola, que é o dinamizador do Programa na escola, sendo da sua responsabilidade a reunião de condições, meios e estratégias para levar a bom termo a implementação da metodologia proposta¹. Após realizada a inscrição, a escola recebe um conjunto de informações e orientações que auxiliam na implementação do Programa. São também organizadas atividades de formação, tal como o Seminário Nacional e também de divulgação como o Dia Bandeiras Verdes, tendo sido no dia 14 de outubro do corrente ano o culminar do primeiro grande objetivo do nosso desafio lançado a pais, famílias, instituição e comunidade: a conquista da Bandeira Verde.

Para recebermos a Bandeira Verde foi seguida a “metodologias dos sete passos” e desenvolvidas atividades de exploração de diversos temas o que contribuiu para uma melhoria global do ambiente da instituição e da comunidade.

¹ Fui convidada pela coordenadora da instituição para ficar como segunda coordenadora do programa (situação prevista pela ABAE) na instituição, cargo que aceitei e desempenhei de forma cooperada.

3. Aprender e viver a sustentabilidade

3.1 O conceito de literacia ambiental

Segundo a Lei-Quadro “a educação pré- escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Ministério da Educação,1997, p.17).

Neste ponto será abordado um conceito do qual me apropriei e defendo: a Literacia Ambiental, onde pretendo provar que se pode aprender a viver a sustentabilidade não como uma imposição mas sim como um modo de vida.

Reportando-me às OCEPE e no que toca à área do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita passo a citar:

Não há hoje em dia crianças que não contactem com código escrito e que, por isso, ao entrar para a educação pré- escolar não tenham já algumas ideias sobre a escrita. Ao fazer neste domínio, a referência à abordagem à escrita pretende-se acentuar a importância de tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito. Não se trata de uma introdução formal e “clássica” à leitura e escrita, mas facilitar a emergência da linguagem escrita. (Ministério da Educação,1997,p.65)

No âmbito desta afirmação, esta abordagem à escrita é denominada “literacia”, onde se tem em conta a interpretação e tratamento de informação, havendo desta forma uma leitura da realidade de imagens que permitem que a criança associe a imagem à escrita e aprenda qual a sua função. A criança não sabe ler mas sabe identificar uma embalagem de papa sem saber ler formalmente (Ministério da Educação,1997). Assim no decorrer deste meu processo relacionado com a sustentabilidade na educação em Pré-escolar defendo que também na sustentabilidade, existe uma literacia ambiental.

Pode parecer precoce iniciar a educação de crianças de zero a seis anos na defesa da sustentabilidade, mas se partimos do ponto de vista de que o ser humano aprende e se desenvolve nas interfaces do seu contexto atual mais restrito, com os outros contextos socioculturais, então é essencial que a sensibilização para a defesa desse contexto seja elemento permanente no processo de aprendizagem.

“A curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento” (Ministério da Educação, 1997,p.79). Trata-se assim de um

processo pedagógico contínuo, de forma a incutir uma consciência crítica sobre a problemática ambiental.

Reportando-nos à especificidade deste ponto é de assinalar que a relação da defesa de sustentabilidade com a educação pré-escolar vem sendo estipulada em legislações e conferências ao nível internacional.

Efetivamente, um dos princípios da Educação Ambiental instituídos pela Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilissi (1977), aponta desde logo, para a necessidade de que a educação ambiental deva “constituir um processo permanente, desde o início da educação Pré-Escolar e contínuo durante todas as fases do Ensino Formal” (Corogodsky & Vendrame, 2009, p.7).

A UNESCO também realça, com base em alguns documentos orientadores, a importância de uma educação para o Desenvolvimento Sustentável, como uma educação essencial, regida por princípios e processos democráticos e que considera a complexidade das interações, que ocorrem entre as várias vertentes da sustentabilidade (ambiental, económica, social e cultural). Havendo uma necessidade urgente do desenvolvimento da literacia ambiental, que eu tanto defendo, as crianças deverão adquirir conhecimentos, atitudes e valores e que tenham como foco a conservação do ambiente, essencial à sustentabilidade e melhor qualidade de vida.

O processo educativo deve ter em conta projetos e atividades organizadas com impacto coletivo, crianças, educadores, família, instituição e a comunidade, com ações postas em prática, tendente à promoção de uma cidadania assente numa ética de responsabilidade consciente. “Se o contexto imediato de educação pré-escolar é fonte de aprendizagens relativas ao conhecimento do mundo, este supõe também uma referência ao que existe no espaço exterior, que é refletido e organizado no jardim-de-infância” (Ministério da Educação, 1997, p.79).

Assim, na qualidade de futura educadora, empenhada e com uma motivação particular para a temática da sustentabilidade ambiental na educação de infância tive como grande objetivo contribuir para que a literacia ambiental fosse eminente na instituição na qual realizei a PES relevando a importância para uma sensibilização atempada, desde os zero aos seis anos de idade, para o desenvolvimento da consciencialização individual e comunitária não devendo a mesma ser tida como uma imposição mas sim como um modo de vida. Se há que empreender a mudança, quem melhor que as crianças para a realizar? Deverá, assim, e segundo as OCEPE,

o educador motivar e criar oportunidades de contato com a realidade do problema, para que a curiosidade da criança seja fomentada e alargada sendo as mesmas ocasiões de descoberta e de exploração do mundo (Ministério da Educação, 1997).

Com o tempo percebi que a literacia ambiental é também algo que urge criar nos adultos e por isso também dediquei algum tempo da PES à intervenção e formação junto da população adulta (pais, comunidade envolvente, equipa educativa). Um dos problemas com que me deparei foi o mudar hábitos menos sustentáveis em educadoras e restante pessoal da equipa. Daí considerar de extrema importância haver uma preparação adequada dos educadores e professores, para que eles possam passar testemunho às crianças, visto serem eles que irão sofrer as consequências da negligência das gerações passadas, acreditando que tal como eu afirmo “pequenas ações podem fazer grandes alterações”.

3.2 O modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna

Sérgio Niza é um pedagogo e cofundador do Movimento da Escola Moderna (MEM), em Portugal, nos anos sessenta do século passado. É este pedagogo a principal referência do Movimento da Escola Moderna. Este modelo curricular baseia-se nas ideias que ele defende e que são fundamentadas nos princípios de teóricos, como Vygostky e Bruner (Niza, 2007).

Este modelo pedagógico procura incluir na escola as práticas democráticas tais como a .-cooperação, interação e comunicação sendo estes alguns conceitos que estão fortemente ligados a esta pedagogia. Parte-se da intervenção para a comunicação (Niza, 2007), como tal, a partilha dos saberes e produtos culturais das crianças através dos circuitos de comunicação é uma estratégia intrínseca à ação educativa deste modelo curricular sendo este o modelo seguido pelas crianças e educadoras da valência de Jardim de Infância onde decorreu a PES.

As aprendizagens e os produtos concretizados podem ser partilhados através da divulgação, de sessões de apresentação de projetos ou de produções. A comunicação pode dirigir-se aos colegas do grupo, a outros grupos de crianças que frequentam a instituição, aos amigos, à família ou a outros membros da comunidade (Niza, 2007). Desta forma submetem-se à apreciação do outro e contribuem para as suas aprendizagens. Assim se constitui o sentido social das aprendizagens. Outra prática escolar que atribui sentido social às aprendizagens é a “atuação na comunidade envolvente” (Niza, 2007, p. 127).

O MEM tem como um dos aspetos centrais as interações entre todos os contextos, centrando-se na democracia. Nesse sentido procura promover a partilha dos saberes, o respeito pelas diferenças de cada um, o diálogo entre culturas entre outros (Niza, 2007; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Há que salientar um outro aspeto na pedagogia do MEM que é a relação entre as crianças e os membros da comunidade através de saídas ou receção de outros na sala. Assim sendo os membros da comunidade colaboram nos projetos constituindo-se como fontes de conhecimento, para descobrirem e saberem mais (Niza, 2007). A escola “enriquece e ganha valor social de pertença” com esta relação de colaboração e interajuda (Niza, 2007, p. 127). Esta estratégia corresponde a um dos eixos da pedagogia em participação, o criar laços (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Um bom exemplo relacionado com este aspeto será uma planificação realizada com sucesso na PES na valência de jardim de infância, quando as crianças se deslocaram à Junta de freguesia da Horta das Figueiras com o intuito (previamente proposto e planificado) de realizar um encontro entre as crianças da sala de jardim-de-infância e os idosos do Centro de Dia, Nossa Senhora Auxiliadora. As crianças representaram uma peça de teatro e os idosos contaram histórias. Houve neste momento uma troca de saberes bastante relevante para todos os envolvidos e a interação foi bem visível.

A metodologia de trabalho de projeto é também defendido por este modelo podendo os projetos ser de investigação, de produção ou de intervenção na vida da comunidade (Folque, 2012).

Estimula-se muito no MEM a realização de projetos de intervenção para que os alunos possam, a partir da tomada de consciência de algumas situações sentidas como problemas ambientais, patrimoniais ou de organização social e cultural, esboçar projetos de transformação participando eles próprios na mudança requerida. (Niza, 1998, p. 92)

O projeto “De onde vem o papel?” promoveu novas competências sociais, utilizando o funcionamento em grupo e em democracia em que houve cooperação e negociação. Tendo o mesmo sido de investigação de produção e de intervenção. Ao termos detetado um problema que foi o desperdício de folhas de papel na sala, surgiu o fio condutor de todo um projeto onde crianças e adultos alargaram os seus conhecimentos de forma cooperada e democrática onde todos puderam participar e inclusive criar folhas de papel reciclado, havendo o contato direto com todo o processo, podendo desta forma seguir o defendido por este modelo “aprender a aprender”.

Nestes trabalhos de projeto as crianças adquirem saberes competências, disposições e um reforço de sentimentos. Aprendem novas informações sobre objetos e pessoas, novos conceitos, novos significados, alargando os seus horizontes culturais e humanos adquirem uma compreensão mais personalizada, estabelecem relações de causa-efeito. São também adquiridas competências a nível de funcionamento em grupo e em democracia descobrindo as suas potencialidades. Ou seja, o processo de aprendizagem decorre da partilha que existe entre todos os elementos do grupo, da reflexão conjunta, da cooperação, interajuda e negociação, pois “todos ensinam e aprendem” (Niza, 2007, p. 127).

Capítulo II – Dimensão investigativa da PES

1. A investigação-ação e o professor investigador

Ao chegar a este ponto do trabalho e após refletir bastante sobre a pesquisa realizada durante a PES foi às ideias de Stenhouse (Alarcão, 2001) que associei a minha prática investigativa e senti a relevância de me identificar com o conceito de professor investigador.

Embora a designação de professor-investigador tenha ficado associado a Stenhouse, o que é verdade é que desde os anos 30 que vêm surgindo vozes na defesa dos professores como investigadores da sua acção, como inovadores, como autodirigidos, como observadores participantes. (Alarcão, 2001, p.2)

Também podemos verificar que na atualidade este conceito está de tal forma vinculado que o que se exige de um professor é que seja

não um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais. Exige-se hoje ao professor que seja ele a instituir o currículo, vivificando-o e co-construindo-o com os seus colegas e os seus alunos, no respeito, é certo, pelos princípios e objectivos nacionais e transnacionais. Exige-se, mas ao mesmo tempo, confia-se-lhe essa tarefa, acreditando que tem capacidade de a executar. (Alarcão, 2001, p.2)

Assim sendo, podemos afirmar que diariamente na escola os educadores/professores devem analisar, argumentar e tomar decisões sobre o que acontece na prática e sobre o currículo. Alarcão (2001) refere que atualmente o educador/professor não se limita a aplicar um currículo, mas tem de tomar decisões relativas ao mesmo, geri-lo e interpretá-lo criticamente. A investigação implica autoquestionamento, reflexão e fundamentação, características que permitem aos professores responder com qualidade aos desafios diários. É então bastante relevante que o educador/professor desenvolva a sua capacidade de investigação.

Uma vez reconhecida a importância da investigação na nossa vida enquanto futuros educadores/professores e visto que desenvolvemos um projeto de investigação-ação foi necessário compreender o que é investigação enquanto processo de formação e desenvolvimento profissional. A investigação sobre a prática contribui para o desenvolvimento de práticas profissionais de qualidade, para uma evolução a nível profissional de educadores/professores das instituições e para a construção de conhecimento sobre educação (Ponte, 2002).

Segundo Ponte (2002) a investigação é um processo no qual o educador desenvolve, sempre que identifica uma problemática à qual não consegue responder apenas com a sua

experiência profissional. Assim sendo e seguindo o mesmo, a investigação sobre a prática poderá ter dois objetivos, sendo eles, o de alterar algum aspeto da prática ou por outro lado de procurar compreender os problemas que afetam a prática para definir uma estratégia de ação.

A realização de uma investigação sobre a prática pressupõe tal como refere Alarcão (2002) uma atitude reflexiva, argumentativa onde o questionamento seja predominante. Segundo Alarcão (2001, p. 25) ser professor-investigador implica ter “uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona”. Para se sentir e envolvido o professor tem que sentir interesse e envolvimento pelo que está a investigar e tem que assumir “compromisso e empenhamento” (Alarcão, 2001, citado por Ponte, 2002, p. 11).

O ponto de partida para uma investigação é encontrar o problema e dar início à formulação de questões. Estas questões devem estar de acordo com o que o professor valoriza a nível pessoal e profissional e com o que o fez despertar para a necessidade de melhorar. A formulação de questões pode ocorrer também ao longo da investigação (Máximo-Esteves, 2008).

Seguindo Máximo Esteves (2008) a segunda etapa corresponderá à definição de um plano de investigação-ação. Sendo que o processo de investigação-ação deve ser um processo cuidadoso, mas flexível a adaptações sempre que necessárias, devendo haver observação, planificação, reflexão, avaliação e diálogo, sendo relevante elaborar um plano de investigação-ação, com objetivos e metas. Esse plano deve ser reajustado conforme a ação (*idem*).

Na terceira fase, há a recolha de dados que deve ser realizada através de registos. Os instrumentos e as técnicas mais utilizadas pelos professores-investigadores são a observação, as notas de campo, os diários, as entrevistas, os documentos e as imagens (Máximo-Esteves, 2008).

Um outro ponto do processo de investigação-ação corresponde à interpretação dos dados, a qual ocorre quando se procura o sentido dos dados que se recolheram. Este processo acompanha toda a investigação, sendo que no início é um pouco “grosseiro” mas com o avançar do tempo torna-se mais “refinado” (Máximo-Esteves, 2008, p.103). As primeiras interpretações permitem perceber, por exemplo, se os dados recolhidos correspondem às questões que foram colocadas, mas também se a metodologia e os instrumentos escolhidos são os adequados e se estão a ser utilizados de forma correta.

A última etapa chamada validação da investigação prevê a divulgação da investigação para ser avaliada e validada (Alarcão, 2001). “A investigação-ação, para ser investigação, tem de produzir conhecimentos novos, ser rigorosa na sua metodologia e tornar-se pública a fim de que possa ser apreciada, avaliada, reproduzida, desenvolvida” (Alarcão, 2001, p. 26).

Após estas afirmações podemos dizer que a investigação é um processo complexo, devendo o professor-investigador estar preparado para o desenvolver. Por isso, segundo Alarcão (2001), é necessário desenvolver competências de investigação a três níveis: competências de ação, competências metodológicas e competências de comunicação. A autora dá a conhecer as estratégias que os professores-investigadores devem conhecer e seguir, como por exemplo: o utilizar registos de observações, o analisar as suas práticas e refletir sobre elas compreendê-las mas também analisar a teoria relacionada com a temática (Alarcão, 2001 citado em Fanica, 2015).

2. Identificação do problema

A humanidade é parte de um vasto universo em evolução. A Terra, nosso lar, está viva com uma comunidade de vida única. As forças da natureza fazem da existência uma aventura exigente e incerta, mas a Terra providenciou as condições essenciais para a evolução da vida. A capacidade de recuperação da comunidade da vida e o bem-estar da humanidade dependem da preservação de uma biosfera saudável com todos seus sistemas ecológicos, uma rica variedade de plantas e animais, solos férteis, águas puras e ar limpo. O meio ambiente global com seus recursos finitos é uma preocupação comum de todas as pessoas. A proteção da vitalidade, diversidade e beleza da Terra é um dever sagrado.
(Carta da Terra data, 2006)

O problema, que desencadeou a investigação, partiu do interesse pessoal por esta temática (sustentabilidade), que considero que deve ser trabalhada precocemente, em creche e jardim-de-infância, devendo o educador estar preparado para esta abordagem.

A esta motivação pessoal acresce a constatação de práticas de sustentabilidade ambiental pouco consolidadas na instituição onde decorreu a PES, quer entre as crianças quer entre os adultos. Desta observação emergiu a necessidade de intervenção no sentido de despertar consciências e de desenvolver práticas, criar hábitos de participação e cidadania através da

procura de soluções para problemas da escola e comunidade, melhorando a sua qualidade de vida através da adoção de comportamentos mais sustentáveis.

Baseei-me assim na ideia da sustentabilidade, no âmbito das quatro vertentes: ambiental, económica, social e cultural, serem abordadas de forma integrada, não só na sala mas também no exterior, proporcionando um contato direto e a interação entre a instituição, família e comunidade, conduzindo à alteração de hábitos menos sustentáveis. Segundo Gomes (2011), estes objetivos atingem-se através de mudanças de atitudes, comportamentos, envolvimento, compromissos, cidadania e governança, promovidas através do desenvolvimento, divulgação, sensibilização e formação em temáticas de Educação Ambiental (Gomes, 2011).

Fundamental como ponto de partida para me ajudar a avançar neste processo investigativo foi o conhecimento que tive, no âmbito deste mestrado, da escala ERS-SDEC – Escala de Avaliação do Ambiente em Educação e Infância, que utilizei como instrumento de investigação e de auto-regulação, permitindo-me a identificação de problemas, podendo ter em conta as prioridades e objetivos a alcançar, mas também como gerir algumas alterações nas práticas tanto nas salas como na própria instituição. Esta escala permitiu que, de forma cooperada, houvesse uma reflexão de algumas práticas menos adequadas, relacionadas com a sustentabilidade ambiental, económica, cultural e social. Com o recurso a este instrumento ao detetar problemas relacionados com práticas menos adequadas, tinha o objetivo de as modificar, utilizando desta forma a escala como suporte nos processos de avaliação e reflexão.

Resumindo, para além da motivação pessoal pela temática, considero fundamental que a atenção da criança seja direcionada para a necessidade de cuidar do meio ambiente que a rodeia, sendo a mesma encorajada de forma a agir, perante aqueles que não têm respeito pelo meio ambiente e pelo próximo. “Reconhecer que a liberdade de ação de cada geração é condicionada pelas necessidades das gerações futuras. Transmitir às futuras gerações valores, tradições e instituições que apoiem, em longo prazo a prosperidade das comunidades humanas e ecológicas da Terra” (Carta da Terra, p.3).

Essa forma de agir foi conseguida através da implementação do Programa Eco Escolas no estabelecimento, criando novos tipos de práticas, comportamentos e rotinas com impacto ambiental que foram alterados ao nível das crianças, da comunidade educativa, famílias e comunidade envolvente.

Existe um tempo de pensar e um tempo de agir e, utilizando as palavras de Zaragoza, actualmente é tempo de acção. Estamos numa época histórica em que

face a todos os problemas com que a humanidade se tem de confrontar é necessária a emancipação dos cidadãos “del tránsito de súbditos imperceptibles, anónimos, a interlocutores, a actores, de la nueva gobernanza”. Ou seja, a humanidade tem de decidir activamente o seu futuro para um destino comum, o destino da sobrevivência que tem de começar agora. (Sá & Andrade, 2008, p.119)

3. Objetivos da investigação/intervenção

Acreditamos que a EDS deve ser preocupação de todas as disciplinas e/ou áreas curriculares, desejando respeito não só às ciências naturais como também às ciências sociais e humanas, uma vez que o DS é um conceito holístico que integra preocupações de diferentes áreas de conhecimento. (Sá & Andrade, 2008, p.120)

No âmbito desta temática, desenvolvida em contextos de creche e de jardim de infância, definiram-se os seguintes objetivos:

- Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática;
- Promover a descoberta e o respeito pelo meio ambiente;
- Programar atividades específicas que pretendem levar as crianças a assumir quotidianamente, condutas coerentes a nível de práticas de proteção ambiental e respeito pelo outro;
- Dinamizar parcerias entre os vários intervenientes e a instituição, em prol da criação de “sinergias” facilitadoras do crescimento da consciência e competências ambientais sociais e culturais nos vários microssistemas;
- Consolidar ações de forma a implementar em confirmação às quatro vertentes da sustentabilidade, considerando parcerias comunitárias facilitadoras da relação criança-ambiente;
- Resolver problemas de forma cooperada num processo de negociação com os diferentes intervenientes.

Os objetivos enunciados, inicialmente confluíam na sensibilização para os problemas ambientais. Considero esta sensibilização crucial nos dias de hoje, e tal como defendo, deve ser

um processo a desenvolver o mais precocemente possível, no sentido de se conseguir alcançar uma verdadeira literacia ambiental.

No entanto, ao longo da PES e de todo o processo de investigação/intervenção, tornou-se evidente como objetivo proporcionar uma elevada competência de ações, atendendo à mudança de atitudes e aquisição de valores sociais que remetem para a construção da sustentabilidade enquanto processo transversal a longo da vida. Deixei assim de estar focada na dimensão ambiental, passando a prestar igual atenção às questões económicas, sociais e culturais.

Como irei demonstrar, o tratamento dos dados obtidos no final da PES permitiu-me identificar mudanças positivas no comportamento das crianças em relação à sustentabilidade, o que vem reforçar a ideia que estes objetivos foram significantes para aquele grupo de crianças. Como podemos ler no décimo quarto princípio na carta da terra há que” Integrar, na educação formal e na aprendizagem ao longo da vida, os conhecimentos, valores e habilidades necessárias para um modo de vida sustentável.” Assim, devemos

oferecer a todos, especialmente a crianças e jovens, oportunidades educativas que lhes permitam contribuir ativamente para o desenvolvimento sustentável. Promover a contribuição das artes e humanidades, assim como das ciências, na educação para sustentabilidade. Intensificar o papel dos meios de comunicação de massa no sentido de aumentar a sensibilização para os desafios ecológicos e sociais. Reconhecer a importância da educação moral e espiritual para uma subsistência sustentável. (Carta da Terra, p.6)

4. Recolha de dados e procedimentos de análise

A investigação ação, enquanto estratégia privilegiada na dimensão investigativa foi sustentada em diversos instrumentos, designadamente, planificações, notas de campo e reflexões, escala ERS-SDEC, questionários aplicados na comunidade e ainda uma serie de outros documentos que suportaram, apoiaram e deram sentido ao trabalho desenvolvido ao longo da PES.

1.1. Planificações diárias

As planificações foram documentos imprescindíveis para a ação tendo em conta que eram o suporte do trabalho a realizar durante o dia/semana. Na planificação diária esteve sempre

presente a perspetiva global do dia onde eram descritos os grandes sentidos do trabalho. Também constavam os principais objetivos de natureza curriculares e diversas propostas no âmbito das diferentes áreas de conteúdo.

Um outos aspeto a referir de extrema importância é que há na planificação a descrição das atividades contendo horários e rotinas a contemplar tal como o espaço sendo também designadas as tarefas de toda a equipa educativa. Também estiveram presentes nas planificações os materiais a utilizar nos momentos descritos e a forma como iria ser realizada a organização da avaliação.

As planificações diárias foram como já referi no ponto anterior, um dos instrumentos de recolha de dados que utilizei no decorrer da PES. As planificações tiveram como base a observação mas também os instrumentos de pilotagem da sala, mais concretamente o diário de sala. Também foi bastante importante o caderno de formação contendo as reflexões sobre a prática e referências relacionadas com a escala de envolvimento da criança do referencial Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP). A escala permite identificar juntamente com os descritores de envolvimento, se a criança atingia o nível pretendido (Nível 5). Uma atividade intensa e prolongada em que a criança demonstra através da atividade continuada e intensa que está a desenvolver, que atingiu o mais elevado grau de envolvimento. Sendo fundamentais existirem todos os sinais de envolvimento, a concentração, criatividade, energia e persistência (Bertram & Pascal, 2009).

A escala foi muito útil permitindo conhecer a qualidade das planificações e a sua eficácia no grupo podendo, após a avaliação, saber o que devia de ser mantido ou alterado. Pude assim desenvolver ações com enfoque na temática do relatório tendo como pontos centrais a sustentabilidade e o processo de aprendizagem das crianças. Também para fazer as planificações tive em consideração a carta de princípios para uma Ética profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) seguindo valores nela defendidos, tal como princípios e compromissos. Foram assim elaboradas planificações, de forma cooperada com o grupo, no sentido de promover situações de aprendizagem partindo de situações observadas, de interesses e de necessidades. Importa referir que as planificações foram não só diárias mas também semanais - projeção no tempo e planificações semanais – Design do plano.

As planificações semanais - *design* do plano foram sempre uma base de referência para o planeamento diário por nelas constarem propostas emergentes e propostas do educador;

rotinas institucionais e rotinas organizativas; trabalho de acompanhamento individual ou de pequeno grupo; momentos de animação e saídas, visitas/convidados previstos.

1.2. Caderno de formação: notas de campo e reflexão

“Os registos permitem ainda uma reorientação da nossa prática. São instrumentos aptos para nos aproximarmos da perspetiva que os professores têm do seu trabalho” (Zabalza, 1994, p.163).

O caderno de formação consiste na nossa produção escrita ao longo do semestre e implica a dimensão descritiva, reflexiva e projetiva. Este é composto por notas de campo diárias e reflexões semanais. As notas de campo consistem num registo descritivo de situações observadas diariamente no contexto de ação. Estes registos são detalhados e descritivos de momentos que causaram mais a atenção. Os mesmos podem conter falas das crianças e dos adultos. No contexto da PES procurei observar o que acontecia e foi através da observação que construí esses registos. As notas de campo permitiram-me, juntamente com as reflexões, ajustar a minha ação de modo a responder às necessidades, interesses e curiosidade das crianças promovendo assim o seu desenvolvimento.

As reflexões semanais são, como o próprio nome indica, a reflexão sobre os registos descritivos selecionados (notas de campo), concretamente a reflexão sobre os aspetos mais importantes e a relação com a teoria contendo também a projeção para a ação futura. As reflexões eram comentadas pela professora orientadora e pelas educadoras cooperantes. Assim conseguimos aperfeiçoar de forma progressiva toda a ação. O aperfeiçoamento foi visível tanto a nível profissional como pessoal podendo assim refletir sobre a prática de todo o processo de ensino/aprendizagem.

Posso afirmar que a cooperação existente durante a PES, tendo como base o respeito, a cumplicidade e a troca de saberes, foram alicerces que sustentaram todo o meu empenho, determinação e evolução no que diz respeito à prática educativa; as críticas foram sempre muito bem aceites sendo as mesmas construtivas, tentei sempre melhorar, pois os comentários foram sempre de extrema importância sendo que me faziam refletir e pensar para melhorar. As reflexões permitiram-me analisar a minha postura e prática. Para além de todos os contributos do caderno de formação no desenvolvimento da profissionalidade, encontramos ainda a possibilidade de recorrer a este instrumento de regulação em momentos posteriores, como um

ponto de apoio para a implementação de novas propostas, dando-se aqui importância à prática continuada, para se atingir novos conhecimentos.

Com a realização do caderno de formação e dos registos que o compõem fui descrevendo, refletindo e projetando a minha ação tendo em conta a análise e reflexão realizadas. Nele, construí o meu discurso sobre situações, experiências e observações vivenciadas na PES, podendo sempre recorrer a ele para caracterizar as crianças, o grupo e o contexto, avaliar as propostas e as crianças.

Partindo da observação e análise do ambiente educativo, dos interesses e das necessidades dos grupos de crianças, pude desenvolver ações com enfoque na temática do relatório. Tendo como pontos centrais a sustentabilidade ambiental, económica social e cultural, pois quanto a mim estão interligadas, mas também o processo de aprendizagem das crianças, estas foram envolvidas em ações de sustentabilidade, através de projetos e atividades de grupo, de forma a explorar e compreender questões ambientais, relacionadas com o seu dia-a-dia. A explicitação de todo este processo será feita no Capítulo III.

1.3. Escala ERS-SDEC

A escala Environmental Rating Scale for Sustainable Development in Early Childhood (ERS-SDEC) (Escala de Notação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável na Primeira Infância) constituiu um novo recurso, que foi utilizado no cenário educativo onde foram desenvolvidas as práticas educativas tanto na valência de creche como de jardim-de-infância durante a PES. Esta escala foi utilizada como instrumento de investigação e de auto regulação, permitindo a identificação de problemas podendo ter em conta as prioridades e objetivos a alcançar, mas também como gerir algumas alterações nas práticas tanto nas salas da PES como na própria instituição. Assim sendo a escala ERS-SDEC foi um instrumento de diagnóstico do contexto durante o primeiro semestre tendo sido possível, após o diagnóstico, projetar intervenções no sentido de melhorar a realidade da instituição tendo sido utilizada como forma de avaliação.

Esta é uma escala que engloba três itens, por outras palavras incide sobre três vertentes, a sustentabilidade cultural e social, a sustentabilidade ambiental e a sustentabilidade económica. Assim, permite analisar a qualidade das práticas de educação para o desenvolvimento

sustentável nestas vertentes. Inicialmente optei por abordar a sustentabilidade ambiental, mas por existir uma relação entre todas, houve a necessidade de contemplar as várias vertentes. Tal como referi anteriormente, no decorrer da PES em ambos os contextos, esta escala foi utilizada em múltiplos momentos, tendo sido um guia para as planificações, notas de campo e reflexões.

Esta escala permitiu que houvesse uma reflexão de algumas práticas menos adequadas, relacionadas com a sustentabilidade ambiental, económica, cultural e social, havendo, ao detetar o problema, o objetivo de as modificar.

Os dados recolhidos foram registados em três momentos, no início da PES,(por mim) no final do primeiro semestre (por mim) e também no final da PES (em cooperação com as educadoras de cada Valência). A partir da análise destes dados foi fácil saber o que foi feito e deveria ser mantido e o que ainda teria de ser alterado, tendo sido criadas propostas eficazes, para conseguir diminuir os descritores menos adequados e aumentar o número de descritores mais adequados.

A partir da primeira análise da escala, foi possível, identificar os problemas e delinear os objetivos. Os problemas foram todos os aspetos referente aos descritores dos níveis da escala que ainda não estavam alcançados. Os objetivos passaram por seguir, como linha orientadora, os aspetos contidos nos níveis seguintes tendo como grande objetivo melhorar a qualidade da ação educativa. Inicialmente tive como guia a vertente sustentabilidade ambiental, mas com o decorrer da PES analisei e refleti que todas as outras deveriam ser trabalhadas, por ter detetado algumas falhas. Foi então feita uma aposta nas outras duas vertentes a económica, social e cultural.

O instrumento ERS-SDEC foi utilizado numa perspetiva qualitativa e não tanto enquanto escala que aponta para resultados quantitativos. Para a utilização correta da escala seria necessário um treino de aplicação deste tipo de escalas bem como a garantia de validade inter- observadores, condições que não estiveram presentes no período de PES.

1.4. Questionários aplicados na comunidade

Um inquérito por questionário constitui um

instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interacção directa entre estes e os inquiridos. (Amaro, Póvoa & Macedo, 2004, p.3)

Na elaboração do inquérito por questionário é necessário que existam vários cuidados devido à interacção indirecta que existe entre o investigador e os inquiridos. Alguns desses cuidados são relativamente à forma como se formula as questões e à apresentação do questionário. Isto significa que o inquérito deve ter um conjunto de questões bem organizadas e com lógica; evitar uma estrutura demasiada confusa ou complexa ou questões demasiado longas, ambíguas (mais do que um significado) que levam a diferentes interpretações e baseadas em pressuposições; e ter atenção à forma como formula questões de natureza pessoal ou assuntos delicados ou incómodos para os indagados (Amaro, Póvoa & Macedo, 2004).

As questões devem ser adequadas aos objetivos da pesquisa e devem ter em conta três princípios básicos: clareza, coerência e neutralidade. Para além disto, e segundo Amaro, Póvoa & Macedo (2004) existem dois tipos de questões que podem ser formuladas: as questões de resposta aberta e as de resposta fechada. As questões de resposta aberta permitem ao indagado construir uma resposta com as suas próprias palavras, presta-se deste modo à liberdade de expressão, enquanto as questões de resposta fechada são aquelas em o indagado apenas seleciona a opção, que mais se adequa à sua opinião. Também podem aparecer questões dos dois tipos no mesmo questionário, sendo este denominado misto (Amaro, Póvoa & Macedo, 2004 citado em Maia, 2014).

Para ter conhecimento dos hábitos relacionados com a separação de resíduos utilizei um questionário que tinha sido criado no âmbito de um trabalho da unidade curricular de Projetos de Intervenção em Contextos Educativos Não Formais. Este questionário foi validado por um docente da licenciatura em Educação Pré-Escolar, especialista em educação ambiental. Trata-se de um inquérito por questionário misto com questões de resposta aberta e de resposta fechada, tendo como objetivo compreender até que ponto os adultos que estão diariamente com as crianças, pais, professores e futuras educadoras tinham hábitos de separação de resíduos, se o sabiam fazer de forma correta e se não o faziam, qual a razão.

O Questionário (Apêndice 1) é composto por nove questões sendo seis fechadas e três abertas. As questões estão relacionadas com a separação de resíduos.

Antes de aplicar o questionário à população alvo, foi feita uma aplicação de teste nas aulas de Seminário de Apoio à PES com a testagem do instrumento em colegas e professoras, num total de 16 sujeitos. Esta aplicação assumiu uma dimensão formativa pois ajudou a despertar a atenção das respondentes para valores que se defendem nas práticas mas que muitas vezes não estão interiorizados no dia-a-dia de cada um enquanto cidadão. As reações foram diversas e ajudaram-me a perceber o tipo de situações que poderiam ocorrer quando aplicasse o questionário na instituição.

Iniciei a distribuição dos questionários pela equipa educativa da instituição Mãe Galinha, constituída por três educadoras de infância, oito auxiliares de educação e duas estagiárias do centro de emprego pedindo para que o mesmo fosse respondido sem ajuda tentando garantir a sua veracidade, informando que o mesmo era anónimo. Notei bastante nervosismo, principalmente nas educadoras e auxiliares de educação.

Os questionários dirigidos aos pais foram entregues nos momentos de acolhimento ou de saída das crianças, os quais respondiam e devolviam os mesmos. Pude observar que foram os pais que mostraram menos nervosismo informando o que sabiam e o que desconheciam.

Dos 57 inquéritos distribuídos 55 obtiveram resposta. O que corresponde a uma taxa de retorno de cerca de 97%, o que poderá indiciar interesse pela temática da sustentabilidade.

A análise das respostas evidenciou que a maior dificuldade foi em responder à questão 4, uma questão de resposta fechada relacionada com a “separação de alguns materiais” e o ecoponto correto onde colocar esses materiais. Sendo o esferovite e as embalagens Pet que mais dificuldades levantaram. Na questão 3, a maioria dos inquiridos respondeu que Sim, conhecia o “significado dos 3 R’s” mas não escreveram o seu significado. Também na questão 1 “Prática a separação de resíduos”, 80% dos inquiridos afirmaram que sim, mas a maioria não soube na questão seguinte reconhecer o local correto onde colocaria os materiais que constavam no questionário.

Nas respostas abertas foi visível o desconhecimento relativamente à “utilização correta do Oleão”, mas também o desinteresse pela separação de resíduos afirmando que seria por “desleixo” ou por falta de ecopontos perto de casa.

Com base nestes resultados surgiu a necessidade de intervir junto da comunidade educativa, tendo organizado e dinamizado uma sessão de esclarecimento na instituição “Mãe Galinha” dirigida a educadores/professores pais familiares e comunidade em geral. No decorrer desta sessão foi visível o interesse das educadoras e dos pais que colocaram diversas questões, senti que alguns hábitos iriam ser alterados tendo em conta que deveriam dar o exemplo aos mais novos.

Mais tarde e como eu desejava, vários pais dirigiram-se a mim em contextos não formais, afirmando que os seus filhos, em casa, estavam a desenvolver novas atitudes sustentáveis, foi o caso da mãe da B que me referiu que num dia de trovoadas e ao chegar a casa a criança pediu à mãe, de forma bastante empenhada, para colocar alguidares e baldes para recolher a chuva, pois mais tarde essa água iria servir para regar as plantas do jardim, “pois não se deve desperdiçar água havendo nos países pobres tanta falta de água eu vi as imagens.” (B: 6 anos)

Um outro episódio que me foi contado: ao ser informada que a sua velhota casa de bonecas de pano que já estava rasgada iria para o lixo, a proposta foi interessante “Não mãe, temos de reutilizar os materiais, vamos cosê-la e fica nova.” (F.5 anos)

Também no dia em que fomos receber a bandeira verde das Eco escolas, uma das crianças ao observar um filme onde se podia observar destruição e fogo na floresta ela olhou para mim e disse “estão a destruir os habitats naturais dos animais” (M.: 5 anos). Comovi-me bastante pois consegui ver que aprenderam a aprender.

Capítulo III - Análise da investigação/intervenção na PES

1. A instituição e a educação para o desenvolvimento sustentável, análise dos dados recolhidos

Neste ponto do relatório pretendo dar uma visão global da realidade da instituição tendo em conta os itens da escala que são globais e dirigidos para a mesma. Os aspetos abordados foram o resultado de um processo de observação, análise, intervenção e avaliação.

Por ainda desconhecer, no início e final do primeiro semestre, toda a realidade da instituição o diagnóstico inicial, e após ter conseguido detetar algumas falhas, não foi muito exaustivo. Pude mesmo assim, observar e refletir que não seria congruente fazer uma abordagem apenas à sustentabilidade ambiental uma vez que todas as três estavam interligadas. Foi então planeado que no 2º semestre iriam ter tidas em conta as três vertentes da escala. Foram criadas, de forma cooperada, propostas estimulantes para alcançar os objetivos, sendo que esses objetivos eram os descritores da escala.

No início do primeiro semestre consegui avaliar e à posterior realizar um diagnóstico, onde foi detetado que existam na instituição poucas referências à sustentabilidade ambiental, sendo um dos diversos descritores, direcionados à vertente ambiental, contidos na escala, era este. Também observei que a instituição dispunha de alguns, mas poucos, materiais referentes à educação ambiental havendo alguns recursos disponíveis, na instituição, incluindo animais e plantas. Por sua vez as crianças tinham a oportunidade de poderem participar algumas vezes em visitas ambientais a locais de beleza natural.

Tendo em conta a construção, o edifício da instituição e por sua vez as salas, não foram construídos de acordo com tecnologias amigas do ambiente. Inicialmente foi diagnosticado que na instituição o currículo e o planeamento das atividades, não incluíam, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade ambiental o que de forma progressiva passou a ser tido em conta sendo visível no final do primeiro semestre alterações significativas. No final do segundo semestre pode ser observada uma mudança bem vinculada tendo em conta este item da escala.

Durante o primeiro semestre foram várias as alterações que foram feitas, tendo as planificações criadas com esse mesmo objetivo. Pôde ser observado e analisado que no final do primeiro semestre, na instituição, já eram visíveis algumas referências à sustentabilidade ambiental. Passo a referir por exemplo o inscrever a instituição no projeto Eco – escolas tendo a instituição passado a ser uma Eco- escola, mas também planificações que foram criadas tendo

uma delas por exemplo o serem colocados em toda a instituição, inclusive em todas as salas, ecopontos sendo desta forma promovida a separação dos materiais. Também a proposta de construção de uma horta biológica foi crucial para promover a sustentabilidade na instituição. Este foi um projeto que mobilizou crianças, adultos, instituição, família e comunidade tal como pode ser lido na página....

Debruçando-nos na sustentabilidade social e cultural foi observado que na instituição não existia de forma visível e que permitisse algumas aprendizagens nesse sentido, uma política clara, relativamente à importância, ao valor da inclusão da diversidade cultural e social no início e no final do primeiro semestre. Seguindo um dos descritores desta vertente da escala, na instituição raramente eram feitas referências à sustentabilidade social e cultural. As propostas planificadas no segundo semestre puderam contrariar esta realidade havendo, através de parcerias que foram criadas, por exemplo com a “Loja dos Sonhos “Pagina e “Junta de Freguesia da Malagueira a possibilidade de serem apresentados novos livros que abordavam este tema havendo pela parte de adultos e crianças uma consciencialização para esta realidade proporcionando desta forma a possibilidade de existirem novos contactos entre gerações possibilitando a interação e novas aprendizagens. Página

Houve no segundo semestre, após a análise do diagnóstico o cuidado com a introdução de novos recursos nas salas, havendo desta forma a possibilidade de serem criadas novas aprendizagens possibilitando a troca de informação e fomentar discussões que pudessem abordar esta realidade.

Das muitas propostas do segundo semestre da PES penso que também será relevante salientar a “Manifestação no Bairro da Casinha” havendo com esta proposta toda uma conjuntura associada a aspetos sociais e culturais que são evidenciados na páginadeste capítulo.

Na Escala ECERS um dos indicadores de sustentabilidade económica tem a ver com a presença de referências ao consumo na instituição de papel, água e eletricidade. Neste aspeto pude observar que na instituição no início da PES é que eram inexistentes referências a esta realidade. Também foi observado a reciclagem de recursos em toda a instituição era pouca tanto pela parte dos adultos mas também pelas crianças.

Pode ser observado que no final do segundo semestre que houve uma mudança de comportamentos por parte dos adultos surgindo uma relevância para que os documentos de orientação curricular e o planeamento das atividades, incluíssem, de forma explícita, a

aprendizagem da sustentabilidade ambiental económica social e cultural na instituição. Esta mudança de comportamentos foi seguida pelas crianças que por sua vez incutiram nas suas casas/famílias comportamentos mais sustentáveis como pode ser lido na página..... Deste capítulo.

2. Investigação/intervenção em creche, análise dos dados recolhidos

Falar dos itens da escala que são globais e dirigidos para a creche. Segui, tal como na Valência de creche, alguns dos descritores da escala ECERS de forma a elaborar um diagnóstico inicial também na sala de creche. Com esta avaliação pôde ser observado e avaliado que na sala de creche deveria ser criado um ambiente sustentável onde a literacia ambiental fosse de forma progressiva introduzida nas rotinas diárias desta sala. Assim foram criadas planificações para que novos hábitos mais sustentáveis fossem introduzidos.

Novos materiais relacionados com a sustentabilidade ambiental foram colocados na área do jogo simbólico, um dos itens da escala, sendo estes também utilizados na “Horta Biológica” após a sua construção. Foi visível que após a sua construção, havendo um envolvimento pela parte das crianças em, pelo menos, uma atividade semanal, associada aos cuidados com plantas e animais. Na área de jogo simbólico, houve, no segundo semestre, o cuidado de ser introduzido material que contrariava estereótipos étnicos, ou seja, foram introduzidos nesta sala bonecos com tons de pele mais escuros e com traços que transmitiam uma outra etnia. Também outros foram colocados na área de jogo simbólico, estes permitiam às crianças observar e explorar a diferença de género. No final do segundo semestre a avaliação que foi realizada de forma cooperada que possibilitou uma análise da ação onde foi visível que as propostas criadas foram positivas tendo em conta as crianças do grupo.

2.1. Caracterização do grupo e do cenário educativo de creche

Neste ponto do relatório pretendo dar uma visão global do contexto de creche tendo em conta que os aspetos descritos são o resultado de um processo de observação, análise, intervenção e avaliação cooperada. O que pretendo é evidenciar como a observação e

compreensão do contexto é fundamental para poder iniciar um processo de intervenção que, como se poderá constatar, teve diversas implicações ao nível da organização do ambiente educativo.

O grupo de creche é constituído por um grupo homogéneo de doze crianças com idades compreendidas entre os 14 e os 24 meses. No total de crianças, cinco são do sexo feminino e sete do sexo masculino, como pode ser observado na Tabela 4 que se segue.

Tabela 1. Relação entre idade (em fevereiro de 2015), género e total de crianças.

Idades (em fevereiro de 2015)	Feminino	Masculino	Nº de crianças
14m	0	1	1
15m	0	1	1
16m	0	1	1
17m	1	0	1
18m	2	1	3
19m	1	0	1
20m	0	1	1
21m	1	1	2
24m	0	1	1
Total	5	7	12

No final do primeiro semestre (início de dezembro de 2014) fiz a avaliação do grupo através da utilização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do Manual dos Processos chave - Creche (http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave). Quando regressei à sala no segundo semestre, pude observar que o mesmo grupo apresentava grandes alterações ao nível de competências adquiridas. Constatei que dos 12 elementos, do grupo apenas três crianças ainda não andavam sozinhas. Todas as outras já caminhavam com bastante facilidade (inclusive já corriam). Ainda a nível de autonomia pude verificar que houve grandes evoluções nas refeições, pois a maioria das crianças conseguia comer e beber de forma autónoma. Aos quatro elementos do grupo que ainda comiam nas cadeiras altas e que eram ajudados por um adulto na sopa, era-lhes facultado o prato e a colher do segundo prato e a curto prazo conseguiam alimentar-se sozinhas.

Também a nível da fala constatei que algumas das crianças já conseguiam dizer algumas palavras. Relativamente à higiene, inicialmente apenas cinco crianças iam ao bacio, no final da PES e de forma mais consciente reconheciam que a ida ao bacio consistia numa rotina com o

objetivo não só de sentar-se mas sim fazer xixi, mantendo-se assim presente a promoção da autonomia do grupo e o controle dos esfíncteres.

Para além das manifestações de autonomia, as suas brincadeiras começaram a tornar-se em faz-de-conta, como por exemplo uma das crianças levava ao colo o boneco e um pano, e tentava adormecer o boneco tapando-o no final com o pano.

Pude observar que os materiais introduzidos na sala (reutilizando materiais), no primeiro semestre, se mantinham nos locais adequados. Observei também que tinham sido introduzidos novos materiais. Ao falar com a educadora compreendi que esses materiais tinham sido introduzidos na sala de forma a dar resposta à evolução das crianças, daí que a educadora tivesse sentido a necessidade de readequar espaços e materiais. Pude observar quase diariamente evoluções em todas as crianças do grupo, inclusive o início de conflitos entre algumas principalmente por quererem o mesmo objeto.

O modelo pedagógico prevê a realização de saídas ao exterior todas as semanas para observar, comunicar e interagir com a comunidade. Este foi um aspeto que sempre tive em atenção, sobretudo ao reconhecer a relevância das saídas para o desenvolvimento e aprendizagens. Pude constatar como necessidade do grupo o aperfeiçoar a mobilidade inicialmente de algumas das crianças (aquisição de marcha), subir e descer escadas. As saídas nas imediações da instituição foram um objetivo a alcançar, podendo desta forma o grupo despertar a sua curiosidade e interesse sobre o mundo que o rodeia estando em contato com o mesmo. Foram planificadas, tendo sido efetuadas, várias saídas ao exterior. Foi, no segundo semestre da PES, criada uma nova rotina mensal, o espalmar garrafas de plástico com os pés (garrafas essas utilizadas com água para beber durante o mês) e depositá-las mais tarde já acomodadas de forma correta no ecoponto da via pública. Pretendi com esta nova rotina dar a conhecer às crianças todo um processo de separação que, provavelmente, não compreenderam mas que de forma progressiva o irão entender e fazer de forma natural e não como uma imposição.

Como referi anteriormente utilizei de forma cooperada o Perfil de Desenvolvimento Individual (dos 8 meses aos 17 meses) para realizar as avaliações das crianças do grupo, conseguindo assim caracterizar as experiências e competências deste grupo nas diferentes áreas curriculares. Pude identificar que, no geral, as crianças do grupo tinham alcançado resultados desejáveis de acordo com as capacidades adequadas à sua idade. Quando iniciei a minha prática de ensino supervisionado, apenas uma criança tinha iniciado a marcha, no final do segundo

semestre todas as crianças, adquiriram a marcha e conseguiam já movimentar-se de acordo com as capacidades adequadas à sua idade tendo assim as planificações sido adequadas para esse mesmo desenvolvimento, visto que além da marcha, iniciaram também uma aprendizagem relacionada com a subida e descida das escadas da instituição.

Todas as crianças demonstram auto conhecimento e um auto conceito positivo conseguindo identificar por exemplo as fotografias dos seus familiares que se encontravam na parede da sala emitindo sons ou dizendo algumas palavras. De forma progressiva, foram conseguindo produzir mais palavras e expressar-se mais facilmente, com recurso à linguagem oral conseguindo formar pequenas frases. Na sua maioria as crianças do grupo conseguiam identificar-se a si e aos outros elementos (foi bastante relevante a construção do mapa de presenças), este facto foi bem visível no último dia do meu estágio, quando projetei um filme com fotografias e vídeos dos momentos que considerei mais pertinentes das crianças do grupo, durante a PES, pude assim constatar que ao verem as suas imagens apontavam para a parede emitindo sons e rindo. Quando era um outro elemento do grupo olhavam para essa criança apontando.

Relativamente às relações sociais as crianças do grupo expressavam e compreendiam sentimentos, pedidos e regras. De modo a proporcionar diferentes situações de interação foram planificados durante a PES momentos de trabalho individual, momentos de trabalho em pequeno grupo e momentos de trabalho em grande grupo. Estas formas de organização do grupo refletem as interações que as crianças estabelecem na sociedade, pelo que é possível fazer a correspondência com a perspetiva de Dewey, que nos indica que se deve inserir a vida dentro da escola. As diferentes dinâmicas proporcionam o desenvolvimento de competências que são cruciais para estabelecerem relações com o outro em sociedade.

Pude planificar, tendo em conta os documentos de pesquisa que utilizei, pretendendo-se assim; uma educação para a sustentabilidade ambiental, económica, social e cultural tendo em conta o respeito e proteção do meio ambiente, a cidadania e a democracia, tendo como grande objetivo criar um clima de livre expressão das crianças com tempos para brincar, explorar e descobrir.

Também tive sempre em consideração a importância de que em creche é bastante importante e fundamental o fortalecimento das relações entre pais família e educadores, planificando assim momentos onde existisse essa interação. Dei assim bastante relevância ao

momento do acolhimento e ao momento da saída onde era criado um diálogo e troca de palavras criando assim um momento acolhedor, informativo e familiar.

Reportando-me à organização do cenário educativo, este integra a organização do espaço, dos materiais e do tempo. O cenário educativo só existe na inter-relação de todos estes elementos. “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos, condicionam, em grande medida, o que as crianças podem aprender” (Ministério da Educação, 1997, p.37).

Tendo em conta o espaço, a sala da valência de creche tem bastante luminosidade natural sendo essa uma das suas principais características. A janela e a porta que permite o acesso à área exterior (recreio) ocupam grande parte da fachada lateral da sala. A sala pode ser arejada sempre que desejado. A sala oferece portanto um ambiente acolhedor com bastante luminosidade natural, transmitindo alegria a quem entra e conforto e bem-estar às crianças. No decorrer da PES várias foram as intervenções ao nível do espaço e materiais com o objetivo de corresponder aos descritores da ERS_SDEC Sustentabilidade ambiental e que descreverei mais à frente.

O espaço da sala é amplo e contém várias áreas, onde as crianças podem andar livremente, toda ela é uma área aberta possibilitando assim que a zona central esteja livre para a circulação das crianças facultando dessa forma uma boa visibilidade das mesmas. A porta de entrada é composta na parte superior por vidro, permitindo dessa forma a visibilidade das crianças para o interior da instituição não se sentindo os mesmos “entre quatro paredes” podendo observar todo o movimento circundante.

É na área da leitura ou do tapete onde o grupo se reúne (Figura 1). Este espaço é utilizado para os momentos de linguagem e reunião de grande grupo potenciando o diálogo e a reflexão, normalmente em grande grupo. Neste espaço encontravam-se colocadas na parede as fotografias das crianças com as suas famílias (planificação do primeiro semestre; Figura 2), tendo planificado alguns momentos culturais, em que as fotos das famílias eram usadas, havendo pela parte das crianças um grande entusiasmo reconhecendo-se a si e à sua família. Também nesta área foram colocadas as imagens dos animais da quinta, que já visitaram a sala (planificação do 1.º semestre, Figura 3). Todas as imagens eram amovíveis podendo as crianças retirá-las sempre que desejassem. Na parede lateral existe um painel em esponja forrado de

plástico onde são colocados os trabalhos individuais. Na Figura 4 pode ser visto nesse painel um painel coletivo que planifiquei e que foi feito por todas as crianças de forma individual.

A exposição dos trabalhos realizados pelas crianças concorre para uma das formas de interação entre as crianças e a comunidade referida por Katz e Chard (2009) e Niza (2007). Na perspectiva do MEM esta é assim uma forma de criar os “circuitos de comunicação” que constituem o caráter social das aprendizagens.



Figura 1 Área da leitura onde o grupo se reúne.



Figura 2 fotografias das crianças e suas famílias na parede.



Figura 3 Fotografias dos animais da quinta que já visitaram a sala



Figura 4 Painel coletivo, realizado pelas crianças utilizando algumas parte do seu corpo.

É na área das construções, que as crianças brincam com jogos de construção. Todos os brinquedos da sala são adequados à idade e às necessidades das crianças. Pude enriquecer esta área reutilizando materiais e criando assim novos recursos, tais como tuneis em cartão criando percursos (reutilizando caixas), contendo no seu interior diferentes texturas. Foram elaboradas também pelas crianças garrafas decorativas onde puderam, de forma autónoma, colocar dentro delas diversos materiais que, após serem seladas, ficaram na sala e passaram a ser utilizadas diariamente como um brinquedo. Estas propostas irão ser abordadas num dos pontos seguintes.

Na área polivalente as crianças desenvolvem atividades de expressão plástica, jogos de mesa e atividades de modelagem (Figura 5). Foi criada nesta área um pequeno espaço onde as crianças podiam estar sozinhas sempre que sentissem necessidade, pois pude observar que algumas crianças necessitavam desse espaço. Foi assim utilizado durante a minha PES um armário e colocado um pano, que servia de cortina podendo a criança ter o seu espaço recatado (Figura 6).



Figura 5 Área polivalente onde as crianças estão a desenvolver uma atividade de modelagem, com massa de cores.



Figura 6 Recurso criado para que a criança quando necessitar de estar sozinha o possa fazer.

Na área de jogo simbólico (Figura 7) houve, no segundo semestre, após ter refletido sobre uma questão pertinente, a existência de apenas bonecos de tom de pele branco e de género feminino, o cuidado de inserir nesta área, bonecos com diversos tons de pele e dos dois géneros, podendo, dessa forma, a criança identificar algumas características específicas dos seres humanos sendo este um dos itens da escala ERS-SDEC tendo em conta a sustentabilidade social e cultural.



Figura 7 Área da casinha.

Um aspeto que considerei bastante importante nesta sala, foi o facto de haver acesso direto ao espaço exterior, através de uma porta corrida toda ela em vidro. O espaço exterior consiste numa varanda, onde existe uma zona com pavimento adequado para amortecer quedas, junto ao equipamento de motricidade global, para as crianças brincarem, evitando acidentes sendo essa parte coberta. Assim e segundo as Orientações Curriculares para a Educação em Pré-Escolar, “o espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças” (Ministério da Educação, 2002, p.39).

Foi criado no segundo semestre um mapa de presenças, que foi colocado na porta da sala, onde as crianças, no momento da sua chegada e com a ajuda dos pais, registavam a sua presença tendo, com este mapa, criado a possibilidade de as crianças se identificarem com o um grupo. Há também nesse espaço de entrada, um mapa onde são registadas as atividades diárias, permitindo desta forma aos pais estarem ao corrente das atividades realizadas pelos seus filhos diariamente.

No decorrer da PES procurei adequar a organização dos materiais no espaço tendo em conta as características do grupo. A possibilidade de alteração da disposição dos materiais na sala denota a sua flexibilidade. Importa ainda referir que existe uma coordenação entre a equipa para que a sala se encontre sempre limpa e desinfetada.

Deve ser o educador a criar horários e rotinas diárias suficientemente repetitivos para que a criança possa explorar, ganhar confiança, tornando-se assim de forma progressiva, cada vez mais autónoma, devendo ter em conta a criação de um ambiente seguro que não lhes crie medo ou ansiedade não conseguindo antecipar o que irá acontecer de seguida. Não querendo assim afirmar que por vezes não se possa quebrar a rotina proporcionando outros momentos que não estão planificados, tive em consideração que, tal como as crianças, os educadores necessitam de saber o trajeto do dia devendo ter a capacidade de modificar essa rotina para a adaptar a necessidades da criança tal como o sono, a alimentação e a higiene.

As rotinas diárias a contemplar na sala de creche são: o acolhimento, as refeições (almoço, lanche e reforços da manhã e da tarde), a higiene, o momento de repouso, o tempo de atividades sendo elas dirigidas ou espontâneas, saída à área exterior, tempo de grande grupo, de pequeno grupo a pares.

O afeto, o carinho, a confiança e a segurança tal como o respeito, são sentimentos que pude partilhar e que estiveram sempre presentes na sala, e que irão fazer com que as crianças se sintam confortáveis no espaço onde estarão a maior parte do tempo do seu dia.

Nos momentos de brincadeira, de atividades dirigidas ou espontâneas as crianças podem explorar todo o seu meio envolvente quer na sala ou na área exterior. Quando há um momento planeado para ser dinamizado pelo educador pode a mesma ser em grande grupo ou pequeno grupo ou de forma individual, cabe à educadora tomar essa decisão. Nestes momentos por exemplo de pintura, realizados de forma individual, a criança recebe mais atenção por parte da educadora, apoiando-a nas suas dificuldades, encorajando-a a ultrapassá-las, podendo o resto do grupo brincar livremente nas áreas da sala. Nos momentos de grande grupo há um momento de partilha e de convívio sendo um forte potencializador de aprendizagens. Todo o tipo de trabalhos sendo em grande grupo ou a pares confirmam um estimular de relações da criança com os outros, podendo interagir e explorar a importância socio afetiva.

Um ponto que devo referir e que tive sempre em conta foi a importância dos momentos de transição, devendo, nesses momentos, ser transmitindo à criança segurança. Utilizei algumas estratégias durante estes momentos de transição de rotinas, um exemplo que foi o de iniciar a hora da história, no primeiro semestre, com a música característica do contar da mesma, desta forma pude observar que as crianças no segundo semestre da PES, já sabiam que deviam dirigir-se para o tapete pois iria ser contada uma história, assim e de forma já mais autónoma as crianças, ao ouvirem esta música sabiam que ia ser contada uma história e que se deviam sentar no tapete. A anteceder a hora de almoço, a criação da hora do arrumar foi também uma estratégia para informar as crianças de que de seguida seria a hora de almoçar. Durante o meu estágio foi criada também uma nova rotina diária “a hora do conto”.

Pude, após observar e planificar, considerar que a organização do tempo nesta valência, não é estanque mas sim uma organização que pode ser flexível sempre que seja necessário, indo ao encontro das necessidades das crianças, proporcionando-lhes um ambiente acolhedor, familiar e saudável onde se sinta feliz. Criando momentos com as mais variadas experiências e aprendizagens indispensáveis à construção da sua identidade, autoestima e interiorização de valores, promovendo assim a formação de cidadãos conscientes e solidários, tendo a capacidade de resolução de problemas.

Nesta sala, houve uma interação criada com as famílias sendo a mesma harmoniosa, e seguindo o que é proposto no Projeto Curricular da Sala, um dos objetivos pedagógicos da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar “Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (Ministério da Educação, 1997). Havendo pela parte dos pais uma total abertura para desafios ricos em aprendizagens para todas as crianças da sala. Assim, o trabalho com as famílias e a comunidade foi durante a

PES e continuará a ser realizada diariamente, no futuro, através do diálogo, uma marca que ficou nos meus registos do caderno de formação..

2.2. Análise das planificações, notas de campo e reflexões

Neste ponto apresentarei a análise feita às planificações, notas de campo e reflexões de creche, com o objetivo de verificar se a ação educativa correspondeu a alguns pontos das escalas ERS-SDEC. Como já tive oportunidade de referir, vários foram os documentos que me auxiliaram no processo de investigação-ação, permitindo-me pensar, refletir e situar-me na prática, ajudando-me a definir um percurso que fosse ao encontro da temática do relatório. No entanto, neste ponto do relatório evidenciarei a escala ERS-SDEC por, como justifiquei no capítulo II, ter sido o documento com que mais me identifiquei e que de certa forma permitiu validar a minha ação educativa em torno das questões da sustentabilidade.

Ao planificar atividades no contexto educativo de creche, tive em conta que a atividade educativa em creche é uma atividade que se destina a ampliar o universo cultural das crianças. Sendo esta uma atividade intencional procurei através da utilização dos documentos de pesquisa, planificar momentos estimulantes, que pudessem proporcionar oportunidades para que a criança tome conhecimento do mundo que as rodeia podendo assim conhecê-lo e compreendê-lo, havendo nas planificações cuidado de ter em conta todas as necessidades e interesses das crianças, havendo respeito pela sua individualidade e se necessário planificar momentos adequados a cada uma.

Ao planificar houve sempre uma reflexão sobre as intenções educativas tendo em conta interesses e competências do grupo, tendo assim conseguindo prever momentos e experiências de aprendizagem, havendo pela minha parte o cuidado de preparar e organizar os materiais, tal como os espaços e os recursos que foram necessários para a sua realização. Estas planificações também tiveram em conta o projeto de investigação e os objetivos que tracei.

Partindo da observação, análise e reflexão e com o apoio da equipa, consegui de forma cooperada planificar atividades estimulantes e desafiadoras, criando e utilizando sempre que necessário estratégias estimuladoras, motivando as crianças que sabia que iriam necessitar de um forte estímulo e apoio. Sendo que as relações que se estabelecem em cada um dos momentos relacionados com a rotina de creche, devem, sem dúvida, ser pensadas, ponderadas e avaliadas para que sejam promotoras de um bom ambiente pedagógico.

O diálogo e a partilha de ideias com a equipa educativa foi também um dos fatores que marcou o meu estágio nesta sala, havendo de ambas as partes uma grande partilha de conhecimentos e diálogo proporcionando aprendizagens a todos os níveis principalmente para as crianças do grupo. Todas as minhas planificações foram sempre apoiadas pela educadora Paula, tendo também eu recebido sempre de bom grado sugestões vindas da equipa educativa. Consegui, nesta sala através do diálogo e da partilha, criar alicerces para de forma autónoma conseguir estar com um grupo de crianças sendo eu a educadora. Todas as situações contribuíram, como pode ser lido de seguida, para uma aprendizagem sustentável, tendo tido em conta o princípio que defendo, a literacia ambiental, assegurando a sustentabilidade ambiental, económica, cultural e social, abordadas na escala ERS-SDEC, como um modo de vida e não com o uma imposição.

Passo assim a apresentar algumas evidências do trabalho realizado em creche, retiradas das planificações, das notas de campo e reflexões. As evidências estão enquadradas num tema e começam com a explicitação do/os descritor/es da escala ERS-SDEC contemplado/s.

Expressão motora e musical, exploração de papel higiénico

5.3 As crianças envolvem-se frequentemente (fazendo parte da sua rotina) em atividades de reciclagem na instituição. (ERS-SDEC- sustentabilidade económica)

7.5 Os documentos de orientação curricular e o planeamento das atividades, incluem, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade económica. (ERS-SDEC- sustentabilidade económica)

Nesta área de conteúdo, destaco uma planificação no âmbito das expressões (Figura 8) em que, de forma paralela, foram tidas em conta as OCEPE mas também alguns descritores da escala ERS-SDEC, tratou-se da abordagem das expressões musical e motora, através da exploração de rolos de papel higiénico reciclado, que mais tarde foram reutilizados noutra atividade. Os principais objetivos desta planificação foram,

proporcionar o desenvolvimento da motricidade global, acompanhando a música com algumas aquisições motoras básicas tais como andar, dançar e manipulação de objetos, valorizando a curiosidade natural da criança possibilitando a exploração de papel de forma livre. Reutilização de papel (Planificação n.º 8, 09/12/2014).



Figura 8 exploração de papel higiénico reciclado

Decoração de caixas para cenário de Natal

5.3 As crianças envolvem-se frequentemente (fazendo parte da sua rotina) em atividades de reciclagem na instituição. (ERS-SDEC- sustentabilidade económica)

Foi planificado um momento onde as crianças podiam construir objetos para serem mais tarde colocados na decoração do palco onde iria decorrer a festa de Natal da instituição,

O grande sentido do dia irá incidir na área de expressão plástica mais propriamente na decoração de caixas de cartão já usadas, com papel autocolante, e colocação de laços. As mesmas irão servir de cenário na festa de Natal (Planificação n.º 9, 16/12/2014).

Neste dia os objetivos foram promover atividades de exploração de materiais de desperdício, que pudessem ser reutilizados, favorecer a autonomia da criança, estimulando-a a decorar as caixas de cartão e uma participação ativa através do manuseamento, exploração e criação de novos objetos e reutilização de materiais (Figura 9).



Figura 9 Decoração de caixas para cenário de Natal.

Os pais contam histórias

Um outro exemplo de uma planificação que considere bastante relevante, tendo como grande objetivo criar uma interação entre a família e a instituição, foi o desafio que fiz a todos os pais para se inscreverem na hora do conto onde todos participaram organizando-se por dias da semana, cada um contou uma história que trouxe de casa. Foram doze dias em que os pais puderam usufruir da sala, onde os seus filhos estão diariamente, contactando diretamente com o grande grupo num momento tão importante como a “hora da história”. Ao propor a participação dos pais, pretendi que fosse criada e assumida uma fonte de conhecimento, sendo a instituição a grande promotora de expressões culturais.

Foram momentos intensos em que os pais se revelaram grandes contadores de histórias, que deram asas à sua imaginação e que o grupo gostou bastante (Figura 10).



Figura 10 Interação pais, crianças e equipa educativa

Foi relevante ter partido de mim a iniciativa de me a dirigir aos familiares. Tive alguma timidez inicial, mas fui mostrando interesse em escutar as suas mensagens e comunicações

sobre os seus filhos. Esta iniciativa proporcionou-me uma maior ligação com as famílias sentindo-me dessa forma cada vez mais incorporada na equipa educativa da sala.

Túneis interativos

3.3 As crianças envolvem-se, ocasionalmente, em atividades de reciclagem na instituição.
(ERS-SDEC- sustentabilidade económica)

7.3. O currículo e o planeamento das atividades, incluem, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade ambiental. (ERS-SDEC- sustentabilidade ambiental)

Ao planificar tive o cuidado de utilizar novas estratégias para as crianças se sentirem estimuladas e para que eu fosse, de forma progressiva através da interação, integrada no grupo como pode ser evidente na planificação que se segue.

Será abordada a expressão motora, através um percurso feito com caixas de cartão que terão no seu interior e exterior diversas texturas (todos os materiais que utilizei foram materiais reutilizados tais como CDs, esfregões, plástico com bolhas de ar entre outros) As crianças devem observar e contactar nas atividades com materiais reutilizados, (Planificação n.º 1, 21/10/2014).

Na planificação deste dia pretendi que as crianças explorassem diferentes texturas. Usei nas atividades materiais reutilizados, conseguindo dessa forma passar a mensagem de que trabalhar com esse tipo de materiais não desvaloriza em nada as atividades. (Reflexão n.º 1, 21/10/2014. Esta atividade foi muito bem aceite pelas crianças estando o grupo muito envolvido, explorando não só as caixas (túneis), mas também os materiais que estavam colocadas no seu interior (Figura 11). Dois dos túneis ficaram na área exterior da sala.

Na minha opinião, as crianças desde pequenas devem observar e experimentar a reutilização de materiais. Desta forma criamos na criança hábitos saudáveis, promovendo a construção de um ambiente sustentável.



Figura 11 Exploração de várias texturas.

Exploração de uma abóbora

7.2 As crianças são encorajadas a explorar e investigar sobre contextos sociais e culturais que não lhes são familiares. (ERS – SDEC, sustentabilidade cultural e social)

Tendo em conta a vertente cultural e sendo a abóbora um alimento chamado fruto da época utilizado por outras culturas pra celebrações culturais distintas das nossas, planifiquei um momento em que as crianças puderam explorar esse alimento com o auxílio de colheres e pás construídas a partir de embalagens vazias de plástico (Figura 12). Foi visível que os utensílios não foram eficientes devido à textura da abóbora, tendo sido escolhido de forma autónoma pelas crianças a exploração com as suas mãos. “A educação pré-escolar cria condições para a sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua autoestima e autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (Ministério da Educação, 1997, p.18). Nesta atividade, os quatro sentidos foram trabalhados, as crianças observaram com bastante atenção a abóbora, tocaram, cheiraram, provaram e gostaram.



Figura 12 Exploração de uma abóbora utilizando materiais reciclados.

O recheio da abóbora foi aproveitado para fazer doce, para oferecer aos pais. Da casca foi feita uma “lanterna” de Halloween, e colocada nas escadas, marcando a época em que estamos.

Visita de animais à sala

3.3. As crianças estão envolvidas em, pelo menos, uma atividade dizendo respeito aos cuidados com plantas e/ou animais. (ERS-SDEC- sustentabilidade ambiental)

Foi uma cabra o primeiro animal a visitar a sala de creche (Figura 13). Com esta planificação conseguimos um contato direto das crianças com uma cabra bebé, segundo a ERS-SDEC o contacto com animais na instituição é promotora da sustentabilidade ambiental. De seguida foram explicadas e mostradas as imagens de diversas cabras que foram colocadas na sala. (Reflexão n.ºs 2 e 3, 27/10/2014), tal como a sua identificação (literacia) e numeração (área da matemática) tendo as crianças acesso às mesmas. Criando assim a oportunidade de diariamente as crianças poderem observar e associar. Pude observar que quando chegavam à sala apontavam para a imagem e uma das crianças mais velhas (P) conseguia já imitar o som característico das cabras.



Figura 13 Um momento de contato com a cabra que visitou as crianças na sala.

Uma outra visita foi planificada no mês seguinte e as crianças puderam ter contato direto com um outro animal, uma tartaruga. Quando a técnica retirou a tartaruga do abafo que a envolvia e a colocou no chão da sala perto das crianças informando do que se tratava, a reação da maioria das crianças foi de apreensão. Progressivamente as crianças foram tendo contacto físico com a tartaruga. Mostraram interesse em limpar a carapaça com uma escova de dentes, o M. P. não compreendeu a finalidade da escova e ia iniciar uma limpeza aos seus dentes.

Quando a tartaruga se deslocou para o lado oposto da sala chamaram a atenção para tal facto, apontando e fazendo sons como que a avisar que ela tinha saído de perto de nós. Foram incentivados a irem ao seu encontro e de gatas seguiram a tartaruga. Gostaram de observar o livro que levei e que falava das tartarugas puderam através do livro, tocar na carapaça de tartarugas, e observaram ovos de tartaruga sendo informadas que as tartarugas nasciam de ovos. Foi-lhes facultada uma lupa, para que com o apoio de um adulto, pudessem observar mais ao pormenor a carapaça da tartaruga ao vivo e não no livro. No final um recipiente foi cheio com

água para que vissem que as tartarugas sabem nadar e que vivem também na água. Puderam observar e cheirar a alimentação das tartarugas. Foram mostradas às crianças as patas, a cauda, os olhos, a boca e as narinas do animal. No final a tartaruga foi devidamente acondicionada para ser transportada para o seu habitat. Foi deixada pela técnica um pedaço de carapaça da muda, para que possa ser observada sempre que necessário. (Reflexão do dia 25/02/2015)

Expressão musical reutilizando materiais de cozinha

5.1 As crianças são encorajadas a sugerir formas de controlar e poupar bens materiais, quer conservando ou reciclando materiais e recursos (ERS-SDEC- sustentabilidade económica)

Um dos momentos desta planificação foi o de expressão musical. Fiz uma pequena introdução explicando às crianças o que se iria passar de seguida e “mostrei” vários sons e ritmos. Demonstrei diversas características do som tais como a intensidade podendo a mesma ser forte ou fraca, o timbre e a duração. À medida que ia demonstrando, disponibilizava diversos materiais para que as crianças os explorassem de forma espontânea, tais como tachos, tampas, painéis de vários tamanhos, alguidares de plástico e diversos utensílios de cozinha, aproveitando esse momento de curiosidade. “A expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir” (OCEPE, 1997, p.64).

Foi um momento em que as crianças mostraram através da sua participação ativa e da durabilidade do mesmo, um envolvimento muito intenso tal como foi proposto. Uma das crianças que normalmente tenho em atenção por que não interage com o grupo, hoje mostrou muito interesse em explorar os materiais com o grupo, nunca se isolando não havendo necessidade de desenvolver uma atividade só para ela, o que eu tinha sempre em consideração. A troca de materiais entre as crianças foi também um aspeto a salientar, ao estimular o grupo para trocar materiais quis que partilhassem e dessa forma tivessem a possibilidade de explorar todos os sons possíveis “batendo” numa maior diversidade de materiais. Houve crianças que mostraram sono e que se deslocaram autonomamente para as espreguiçadeiras como é hábito, mas levaram consigo os objetos continuando a exploração dos mesmos deitadas.

Deixei que a exploração se mantivesse o máximo possível, não interrompendo o momento. Ao utilizar a escala de envolvimento da criança consegui através da observação no local e à posterior através de fotografias, classificar esta atividade, como uma atividade intensa prolongada, pois as crianças demonstraram, uma participação bastante intensa e de forma contínua,

atingindo quanto a mim, o mais elevado grau de envolvimento. Durante todo o período de observação, consegui detetar todos os sinais de envolvimento presentes, tais como: - Concentração, criatividade energia e persistência. Também a informação que tive tanto pela parte da educadora Paula e pela professora Ana, esta atividade foi vivida pelas crianças com muita intensidade.

Confirmei a minha opinião de que, realmente podemos criar momentos muito interessantes e ricos em aprendizagens, utilizando materiais que são reutilizados, não havendo desperdício. (Reflexão nº 6, 24/11/2015)

Desenhos feitos com carimbos e sumo de romã

5.1 As crianças são encorajadas a sugerir formas de controlar e poupar bens materiais, quer conservando ou reciclando materiais. (ERS-SDEC – sustentabilidade económica)

Foi também planificado um momento de expressão plástica relacionado com os frutos da época visto também sido planificada uma degustação de frutos da época marcando a tradição e comemorando este dia, o “Dia de São Martinho. Com esta proposta consegui aproveitar as romãs que sobraram da degustação, bem como cartões retirados de rolos de papel higiénico. De forma individualizada as crianças tiveram a possibilidade de utilizar como tinta o sumo da romã e carimbos feitos com o cartão do interior dos rolos de papel higiénico.

Os bagos das romãs foram esmagados com a ajuda de um garfo num recipiente em frente do grupo, para que todas as crianças acompanhassem todo o processo, podendo observar e explorar (Figura 14). A primeira criança a fazer a sua pintura, optou por colocar o carimbo no sumo da romã mas de seguida levou à boca, foi explicado que deveria colocar o carimbo na sua folha e não na boca, rapidamente a folha ficou cor-de-rosa. (Reflexão n.º 4, 11/11/2014). Os carimbos não ficaram na sala, por estarem molhados mas ficou uma proposta principalmente para a equipa educativa de como podem reutilizar os rolos de cartão. Os trabalhos foram expostos na parede da sala.



Figura 14 Carimbagem com carimbos feitos de rolos de papel higiênico.

Construção de garrafas lúdicas

5.1 As crianças são encorajadas a sugerir formas de controlar e poupar bens materiais, quer conservando ou reciclando materiais. (ERS-SDEC – sustentabilidade económica)

A planificação consistia em cada criança individualmente criar um objeto atrativo para ser utilizado diariamente na sala mas também em proporcionar uma nova experiência (Figura 15). Pude observar que cada criança esteve envolvida de uma forma muito intensa e com muita autonomia sendo necessária a minha ajuda apenas a colocar o corante alimentar e o detergente (Figura 15).

À medida que ia terminando a sua garrafa, cada criança ia selá-la, para que não fosse aberta, tendo aqui a ajuda da educadora Paula. Pude verificar que mostravam bastante ansiedade em querer participar. Ao elaborarem estes trabalhos individualizados as crianças mostraram curiosidade e desejo de fazer mais. Todos os materiais utilizados foram materiais reutilizados, transmitindo à criança uma literacia ambiental (Reflexão n.º 5, 18/11/2014). Todas as garrafas ficaram na sala em local acessível.

Confirmei novamente que realmente podemos criar momentos muito interessantes e ricos em aprendizagens, utilizando materiais que são reutilizados, não havendo desperdício nem gastos.



Figura 15 Exploração e construção de garrafas decorativas.

Literacia Ambiental

7.3. O currículo e o planeamento das atividades, incluem, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade ambiental. (ERS-SDEC- sustentabilidade ambiental)

Os principais objetivos do dia (Planificação nº 8, 02/03/2015) foram proporcionar a interiorização de valores partindo de conhecimentos e atitudes; promover uma maior autonomia na criança, tentando de forma progressiva, criar a responsabilidade de depositar os garrafões, que continham água e que diariamente se esvaziavam na sala, no embalão mas também fomentar atividades relacionadas com a reciclagem na sala e no exterior proporcionando desta forma a interiorização de valores conhecimentos e atitudes no âmbito da literacia ambiental.

As atividades propostas permitiram tirar partido de materiais já usados para diversificar e enriquecer os momentos de exercício da motricidade global do grupo. Foi este também um momento que se transformou numa rotina mensal.

Vou focar-me inicialmente no momento em que as crianças espalmaram os garrafões, salientando que algumas necessitaram do apoio dos adultos. Foi um momento divertido em que as crianças mostraram inicialmente apreensão e muita curiosidade tendo durante a atividade mostrado um grande envolvimento. No momento que houve a saída ao exterior para colocar as embalagens no Ecoponto da via pública, as crianças mostraram bastante interesse em retirar as embalagens do embalão da sala e, ao meu colo, colocá-las no local correto com a minha ajuda (Figura 16).



Figura 16 Todo o processo de prensagem e separação de garrafas de plástico.

Tive noção de que as crianças não sabiam que estavam a fazer a separação de materiais, mas penso que se estas iniciarem este processo precocemente, lidarão de forma progressiva com esta realidade e, de forma progressiva irão compreender que a separação de materiais é algo tão natural e fundamental como o não deitar papéis para o chão ou como arrumar.

Construção de um novo recurso para a área exterior da sala

5.3 As crianças envolvem-se frequentemente (fazendo parte da sua rotina) em atividades de reciclagem na instituição. (ERS-SDEC- sustentabilidade económica)

Ficou hoje concluído o “instrumento musical” que irá ficar na área exterior da sala. Tendo no final sido explorado pelas crianças do grupo, que mostraram o seu agrado através de gritos gargalhadas e exploração de sons e materiais, todo o objeto foi elaborado reutilizando materiais. Desde uma base de chapéu-de-sol e o ferro inferior do mesmo, rolos de cartão que foram encaixados depois de furados, tecidos que depois de serem ligados com nós se tornaram numa fita e que forrou toda a estrutura. Com cordel preenchi os furos pequenos que foram também feitos nos rolos de cartão. Coloquei em cada um dos “braços” que continha seis furos, materiais diferentes tais como caixas de plástico de vários tamanhos, latas de diversas formas e tamanhos argolas de metal tampas de garrafas, envoltos da papa, bolas surpresa entre outros. Desta forma e sem haver despesa para a instituição foi construído um acessório bastante apelativo e interessante com dimensões bastante grandes, mas adequado para as crianças daquela faixa etária podendo explorar os materiais, ouvir diversos sons podendo ser eles a fazê-los utilizando um outro rolo de cartão como baqueta. Nos dias de vento o “instrumento musical” dá um som idêntico a um “espanta espíritos”. “Este objeto foi criado

durante todas as semanas do meu estágio na valência de creche havendo nas colagens a colaboração das crianças (Figura 17).

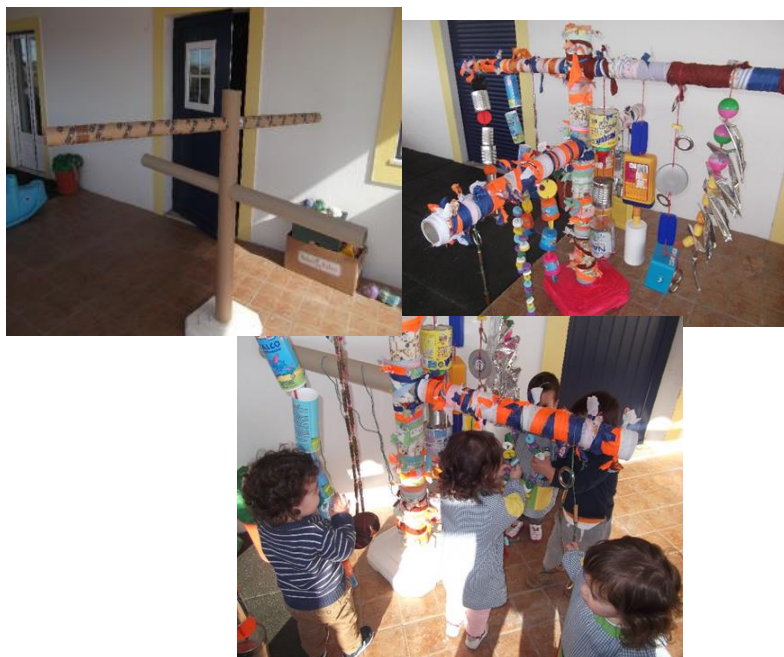


Figura 17 Algumas etapas da construção do "instrumento musical"

3 . Investigação/intervenção em jardim-de-infância

3.1. Caraterização do grupo e do cenário educativo de jardim-de-infância

Tal como referi no ponto 2.1. deste mesmo capítulo, pretendo neste ponto do relatório dar uma visão global do contexto, agora de jardim-de-infância, tendo em conta que os aspetos descritos são o resultado de um processo de observação, análise, intervenção e avaliação também ela cooperada. O que pretendo também neste ponto e tal como na valência de creche é evidenciar como a observação e compreensão do contexto é bastante relevante podendo mesmo afirmar que é fundamental para poder iniciar um processo de intervenção tendo o mesmo tido diversas implicações ao nível da organização do ambiente educativo.

Também nesta Valência foram utilizados os descritores da escala sendo possível fazer uma avaliação, realizado o diagnóstico inicial, possibilitando a criação de planificações tendo em conta os objetivos a alcançar de forma progressiva.

No primeiro semestre na sala de jardim de infância pude observar que foram feitas poucas referências à sustentabilidade social e cultural, bem como à sua interdependência, seja em

discussões ou no uso de materiais na sala. Pude observar também que as crianças usavam regularmente serviços exteriores às instalações da escola (ex.: bibliotecas, hortas comunitárias, piscinas) e têm o apoio da comunidade nessas interações com o exterior.

Direcionando-me para a vertente da sustentabilidade económica, observei que não era feita reciclagem de recursos na instituição e que as crianças não se envolviam frequentemente (fazendo parte da sua rotina) em atividades de reciclagem.

O grupo da sala do pré-escolar - sala dos Galarós é um grupo heterógeno constituído por 27 crianças com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos de idade, 13 são do sexo feminino e 14 do sexo masculino como pode ser observado na Tabela 5 .

Tabela 2. Idade (em Março de 2015) e género as crianças de pré-escolar.

Idades (em março de 2015)	Feminino	Masculino	N.º de crianças
3	3	4	7
4	3	4	7
5	5	4	9
6	2	2	4
Total	13	14	27

É uma característica deste grupo o facto de ser misto, seguindo os pressupostos do modelo curricular seguido no projeto de sala, Movimento da Escola Moderna (MEM).no que se refere à organização de grupos de crianças de forma vertical, havendo incorporação de crianças de várias idades. Devem portanto ser criados grupos heterogéneos, garantindo o respeito pelas diferenças individuais, criando um clima de interajuda promotor de enriquecimento tanto a nível cognitivo como sociocultural.

Durante o tempo em que estive integrada neste grupo, muitos foram os aspetos relativos aos interesses e necessidades das crianças que pude retirar, relacionados com o seu grau de desenvolvimento, necessidades e diferentes interesses. Tendo em conta o que pude observar e registar nas minhas notas de campo todas as crianças deste grupo exploram todas as áreas da sala, mostram vontade em aprender, muita curiosidade e vontade de experimentar e explorar. Pude também observar que gostam bastante de contar novidades que trazem de casa e mostrar os brinquedos novos ou seus preferidos ao restante grupo, tendo tido em conta todos estes

aspectos para poder planificar momentos estimulantes em que cada criança se sentisse feliz e realizada com as aprendizagens.

No que se refere aos materiais da sala, estes estão organizados em várias áreas “relacionadas com as principais áreas de conhecimento (expressas também nas OCEPE)”, conforme o modelo pedagógico prevê (Folque, 2012, p. 57).

A área do jogo simbólico e da garagem eram inicialmente as mais preferidas pelas crianças o que se veio a alterar de forma progressiva, sendo a área da pintura e a da escrita onde consegui, através das planificações, introduzir novas técnicas para as crianças poderem de forma autónoma descobrir, criar e utilizar novos recursos e nova área da horta biológica, sendo estas as áreas mais procuradas pelas crianças durante o final da PES.

Senti e pude observar que as crianças mais velhas gostavam bastante de ajudar os adultos principalmente nas reuniões de conselho tentando todas sentarem-se perto de mim observando o que era escrito no diário ou nos registos do mostrar/escrever/contar. Aproveitei esse facto como estratégia para as crianças sensibilizarem os adultos para a separação de lixo. Apesar de estarem os ecopontos devidamente colocados nos locais certos não havia, por parte dos adultos da instituição, a preocupação de fazer a separação de materiais.

Optei por observar e tentar compreender o porquê, tendo concluído que não o faziam porque desconheciam onde colocar de forma certa, não querendo evidenciar tal desconhecimento. Dirigi então as minhas planificações para que, sem ferir suscetibilidades, os adultos conseguissem separar os materiais de forma correta. Assim, inicialmente afixei cartazes identificativos, inclusive criei uma roda da reciclagem, que coloquei na parede por cima dos ecopontos. Ao promover esta aprendizagem nos adultos, consegui que as crianças, através da imitação, seguissem o que viam. O resultado foi positivo. As crianças mais velhas começaram a repetir os procedimentos dos adultos, as mais novas observavam as crianças mais velhas e os adultos e de forma progressiva todo o grupo conseguiu interiorizar a separação dos materiais. Sabendo no final da PES identificar de forma autónoma o ecoponto correto para colocar um determinado material.

Também observei que este grupo gostavam muito das saídas ao exterior, mostrando-se bastante alegres sempre que em reunião era organizada e planificada alguma saída. Tive em conta que ao planificar deveria proporcionar saídas ao grupo. Como por exemplo a saída à biblioteca, que foi solicitada pela B e que todos concordaram em fazer. Relativamente ao jogo simbólico pude verificar que nem todas as crianças optavam por essa área principalmente as

mais velhas do sexo masculino, que normalmente optavam pela área das ciências, projetos, ou cuidar da horta. Senti que havia algum constrangimento e tentei com a introdução de novos recursos (um telefone e uma registradora) e também através da leitura, alterar esse tipo de comportamento. Intruduzi novas leituras de forma a que fossem abordados alguns temas que susitassem a discussão e troca de ideias para que se pudessem alterar ideias esteriotipadas relativamente ao género. Dei neste caso sentido ao ponto 5.1 da escala ERS-SDEC - sustentabilidade social e cultural “ Muitos livros, fotografias e materiais expostos e utilizados incluem imagens de homens e mulheres que contrariam estereótipos (étnicos, religiosos, de género, etc.)”.

Havia momentos em que optavam pela área da garagem ou da pintura se houvesse a introdução de uma nova técnica promovendo a interajuda que tanto era apreciada pelas crianças mais velhas.

Pude perceber que a maioria das crianças no segundo semestre da PES se interessavam pelos problemas relacionados com o ambiente transmitindo aos pais alguns conceitos que foram pesquisados e falados em reunião, tal é mencionado nos pontos das ERS-SDEC sustentabilidade ambiental: 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; 3.2. A atenção das crianças é deliberadamente conduzida para a necessidade de cuidar do ambiente da instituição e da comunidade; 7.3. O currículo e o planeamento das atividades, incluem, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade ambiental.

Foi abordado na reunião de grupo a possibilidade de haver recursos naturais que iriam desaparecer o que não é nada bom e o facto de haver na sala muito desperdício de água, falámos sobre a água e criámos um Eco código, seguindo assim um dos requisitos do projeto Eco escolas para ganhar a bandeira verde. Foram analisadas fotografias de crianças em África com sede e outras contrastando com imagens de pessoas em outros continentes a lavar o espaço exterior com mangueira, desperdiçando água.

Concordámos após troca de ideias e de informações com as crianças sobre alguns conportamentos menos corretos em casa, do ponto de vista ambiental, tal como regar as plantas com água da torneira, podendo ser guardada a água da chuva para a rega- procedimento que viríamos a pôr em prática no âmbito da poupança de água na sala e em casa, chamando a atenção dos pais para esse problema. *(5.1 As crianças são encorajadas a sugerir formas de controlar e poupar bens materiais. quer conservando ou reciclando materiais e recursos como a água, o*

papel e a eletricidade quer na instituição quer em casa – (ERS-SDEC – sustentabilidade económica)

Dois dias depois houve uma grande trovoada na nossa cidade, chovendo bastante, a B ao chegar a casa incentivou a mãe a dar-lhe alguidares e, em conjunto, colocaram os mesmos no jardim para recolher a água da chuva, reservando-a para regas nos dias em que não chove. Foi a mãe da B que no momento do acolhimento me pôs a par da situação, mostrando grande satisfação pelo cuidado e sentido de responsabilidade pela parte da filha sobre este grave problema. Foi visível no final da PES que de forma progressiva as crianças e adultos mudaram atitudes relacionadas com os gastos de água e eletricidade. *(3.4. Na instituição a utilização de bens materiais como a água, o papel e a eletricidade são controlados e poupados. (ERS-SDEC- sustentabilidade económica)*

No que toca ao domínio das expressões tanto motora como dramática e musical, pelo que pude observar todas as crianças mostraram sentir-se à vontade em todas as propostas mostrando interesse e entusiasmo pelo planificado.

Relativamente à expressão dramática consegui através da planificação da dramatização da história do “Cuquedo” observar que todas as crianças do grupo conseguiram interiorizar a sua personagem não mostrando receios quando a apresentaram aos adultos na saída à biblioteca (esta planificação será abordada mais à frente).

Foi na área da matemática que encontrei o grupo menos à vontade. As crianças inicialmente não sabiam reconhecer os números (cardinal, nominal) nem conseguiam identificar e ordenar os dias da semana, não havendo portanto a noção do número bem definida. Consegui também observar que o cálculo mental era realizado apenas por algumas das crianças mais velhas e com muita dificuldade. Optei por construirmos alguns instrumentos que possibilitassem “aprender a aprender” tais como: um colar de contas (reutilizando bolas de ping-pong) que ajudou bastante a estimular o cálculo mental.

Também contruímos jogos para trabalhar o significado do número, os conjuntos (Figura 18) sempre reutilizando materiais, neste caso tampas de garrafas e garrações de plástico de diversas cores e com diversos padrões. Gostaram bastante do jogo e mais uma vez defendo que com a reutilização de materiais se podem fazer jogos em que é abordada e explorada a

matemática. (5.3 As crianças envolvem-se frequentemente (fazendo parte da sua rotina) em atividades de reciclagem na instituição. ERS-SDEC sustentabilidade económica)



Figura 18 Jogo para trabalhar conjuntos feitos com tampas de garrafas de plástico

A sala de jardim-de-infância, é bastante ampla, com luz natural, tendo sido proposto numa das reuniões de grupo, após uma avaliação que realizei através das escalas ERS-SDEC, a utilização da luz natural. Esta prática apesar de ser básica é muito importante, pois evita o desperdício.

5.1 As crianças são encorajadas a sugerir formas de controlar e poupar bens materiais. quer conservando ou reciclando materiais e recursos como a água, o papel e a eletricidade quer na instituição quer em casa. 7.5 Os documentos de orientação curricular e o planeamento das atividades, incluem, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade económica. (ERS-SDEC sustentabilidade económica). 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. (ERS-SDEC sustentabilidade ambiental)

As áreas da sala estão definidas encorajando as crianças a utilizarem as mesmas, usufruindo de diferentes tipos de atividades. O espaço está organizado de forma adequada tendo em conta a idade e as necessidades básicas das crianças do grupo. Assim, passo a descrever as áreas existentes na sala, nas quais as crianças se inscrevem de acordo com as suas preferências (Figura 19) e faço referência aos instrumentos de pilotagem.



Figura 19 As crianças inscrevem-se nas áreas.

A área da escrita (Figura 20) está vocacionada para o contato com a escrita e a familiarização da criança com o código escrito. A exploração deste espaço permite a aquisição de diversas competências. Nesta área as crianças podem transcrever os textos que foram escritos pelo adulto contendo as novidades ou algo que quiseram mostrar ao grupo, durante o mostrar/escrever/contar. Tendo em conta que, segundo as OCEPE, o ato de escrever realizado pelas crianças é um passo para o interesse em reconhecer para que serve a escrita e qual a sua função “cabe assim ao educador proporcionar o contato com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito” (M.E.,1997, p.71).

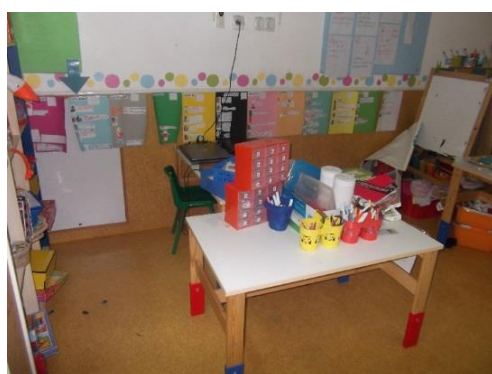


Figura 20 Área da escrita

A área polivalente é um espaço bastante importante onde se realizam as reuniões de conselho, de planificação diária e semanal, de balanço diário e semanal, tal como as comunicações e a hora do conto. Esta área é portanto uma área de encontro de grande grupo, onde decorrem os nossos diálogos, sendo os mesmos a base de todo o trabalho. Esta área serve ainda de apoio a outras áreas da sala, tal como a área de expressão plástica, de jogos de mesa e

de desenho entre outras (Figura 21), podendo ser utilizada por pequeno grupo ou individualmente.



Figura 21 Área polivalente.

Área de construção é um espaço que potencia as atividades ligadas à matemática e raciocínio lógico, apoia a cooperação, a imaginação e a criatividade da criança. Tal como a área do jogo simbólico, esta área é propícia para vivências de situações imaginadas pelas crianças. (Figura 22).



Figura 22 Área de construção.

A área de jogo simbólico é um espaço que possibilita às crianças desenvolverem brincadeiras aproximadas da realidade, através da imitação, do faz de conta. Nesta área houve uma planificação relacionada com a introdução de novos recursos por considerar que os mesmos iriam ser do agrado das crianças e iriam enriquecer a área. Sendo que o reutilizar é um dos grandes objetivos deste trabalho e é a mensagem que tento passar, optei por criar na área um pequeno balcão de cabeleireira onde foi colocado um telefone e uma máquina registadora que já eram antigos e estavam numa garagem esquecidos (Figura 23). Foram recebidos com

extrema animação, curiosidade e entusiasmo sendo visível a admiração por o telefone não ter teclas e por a máquina registadora ser com teclas e não apenas com toque.

As marcações na cabeleireira eram realizadas pelas crianças num bloco que lhes facultei. Fui convidada a fazer uma marcação, no final foi-me pedido o dinheiro pelo serviço prestado. Paguei com notas faz de conta (3.1 *As crianças têm oportunidades de brincar com dinheiro verdadeiro ou de faz-de-conta e com tecnologias de compra e venda* (ex.: caixa registadora, etc.). ERS-SDEC – sustentabilidade económica). Também há nesta área uma cozinha, roupa diversa e adereços (Figura 24).



Figura 23 Área de jogo simbólico, já com um telefone e uma registadora.



Figura 24 Área de jogo simbólico, onde há diversas roupas e adereços

A área da expressão plástica possibilita às crianças um conjunto de atividades criativas e está organizado para que as utilizem de forma autónoma o que por vezes não acontecia. Este aspeto foi alterado após ter analisado e refletido sobre o que tinha observado e registado nas notas de campo. Após ter conversado com a educadora sobre esse aspeto, pois o MEM tal como as OCEPE defendem a autonomia da criança, houve realmente uma mudança, as crianças passaram a ter acesso às tintas e de forma autónoma já executam a lavagem de pinceis e recipientes, algo que não era feito (Figura 25).

Consegui planificar uma atividade de pintura com espuma de barbear em que as crianças que já tinham concluído o trabalho ajudavam as que não o tinham feito, o momento foi bastante interessante pois conseguiram de forma cooperada realizar a tarefa sem o apoio do adulto.



Figura 25 Área de Pintura.

A área das ciências está direcionada para o conhecimento do mundo e domínio da matemática, havendo neste espaço a possibilidade de promover descobertas, alimentar a curiosidade e a vontade de saber e aprender através de experiências, podendo observar, tirar conclusões e desenvolver o raciocínio lógico – matemático. Esta área no início da PES nunca era escolhida. Ao detetar este problema fui conseguindo, através de planificações, reflexões, muita observação e avaliação ao longo do estágio, promover este espaço, enriquecendo-o, tendo contado com o apoio dos pais, que ao serem informados de que necessitávamos de materiais (criei uma lista) nos facultaram alguns. Foi o caso de uma balança que foi utilizada nos momentos de culinária, principalmente na confeção de bolos. Também uma balança de chão, usada pelas crianças para se pesarem, foi interessante verificar que comparavam os pesos entre si.

A área das ciências (Figura 26) passou, de forma progressiva, a ser escolhida pelas crianças., No próximo ponto deste capítulo irão ser analisadas algumas estratégias que utilizei para dinamizar esta área e incentivar a sua utilização. Nesta área foi também colocado o mapa do tempo (Figura 27).



Figura 27 Mapa do Tempo.

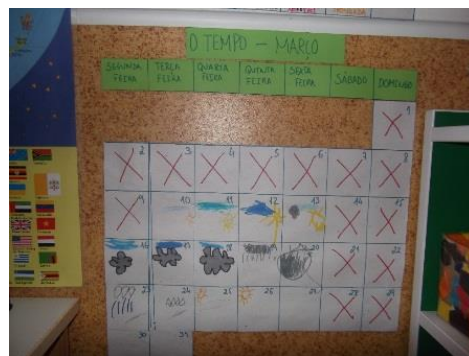


Figura 26 Área das ciências.

A casa de banho da sala é adequada para que de forma autónoma as crianças a possam utilizar. Tendo havido algumas planificações relacionadas com a redução do gasto de água na mesma pois pude observar que a água potável, tal como a luz natural como referi anteriormente, não era utilizada de forma correta pelas crianças, havendo muito desperdício deste bem essencial à vida, sendo este um ponto negativo na escala ERS-SDEC (sustentabilidade económica), “1.1. As referências ao consumo na instituição de papel, água e eletricidade são raras ou inexistentes.”

Não havendo pela parte do adulto a divulgação de informação relacionada com a necessidade de poupar, um ponto que considerei inicialmente “inadequado” ao avaliar com a escala ERS-SDEC, pois segundo esta, na vertente económica, na instituição a utilização de bens materiais como a água, o papel e a eletricidade devem ser controlados e poupados, houve também uma melhoria a esse nível. Construímos um Eco código, (Planificação nº10, 28/04/2015), dando cumprimento a um dos passos propostos na metodologia de implementação do Programa Eco-escolas, a elaboração do Eco-código da escola. Foi uma oportunidade para promover a discussão e o diálogo em grupo sobre a necessidade de poupar a água (5.1 As crianças são encorajadas a sugerir formas de controlar e poupar bens materiais. quer conservando ou reciclando materiais e recursos como a água, o papel e a eletricidade quer na instituição quer em casa. (ERS-SDEC – sustentabilidade económica)

“O espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.39). Este espaço é nesta instituição bastante atrativo e tem dimensões adequadas para o número de crianças que e o utilizam. O chão está revestido de um material adequado para amortecer quedas e nesse mesmo material no chão estão desenhados alguns jogos tradicionais (jogo da glória, jogo da macaca entre outros). Este espaço é utilizado pelas crianças em atividades extra curriculares, mas também em jogos organizados que são planificados. É neste espaço que as

crianças brincam de forma livre, onde podem correr, gritar e brincar com os seus brinquedos e jogos existentes nesse espaço.

Segundo o Projeto Curricular da sala do Pré-Escolar, a rotina no jardim-de-infância é um conjunto de atividades articuladas e tem como objetivo: regularizar a dinâmica do grupo, permitir uma variedade nas experiências vividas pelas crianças e as suas necessidades que levam a criança a tornar-se cada vez mais autónoma, mas também permitem a criação de um ambiente em que se sintam seguras, sem lhes provocar ansiedades nem medos, devendo saber o que se irá passar a seguir, porém não quer isto dizer que por vezes não se quebre a rotina e se realize outras atividades. A distribuição do tempo educativo faz-se de modo flexível, mas corresponde a momentos que se repetem com uma certa periodicidade, dando origem à seguinte rotina educativa, para que as crianças se sintam seguras.

O dia na sala de jardim-de-infância inicia-se sempre em grande grupo, nestes momentos as crianças preenchem alguns dos instrumentos de pilotagem. Se for segunda-feira dar-se-á início à reunião de conselho de planificação semanal e diária onde serão planificados os momentos do dia e da semana, tendo em conta o Diário da Sala, (construído durante o segundo semestre da PES), onde fica registado numa coluna “o que já foi feito” e “o que queremos fazer” as curiosidades que as crianças mostram ter e desejam saber. No Diário existem outras duas colunas a “Gostámos” e a “Não gostámos” onde se registam acontecimentos positivos e negativos que aconteceram durante a semana sendo os mesmos debatidos na sexta -feira durante a reunião de balanço semanal. Este instrumento de pilotagem do MEM foi bastante importante nas minhas planificações tendo sido um dos documentos de pesquisa utilizado por mim. Através dele tive a oportunidade de identificar alguns dos problemas que deram origem a momentos que planifiquei e que ajudaram crianças e adultos a pensar na importância da sustentabilidade. Mais uma vez a escala ERS-SDEC foi uma referência fundamental. (7.3. O currículo e o planeamento das atividades, incluem, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade ambiental.; 7.5 Os documentos de orientação curricular e o planeamento das atividades, incluem, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade económica. 7.5 Os documentos de orientação curricular e o planeamento das atividades, incluem, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade económica, social e cultural. ERS-SDEC).

3.2. Análise das planificações, notas de campo e reflexões

À semelhança do que aconteceu no ponto 1.2. irei neste ponto apresentar a análise feita às planificações, notas de campo e reflexões na valência de jardim de infância, no sentido de evidenciar a correspondência da ação educativa com alguns dos descritores das escalas ERS-SDEC. As evidências estão enquadradas num tema e começam com a explicitação do/os descritor/es da escala ERS-SDEC contemplado/s.

Construção de uma raquete de trânsito (STOP)

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. (ERS-SDEC – sustentabilidade ambiental)

5.3 As crianças envolvem-se frequentemente (fazendo parte da sua rotina) em atividades de reciclagem na instituição. (ERS-SDEC – sustentabilidade económica)

De forma progressiva fui pondo em prática o que me foi ensinado nas aulas, “na resolução de conflitos” falando com as crianças para que fossem as próprias envolvidas a resolver a situação de conflito.

Consegui observar e sentir que havia, nas crianças mais velhas do grupo, alguma dificuldade na partilha, pois inicialmente todos queria fazer tudo, quando era planificado um momento diferente, havendo sempre o receio pela parte das crianças, de não haver tempo para todos experimentarem alguma atividade proposta. De forma progressiva, os pequenos grupos já se conseguiam organizar, tendo a noção que poderiam todos usufruir e participar no momento, observei que ganharam confiança em mim pois sabiam que poderiam participar, sabendo esperar ou podendo cada elemento desenvolver a tarefa em que se sentia mais à vontade.

A planificação n.º 24, (25/05/2015), surgiu por eu ter observado diversas vezes (em todas as saídas) que não havia a regra nem o hábito de levar os coletes refletores pela parte dos adultos, nem havia na instituição uma raquete de sinalização “STOP” e, por considerar a segurança das crianças no exterior primordial tal como o cumprimento da lei, considerei que

tinha uma proposta emergente - a construção de uma raquete (Figura 28), seguindo a linha de pensamento de duas das vertentes da ERS-SDEC, a sustentabilidade económica e a ambiental.

Expliquei, de forma bem clara esta vertente, assim adultos e crianças compreenderam o seu significado. Informei a equipa educativa que na escala de avaliação pela qual me estava a guiar mas também nas OCEPE esta vertente é tida em conta de forma perceptível. “Os documentos de orientação curricular e o planeamento das atividades, incluem, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade económica” (ERS-SDEC).

Quando foi apresentada a proposta da construção da raquete todos queriam fazer tudo. Após negociações entre o grupo, cada criança optou por fazer o que mais gostava e onde se sentia mais confortável. A pergunta foi colocada “quem tem mais jeito para desenhar?” todos responderam “O Manuel!” e o Manuel ficou responsável pelo desenho e assim sucessivamente, tendo sido discutidas ideias, dadas opiniões e tomadas decisões. Assim foi construída uma raquete que foi utilizada no dia seguinte numa saída (Figura 30) não tendo havido gastos nenhuns na sua construção.

será feita uma raquete de sinalização com o símbolo STOP sendo a mesma uma proposta emergente visto não existir nenhuma na instituição e ser obrigatório a utilização da mesma em todas as saídas. Com a construção de uma raquete de trânsito pretendo estimular as crianças do grupo e adultos a criar hábitos de segurança, para que em cada saída, o adulto seja acompanhado, para além do colete refletor, de uma raquete com o sinal de STOP, reutilizando assim materiais, pondo assim em prática a sustentabilidade ambiental. (Planificação nº 24, 25/05/2015)

Um outro objetivo desta planificação relacionada com a construção da raquete de STOP foi dar a conhecer às crianças a descodificação de diferentes códigos simbólicos através do reconhecimento de sinais de trânsito, revelando que existem símbolos de identificação que podem substituir palavras sendo esses sinais universais.



Figura 28 Construção concluída de uma raquete de sinalização.

Dinamização da Área das Ciências

7.5 Os documentos de orientação curricular e o planeamento das atividades, incluem, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade económica. (ERS-SDEC sustentabilidade económica)

7.3. O currículo e o planeamento das atividades, incluem, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade ambiental. (ERS-SDEC sustentabilidade ambiental)

Tendo em conta os registos das minhas notas de campo e a observação de que a área das ciências era pouco escolhida pelas crianças, refleti sobre o porquê desta situação e tentei encontrar respostas para poder alterar esta situação, tive necessidade de escolher experiências estimulantes para as crianças e de levar novos materiais para a área em questão.

“A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Ministério da Educação, 1997, p.17). Formosinho (2007) afirma também que no que toca à organização do espaço nas respetivas áreas, todos os materiais devem estar posicionados de forma acessível e identificados.

Qual a diferença entre um mogango e uma abóbora ?

5.3 As crianças são encorajadas a participar em atividades que cruzam as fronteiras dos estereótipos étnicos e de género (ex: fornecendo-lhes diversas oportunidades e materiais, na área da expressão dramática). (ERS-SDEC sustentabilidade Cultural e Social).

Por ser outono e época de abóboras optei, após ouvir a educadora que não sabia “qual a diferença entre um mogango e uma abóbora”, por planificar um momento em que as crianças iriam explorar estes legumes, para podermos observar, explorar e registar as diferenças entre a abóbora, o mogango e as gilas. Cada criança que escolheu essa área retirou da mesa da reunião onde tinham sido expostos, um dos vegetais e levou-o para a área. Todos mostravam muito interesse e queriam descobrir as diferenças (Figura 31).

Após analisados, os legumes iam sendo levados para a área da confeção do doce onde cada criança ia partindo em cubos os vegetais que mais tarde iam ser transformados em doce.

Na atividade as pevides também foram alvo de observação e depois de ser feito o registro, iam sendo retiradas e depositadas num tabuleiro expliquei que as pevides podiam ser semeadas e que nasceriam novas abóboras, mogangos e chilas. As pevides foram separadas em conjuntos trabalhando desta forma a área da matemática (Figura 29). As pevides que foram separadas e secas mais tarde foram semeadas na nossa horta. Mais tarde foi realizado um trabalho relacionado com esta experiência onde foram colocadas frases ditas pelas crianças e desenhos. O trabalho foi feito em folhas de jornal pintadas (Figura 31).



Figura 29 Separação das sementes desenvolvendo a noção de conjuntos.

“A Área de conhecimento do mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender o porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo” (M.E.,1997, p.79).

Foi a gila que mais diversidade de momentos de exploração ofereceu (Figura 30). Expliquei que a gila não se podia partir com uma faca pois o sabor ficaria alterado quando o doce fosse feito. Tinham que partir a chila no chão do pátio, foi um momento de admiração e alegria tendo assim em conta as tradições e a nossa cultura.



Figura 28 Uma nova aprendizagem, como partir uma chila.

Esta atividade foi, na minha opinião, a rampa de lançamento para que esta área começasse a ser escolhida. “A sensibilização às ciências parte dos interesses das crianças que o educador alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais” (M.E.,1997, p.82).



Figura 29 Trabalho elaborado pelas crianças sobre a experiência das abóboras.

Compreender a importância da reciclagem

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. (ERS-SDEC-sustentabilidade ambiental)

Antes de iniciar a construção do terrário coloquei uma questão: “Açam que todos os materiais levam o mesmo tempo a decompôr-se?”. Responderam, após refletirem, que nem todos levavam o mesmo tempo “será?” perguntei. Propus ao grupo realizarmos uma experiência

para podermos responder aquela pergunta, através do que iríamos observando durante quatro semanas. A proposta foi aceite e construímos um terrário utilizando um garrafão de água vazio. De seguida as crianças foram enterrando os diversos materiais, sendo os mesmos identificados com uma placa. Foram colocados no terrário: tomate, fiambre, queijo, vidro, plástico, pastilha elástica, tecido, cartão, pão, casca de banana entre outros.

No decorrer desta experiência ficaram registadas as alterações encontradas ou não pelas crianças em cada observação, numa tabela que ficou afixada na parede da área. Esta experiência teve com grande objetivo consciencializar as crianças de que nem todos os materiais levam o mesmo tempo a decompôr-se, havendo por isso a necessidade da separação de lixo. Também tive em consideração na planificação relacionada com esta experiência o proporcionar a utilização de materiais tal como as lupas e espátulas (materiais que introduzi na área), explorando assim as suas possibilidades, estimulando na criança a capacidade de observar e conseguir ver diferenças ou não nos objetos que foram colocados no solo estimulando na criança o desejo de querer experimentar, a curiosidade em saber o que se irá passar e o desejo de aprender com o que irá encontrar. Esta experiência teve várias etapas irei aqui reportar-me apenas a três: a observação inicial (já descrita); a 4ª observação e a última observação.

Na 4ª observação do terrário (Nota de Campo do dia 11/05/2015) as crianças do pequeno grupo realizaram o processo a que já estavam semanalmente habituadas a fazer de forma individual. Foram colocando os materiais em cima da bancada, cada criança observou um dos materiais e transmitiu ao pequeno grupo o que estava a ver no momento “a casca da banana hoje tem um bicho, é uma larva Lena?”.

Pude observar que nesta fase as crianças já conseguem prever o que se irá passar e quais os materiais que se decompõem mais rapidamente, que há assim diferenças no tempo da decomposição dos diversos materiais. Também já utilizam a palavra decomposição e sabem distinguir o que está a ser decomposto rapidamente ou não, o que inicialmente não faziam, por desconhecer o significado da palavra.

Na última observação dos materiais do terrário, as crianças mostraram bastante curiosidade em observar o que tinha acontecido principalmente à casca da banana, ao pão, ao queijo e ao tomate. Sabiam que eram os materiais que iriam estar diferentes, através do decorrer da experiência foram tomando consciência de que aqueles materiais tinham um processo de decomposição mais rápido do que o vidro o plástico, o cartão entre outros. No final fizeram

uma pequena conclusão onde afirmaram que nem todos os materiais levam o mesmo tempo a decompor-se (Apêndice 2).

Para finalizar mostrei um globo terrestre e perguntei: imaginem que todas as pessoas que vivem aqui na Terra deitam o lixo para o chão e para os mares o que vocês acham que acontece?

M - Fica tudo cheio de lixo!

Adulto - Então temos um grande problema!

M. C. - “Ah!! pois temos!”

Adulto – então como é que podemos evitar esse problema?

V – Não fazer lixo?

Adulto – Certo V e de que forma conseguimos isso?

O silêncio manteve-se durante alguns segundos, só quando eu aponte para o ecoponto doméstico e quase de imediato responderam

Todos - Separando o lixo!

S - e podemos aproveitar as cascas para fazer adubo para o solo, como fazemos no compressor da horta.

M - Temos de pôr o lixo nos ecopontos, para não encher de lixo o planeta.”

“O desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto estima” (M.E.,1997, p.52). Houve pela parte das crianças e dos adultos da sala de jardim-de-infância uma tomada de consciência relativamente aos problemas de sustentabilidade evidente em algumas práticas sustentáveis na sala.

Os limões flutuam ou não?

5.1. Há muitos recursos disponíveis na instituição, incluindo animais e plantas. (ERS-SDEC- sustentabilidade ambiental)

3.3 As crianças envolvem-se, ocasionalmente, em atividades de reciclagem na instituição. (ERS-SDEC- sustentabilidade económica)

Na área das ciências decorreu uma outra experiência (Reflexão nº3, 06/11/2014) em que as crianças iriam poder verificar se os limões flutuavam ou não.

Os recipientes utilizados (garrações de plástico) foram transformados pelas crianças, pois achei que desta forma começam a entender que os materiais devem ser reutilizados. Assim, quatro garrações de plástico foram recortados pelas crianças e as metades sem gargalo foram usadas como recipientes para a experiência; a outra parte foi guardada para ser reutilizada mais tarde em outra atividade. Depois de encherem os recipientes, com água, as crianças foram convidadas a ir ao exterior, colher limões da árvore. Foi um momento bastante interessante pelo facto de poderem colher os limões que iriam usar na experiência. As crianças mostravam interesse e curiosidade em todos os momentos da experiência. No final o grupo conseguiu concluir que os limões com casca flutuam e sem casca não flutuam.

Foi na hora da comunicação que o pequeno grupo de crianças que tinha escolhido a área das ciências partilhou com o grupo a experiência. Explicaram todos os detalhes, que tinham cortado os garrações, inclusive que tinha sido muito difícil descascar os limões.

Justificaram o facto de o limão descascado ir ao fundo da seguinte forma: “é por ser mais mole, o descascado fica em baixo”, foram colocadas sugestões para se descobrir o porquê, uma das propostas que deixei foi, o realizarem em casa com os pais a experiência e tentarem descobrir em conjunto num ambiente familiar a resposta para tal situação. E surgiu o exemplo dos barcos e dos submarinos que mais tarde deu origem a um trabalho de projeto.

Construção de garrafas lúdicas para o Bowling

3.3 As crianças envolvem-se, ocasionalmente, em atividades de reciclagem na instituição. (ERS-SDEC- sustentabilidade económica)

7.3. O currículo e o planeamento das atividades, incluem, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade ambiental. (ERS.SDEC- sustentabilidade ambiental)

A última experiência que irei focar neste ponto é idêntica à realizada na valência de creche. A mesma que consistiu na reutilização de garrafas de água de plástico, onde as crianças podiam introduzir de forma autónoma água e diversos materiais que estavam à sua disposição, sendo materiais já usados chamados de “material de desperdício” pretendendo-se com esta experiência a possibilidade de as crianças preverem antecipadamente se os materiais (cortiça, plástico, papel, clips entre outros) iriam flutuar ou não (Figura 32).



Figura 30 Construção de garrafas, trabalhando a física.

Desta forma, além de terem uma experiência relacionada com a física podiam também ter conhecimento de que os materiais podem ser reutilizados criando momentos bastante alegres e de grandes aprendizagens. Estas “garrafas lúdicas” (Figura 33), como assim lhes chamamos, iriam ser utilizadas numa atividade da planificação seguinte como pins de “Bowling”, como pode ser lido na Planificação n.º 3, 06/11/2014.

As “garrafas lúdicas” “serão criadas na área da ciência, cada criança deve criar uma garrafa lúdica. O material base a utilizar é uma garrafa de plástico e água da chuva, mas estarão disponíveis materiais que as crianças podem colocar dentro da garrafa tal como azeite, corante alimentar plásticos entre outros de forma a que a criança explore e observe o comportamento destes materiais na água. Essas garrafas serão usadas na minha próxima intervenção, no momento de expressão motora “Bowling ecológico”.



Figura 31 “Garrafas lúdicas” criadas pelas crianças.

“Percurso Ecológico” área exterior

7.3. O currículo e o planeamento das atividades, incluem, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade ambiental. (ERS-SDEC-sustentabilidade ambiental)

3.3 As crianças envolvem-se, ocasionalmente, em atividades de reciclagem na instituição. 7.5 Os documentos de orientação curricular e o planeamento das atividades, incluem, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade económica. (ERS-SDEC-sustentabilidade económica)

O jogo referido na planificação n.º 3 foi realizado no exterior e teve a designação de “percurso ecológico” (Apêndice 3). Este abordou a área de expressão motora, consistindo num percurso cujas tarefas foram explicadas antes do início do mesmo - as crianças utilizavam materiais reutilizados (jornais, garrafas lúdicas) não havendo gastos, e ajudando na proteção do meio ambiente mostrando ao grupo que se podem criar jogos sem custos, reutilizando materiais e usufruindo de forma diferente espaço exterior. Planifiquei este percurso por estar registado no diário da sala na coluna do queremos fazer, o qual intitulei de “percurso ambiental” (Figura 34).

O percurso incluía três estações constituídas com materiais reutilizados, tentando desta forma transmitir às crianças que se podem utilizar materiais já usados e fazer jogos com os mesmos.



Figura 32 Algumas das atividades do percurso ecológico.

A contribuição da leitura para a Sustentabilidade

“Tudo o que nós sentimos”

3.3 As crianças são, por vezes, encorajadas a discutir assuntos relacionados com desigualdades e dar ideias para alcançar a justiça social. (ERS-SDEC – sustentabilidade social e cultural)

Um dos grandes objetivos da Planificação diária n.º 7 de 21/04/2015 esteve relacionado com o contar da história, estratégia que utilizei bastantes vezes na PES com o objetivo de abordar alguns assuntos. No dia anterior a esta planificação senti que a reunião foi muito confusa havendo crianças que falaram muito alto criando alguma agitação sentindo eu alguma dificuldade em falar. Fiquei um pouco nervosa e senti-me perdida e triste, tal como algumas das crianças. Hoje escrevi no diário na coluna do não gostei que não tinha gostado da reunião por ter havido muito barulho e falta de respeito pelo próximo. Optei por pesquisar e encontrar um livro que pudesse utilizar na hora do conto “Tudo o que nós sentimos”. Pretendia que fossem focados os nossos sentimentos emoções e sensações, fomentando o diálogo, sendo um momento de troca de ideias e de comunicação entre as crianças e o adulto tentando explicar-lhes que a reunião me tinha deixado triste.

No final foi proposto que pensassem nas medidas a tomar para que não houvesse situações idênticas, tendo em conta que as crianças mais novas, assim também não poderiam participar nas reuniões tal como eu devido ao barulho. Tentei desta forma reportar-me também à vida na sociedade onde esta situação ocorre evitando que num futuro a desigualdade não seja tão evidente e que haja justiça social.

“As famílias não são todas iguais”

7.1 As crianças são encorajadas a partilhar as suas próprias ideias e conhecimentos sobre a sua cultura e sobre outras culturas, em reuniões de grupo, sendo capazes de falar abertamente sobre a diversidade. (ERS-SDEC Sustentabilidade Social e Cultural)

Uma outra situação que se passou na sala mas que me marcou bastante foi num diálogo que tive com uma das crianças quando brincava comigo na área do faz de conta. Ao deitarmos os bonecos nas camas, pude observar que apenas um boneco não era deitado. Peguei no boneco que tinha um tom de pele negra e dei-lho para ser também ele deitado. A resposta que tive foi “Esse não” (S.). Reagi com uma questão “mas porquê? Queres explicar à Lena?” a resposta foi

“ Porque é preto”. Continuei o diálogo “mas é por ser um boneco e estar despenteado, se fosse um menino brincavas com ele não é?”. A resposta foi “Não!” Optei assim por planificar um momento em que este assunto fosse abordado e debatido por todos através da leitura de um livro (Planificação n.º 17 12/05/2015) seguindo um dos descritores da escala ERS-SDEC.

Pretendo uma interação e debate podendo as crianças do grupo expressar-se e interagir com os outros elementos do grupo e com os adultos. Também quero dar a conhecer à criança, de forma lúdica e instrutiva, que há diferentes tipos de famílias, podendo haver crianças que vivem só com o pai, só com a mãe, podem ser adotadas ou inclusive viver com os avós

Iniciei a leitura da história utilizando o título da mesma: “As famílias são todas iguais?”

Crianças – Não!

Educadora – Então que tipo de famílias podem existir?

S – Há famílias que vivem só com o pai ou só com a mãe, podem ser divorciados.

B – Pois e podem estar uma semana na casa do pai e outra semana na casa da mãe.

M – Ou podem viver com os avós

M – As famílias podem ser grandes ou pequenas haver muitas crianças ou só uma.

Educadora - Então querem ouvir a história para saber o que o autor nos diz?

Crianças – Sim.

Foi na parte da adoção “Algumas crianças são adotadas” quando coloquei a questão “sabem o que são crianças adotadas” que se fez silêncio, mas rapidamente o V. afirmou que “adotadas é quando não têm pais, são pobres e depois há uma família que as vão buscar.”

De forma pormenorizada foi então falado no que consistia a adoção. Perguntei se sabiam o significado da palavra madrasta, as crianças mais velhas disseram “é a pessoa que esta a viver com o pai” quando estão divorciados. Foi interessante, pois nenhuma das crianças associou uma madrasta à morte de uma mãe mas sim ao divórcio.

Mostrei a imagem do livro e perguntei: “acham que estas famílias adotaram os seus filhos?” A imagem continha crianças chinesas e negras com pais brancos e asiáticos, também havia casais do mesmo sexo.

Ao olharem para as imagens não conseguiram compreender a minha pergunta, expliquei melhor e optei por chamar a atenção de que pela imagem podíamos observar se as crianças eram adotadas tendo em conta a sua cor de pele. Foi neste momento que foi abordada a temática

das diversas cores de pele, tendo chegado o grupo à conclusão que “somos todos diferentes, mas somos todos iguais” reportando-nos também para o livro dos sentimentos.

Na parte do livro relacionado com o haver formas diferentes de as famílias conviverem com as suas crianças, estando este aspeto relacionado com as profissões e horários, as crianças relataram os seus casos pessoais, havendo neste momento bastante interação e troca de informação. Também quando referi que as famílias podem fazer muitas coisas em conjunto a maioria quis relatar ao grupo, algumas coisas que faziam com os pais, principalmente nos fins-de-semana. A escolha deste outro livro foi bastante minuciosa por considerar ser muito importante abordar alguns assuntos com o grupo seguindo assim um dos descritores da escala ERS-SDEC (7.2 *As crianças são encorajadas a explorar e investigar sobre contextos sociais e culturais que não lhes são familiares*. ERS-SDEC – sustentabilidade social e cultural). Tive pena de não aprofundar mais o assunto relacionado com a homossexualidade pois gostava de ter ouvido as suas opiniões quanto ao assunto, mas considereei que é para algumas pessoas um assunto tabu e optei por falar do mesmo apenas de uma forma muito superficial.

“O Planeta Azul”

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. (ERS-SDEC – sustentabilidade ambiental)

Com a leitura do livro Planeta Azul, as crianças retiveram o nome de alguns conjuntos de animais tais como: cardume, manada, bando, enxame, entre outros. Também compreenderam o porquê de o planeta Terra ser chamado o planeta azul. Foram referidos de uma forma superficial o que eram os oceanos e os seus nomes. A M. mostrou-se bastante preocupada com o que estava a ouvir, perguntando se era verdade que o planeta estava a ficar vermelho. Expliquei que sim, “o bicho homem” tem de mudar as suas atitudes para com o planeta.

V – Deixar de deitar lixo no mar e na terra!

Educadora – Sim e deitar lixo no mar e na terra como se chama?

M – Poluição.

Refletir sobre o sentido do Dia do Pijama

5.2. Os profissionais aproveitam as oportunidades dadas por histórias e/ou outras atividades (ex: visitas à comunidade, multimédia, etc.) para promover a discussão acerca da sustentabilidade cultural e social e da sua interdependência. (ERS-SDEC – sustentabilidade social e cultural)

Penso estar enquadrado neste ponto a planificação que foi realizada tendo em conta o dia do pijama, pretendendo focar-me no significado social e cultural do dia e não no facto de todos irmos de pijama, por ser já um hábito na instituição. Tive em conta a minha reflexão e as notas de campo desta planificação. Aproveitei a reunião para colocar algumas questões, fomentando o diálogo e a troca de ideias - “Sabem qual é o significado do dia do pijama?” A maioria respondeu que era um dia em que todos iam para o colégio de pijama. Respondi que sim, que tinham razão mas que havia um motivo. O V. levantou o braço e disse “este dia é para ajudar os pobres.” Retorqui que se tratava de ajudar sim, mas crianças que não tinham uma casa, uma família e que, todos deveríamos ser solidários, daí o terem levado as casinhas de cartão, anteriormente para casa com o objetivo de angariar algum dinheiro. “E quem é que dá depois esse dinheiro às crianças?” Perguntou a B., expliquei que no final do dia, e depois de todas as casas de cartão estarem nas salas, seria a diretora Paula a juntar todo o dinheiro e que o enviaria para os responsáveis pelo projeto.

Foram informados de que a hora da história era o momento seguinte e foi proposto que seria servido um chá, acompanhado de bolos, os mesmos tinham sido feitos na véspera pelas crianças. Gostaram da ideia e dei início à história explicando que o livro provinha de uma compra que eu tinha feito ao Mundo de Vida, os responsáveis pelo projeto “dia do pijama,” (Reflexão n.º 5, 20/11/2014).

Atividades que promoveram a interação com a família

7.5 Os documentos de orientação curricular e o planeamento das atividades, incluem, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade económica, social e cultural. (ERS-SDEC – sustentabilidade social e cultural).

7.2 Os profissionais convidam os pais e a comunidade a participar em projetos relacionados com a gestão de recursos e com a reciclagem. (ERS-SDEC sustentabilidade económica)

Foram planificadas algumas propostas com as quais pretendi promover o desenvolvimento pessoal e social da criança baseado em experiências de vida democrática no âmbito de uma perspetiva de educação para a cidadania encorajando a consciência crescente do

seu papel como membro da sociedade. Pretendi suscitar a curiosidade, pensamento crítico e encorajar a participação da família no processo educativo

Decoração de bolachas

5.1 As crianças são encorajadas a sugerir formas de controlar e poupar bens materiais, quer conservando ou reciclando materiais e recursos como a água, o papel e a eletricidade quer na instituição quer em casa. (ERS-SDEC sustentabilidade económica)

Ao planificar a atividade da decoração das bolachas tive em conta os gastos, daí ter aproveitado algumas embalagens de pasta de açúcar que tinha utilizado em minha casa e que se não fossem utilizadas ficariam fora de validade tendo sido explicado esse pormenor a adultos e crianças. A mãe da S. levou os utensílios necessários para a decoração das bolachas e foi à sala ensinar a trabalhar com a pasta de açúcar na decoração de bolachas (Figura 35). Um momento bastante dinâmico tanto para as crianças do pequeno grupo como para os adultos.



Figura 33 A mãe da S. foi convidada a visitar a sala para nos ensinar a decorar bolachas.

Leitura da História “Banana”

3.2 Os educadores e o restante pessoal chamam a atenção para os aspetos comuns da experiência humana, nomeadamente as suas necessidades, valores e desejos, comuns a todos os humanos. (ERS-SDEC – sustentabilidade social e cultural)

Planifiquei momentos de aprendizagens convidando os pais para mostrarem ao grupo aquilo que melhor sabiam fazer. Foi o caso da mãe do V. que foi convidada a contar uma história, depois eu ter detetado que a partilha era a causa de alguns conflitos no grupo, associada à falta de utilização de palavras cordeais tais como “obrigada” e “se faz favor”. Como essa

mãe já tinha intervindo na sala de creche com objetivos similares pedi-lhe que viesse novamente contar a história. O livro tinha como objetivo realçar a importância da partilha, do respeito e valores tentando desta forma que no futuro esses valores fossem aplicados na sala.

Lanche à moda antiga

7.3. O currículo e o planeamento das atividades, incluem, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade ambiental. (ERS-SDEC sustentabilidade ambiental)

Um outro desafio feito às famílias “lanche à moda antiga” (Figura 36), que teve o intuito de promover a sustentabilidade ambiental, mas também criar uma chamada de atenção aos pais para os lanches que as crianças levavam, tendo em conta a sua saúde. Esta proposta foi feita aos pais que aderiram de uma forma bastante positiva (Apêndice 4). Houve também neste planeamento o intuito de criar uma interação entre a família e a instituição e de reforçar a vertente cultural através do uso de utensílios e da recuperação de costumes antigos não poluentes o meio ambiente.



Figura 34 Lanche à moda antiga.

A quantidade de alimentos com alto teor calórico de açúcar e de gorduras que observamos diariamente nos lanches que as crianças levavam para a instituição (incluem sempre fruta bolacha e pão), levou-nos a pensar que havia necessidade de uma alteração. Foi assim feita uma carta aos pais com a proposta de que na semana de 20 a 24 de abril os lanches fossem constituídos por sandes, leite e sumos naturais, sendo os mesmos transportados em caixas e copos reutilizáveis, não usando papel e trazendo guardanapos de pano, de forma a produzir o mínimo de lixo. A proposta foi bem aceite e a maioria dos pais manteve a prática dos “lanches à moda antiga”. No que se refere especificamente à temática da sustentabilidade ambiental e económica, explorei com as crianças diversos assuntos: a utilização de forma

correta de recursos, práticas de separação e reutilização, reciclagem, energias alternativas e agricultura biológica tendo assim cumprido todos os objetivos deste trabalho.

Criação da horta biológica

3.2. A atenção das crianças é deliberadamente conduzida para a necessidade de cuidar do ambiente da instituição e da comunidade local. (ERS-SDEC – sustentabilidade ambiental)

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. (ERS-SDEC- sustentabilidade ambiental)

Em consequência de ter sido aceite a proposta de adesão ao Programa Eco-escolas, foi realizada uma reunião de pais (Apêndice 5), com dois objetivos. O primeiro foi fazer a minha apresentação enquanto impulsionadora do projeto e o segundo foi apresentar a proposta de criação de uma horta biológica. Aproveitei para explicar aos pais a importância da sustentabilidade na educação, sendo a criança um elemento fundamental para criar alterações comportamentais dos adultos devendo nós, como educadoras, estimular e criar oportunidades, para que a criança compreenda o problema.

A reunião com os pais, avós e o representante da Câmara Municipal de Évora, na horta (Figura 38) que iria ser transformada em horta biológica, foi um momento muito interessante em que todos puderam interagir, dar a sua opinião e contribuir com ideias enriquecedoras. Voluntários não faltaram para, juntamente com as crianças, darem vida à nova horta. (Reflexão n.º 6, 24/11/2014). (Figura 37),



Figura 35 Reunião na área exterior onde foram tomadas algumas decisões sobre a futura horta biológica.

A criação da horta foi um projeto bastante ambicioso para responder aos interesses e vontade das crianças.



Figura 36 Terreno inicial

Numa reunião realizada junto ao terreno (Figura 39) perguntei às crianças o que gostavam de fazer naquele espaço, uma criança respondeu “plantar!” respondi que “para plantar, a horta não pode estar poluída” olharam para mim e entendi que não sabiam o significado da palavra (Reflexão n.º 1, 23/10/2014). Foi desta forma que se deu início a todo um processo que teve como grande objetivo a mudança de comportamentos menos adequados criando hábitos sustentáveis. Foram várias a etapas e a primeira começou com a limpeza do espaço onde iria surgir a horta (Figura 40).



Figura 37 Reunião onde foram delineados objetivos e tarefas

Serão colocadas questões na reunião sobre a participação no momento da limpeza da horta e falar-se-á sobre o objetivo principal, a criação da horta biológica e na participação de pais e familiares nessa atividade as crianças devem inscrever – se nas áreas que escolheram, havendo hoje no exterior, o momento da limpeza da horta. (Planificação n.º 7, 11/12/2014).



Figura 38 Recolha de objetos e separação dos mesmos nos ecobags.

Considero que a construção de uma nova área (a horta) foi fruto do projeto “Promoção de Sustentabilidade na Educação de Infância” mas também da importante interação, que conseguimos criar, com as famílias e comunidade, tendo em conta os objetivos contidos na escala ECERS e seguindo uma proposta aliciante do Programa Eco escolas acompanhando os princípios defendidos nas OCEPE (interação pais e instituição) e aplicando alguns princípios do modelo curricular MEM.

Foi aceite o desafio e todos cumpriram ao que se propuseram fazendo e oferecendo o que mais e de melhor forma o podiam fazer (Figura 43). Saliento a participação, do “avô António” que diariamente nos visitava e nos dava indicações sobre os procedimentos a tomar e

o que fazer. Foram colocadas vedações com a ajuda dos avós, o material utilizado foram paletes de madeira que uma das mães facultou (Figura 44). Este espaço foi assumido como mais uma área da sala, onde há crianças responsáveis pelas tarefas que decorrem na mesma (Figura 45).



Figura 39 Crianças, pais e familiares num momento de preparação do solo.

O grupo irá observar e participar na plantação alguns vegetais, raízes entre outros. Também irão observar a colocação do adubo no solo. Será explicado, que o solo vai levar adubo natural e não químico. Deve ser a criança informada de que o adubo é um complemento para o solo ficar mais rico em nutrientes essenciais ao crescimento das plantas. Será explicado também que as sementes devem ser regadas e tratadas. (Planificação n.º 9, 18/12/2014) (Figura 42).

Havia o objetivo de fomentar a vontade de participar em atividades de plantação, manutenção e colheita de vegetais na horta biológica; promover a possibilidade de observação do crescimento das plantas; desenvolver, atitudes e práticas que contribuirão para que a criança observe e compreenda que é através das sementes que os legumes nascem (Figura 43).



Figura 40 Colocação de adubo biológico.



Figura 41 Momento em que foi explicado todo o processo de semear e plantar.

Considero de extrema importância as crianças, poderem observar e compreender que podem ser reutilizados materiais, ajudando o meio ambiente (3.2. *A atenção das crianças é deliberadamente conduzida para a necessidade de cuidar do ambiente da instituição e da comunidade local.* ERS-SDEC – sustentabilidade ambiental).



Figura 42 Colocação da vedação da horta.



Figura 43 Crianças a cumprir tarefas de cuidar da horta

Foi assim criada uma nova área no âmbito da área de conhecimento do mundo (OCEPE), abrangendo as vertentes de sustentabilidade indicadas na ERS-SDEC e seguindo um dos objetivos do Projeto da Eco escolas. Nesta área, as crianças prepararam o solo e colheram o que lá semearam e plantaram, tal como planificado no dia 18/12/2014 (Figura 46).

a horta está bem diferente do que estava no início, antes da reunião com as famílias, onde se abordou o projeto das Eco- Escolas. Verificou-se que a partir desse momento houve participação de todos no projeto da horta biológica. (Reflexão n.º 9, 18/12/2014)

Numa outra planificação temos o culminar do processo da preparação do solo, do semear e do plantar, com as crianças a colherem na horta as alfaces que foram por elas regadas e tratadas, e a fazerem a sua salada. Pude verificar na hora do almoço que a salada foi várias vezes repetida pelas crianças, mostrando bastante entusiasmo com a situação, inclusive a M. (4 anos) que provou salada pela primeira vez. Também os adultos notaram a diferença de uma alface criada sem químicos na horta. As crianças puderam tocar cheirar observar (Figura 47) e provar os legumes que foram vendo crescer e que cuidaram durante tantos meses.



Figura 44 Após serem desenterradas as batatas e colhidas as ervilhas, deu-se início à preparação da sopa.



Figura 45 A S. nunca tinha desenterrado alhos, mas adorou a experiência.

Agora sabem que as alfaces não vêm do supermercado mas sim do solo tal como os restantes vegetais e ervas aromáticas. (3.3. *As crianças estão envolvidas em, pelo menos, uma atividade dizendo respeito aos cuidados com plantas e/ou animais.* - ERS-SDEC – sustentabilidade ambiental)

O caldo verde foi feito com as couves da horta também foi muito apreciado. Toda a equipa educativa, de todas as salas da instituição, levou para casa ervas aromáticas colhidas pelas crianças com esse objetivo. A sustentabilidade económica foi assim aplicada na instituição (7.3 *Os profissionais apoiam as crianças e as suas famílias a desenvolverem projetos de pequenos negócios* (ex.: venda de ervas aromáticas cultivadas na instituição, elaboração de postais e decorações de natal, etc.). ERS-SDEC – sustentabilidade económica).

As ervilhas tal como as batatas foram descascadas pelas crianças e pela equipa educativa e guardadas para ser feita uma sopa (Figura 48). Este contato com a natureza o poder mexer no solo, o observar pequenos insetos, o observar o crescimento de tudo o que plantaram e mais tarde poderem colher, foram momentos muito ricos e que se viveram de forma muito alegre por todos. Eu pude observar que gostam muito da horta e que agora a respeitam.



Figura 46 A S. levou os alimentos para a sala para serem mostrados ao grande grupo.

Armadilhas ecológicas

3.3. As crianças estão envolvidas em, pelo menos, uma atividade dizendo respeito aos cuidados com plantas e/ou animais. (ERS-SDEC – sustentabilidade ambiental)

A sustentabilidade ambiental também esteve presente numa das saídas planificadas à quinta pedagógica Pomarinho. Tinha sido acordado com a educadora responsável pela quinta pedagógica que queríamos aprender a construir armadilhas ecológicas, pois já tinha pesquisado e achei extremamente interessante esta técnica de proteção das culturas. As armadilhas ecológicas foram explicadas e apresentadas às crianças e equipa educativa. As crianças aprenderam que a cerveja dentro de metade de um garrafão colocado no solo atrai lesmas e caracóis, protegendo, deste modo as alfaces, sem que estes animais morram. Também o melaço criado por fermento açúcar e água pode atrair os mosquitos. Foi nesse dia acordado que seria planificada uma atividade em que as crianças iriam fazer e colocar as armadilhas ecológicas na nossa horta.

As armadilhas biológicas que aprendemos a fazer serão hoje colocadas na nossa horta. Irão ser utilizados materiais naturais, colocados em recipientes reutilizados (garrafas e garrafões de água vazios). (Planificação diária nº1, 13/04/2015)

Os objetivos desta planificação foram concretizados conseguindo pôr em prática alguns conhecimentos adquiridos na Quinta do Pomarinho (produtos naturais podem ser utilizados para capturar insetos). Na nossa horta biológica foram colocadas algumas armadilhas, para alguns insetos prejudiciais aos produtos da horta. Promovi desta forma o alargamento de saberes básicos necessários à vida social estando os mesmos relacionados com o meio envolvente, seguindo desta forma a escala ERS-SDEC. As crianças mais velhas, responsáveis pela tarefa da horta, colocaram-nas mostrando um envolvimento total. Passado pouco tempo uma abelha caiu na armadilha e tivemos que ajudá-la a sair.

Tendo ainda em atenção as planificações em que as propostas foram direcionadas para a promoção da interação da família com a instituição, penso ser pertinente reportar o facto de que, a convite da educadora Paula, participei nas reuniões de pais. Na última reunião de pais, foram apresentadas imagens das crianças em diferentes momentos da minha PES, dando a conhecer algum do trabalho realizado.

O facto de ter estado presente foi um aspeto bastante relevante e enriquecedor pois pude ter contacto direto com uma situação que faz parte do trabalho de educadora e aprender a

intervir em situações como esta. Tive pela parte da equipa educativa e pais um reconhecimento bastante positivo do meu trabalho naquela sala e na instituição.

Participei numa outra reunião com os pais e equipas educativas, no âmbito do Projeto Eco escolas, após termos recebido a bandeira verde. Nesta reunião pude observar uma grande mudança na instituição, na perspetiva da sustentabilidade, havendo por parte das equipas educativas a consciência de que aquela instituição é uma Eco escola, ficando claro que as aprendizagens em todas as suas vertentes devem estar incluídas no planeamento e no currículo tal como está mencionado na escala ERS-SDEC, sendo encaradas, não como imposição mas sim como uma forma de vida.

Após pesquisar, refletir e avaliar toda a minha ação em ambas as valências, considero que a minha PES deixou uma marca naquela instituição tendo contribuído para o aumento da pegada ecológica, continuando a defender que a promoção de sustentabilidade na educação infantil é primordial tal como o respeito pelo meio ambiente.

Foi para mim e pelo que pude observar também para o grupo, uma semana de aprendizagens onde foram contempladas todas as áreas de conteúdo; pude verificar que a mesma foi focada para a relação da criança com o meio ambiente, mostrando-lhes que o mesmo é muito importante e deve ser respeitado. (Reflexão semanal n.º 1 semana de 07/04/2015 a 10/04/2015)

Utilização de recursos multimédia como estratégia

5.2. Os profissionais aproveitam as oportunidades dadas por histórias e/ou outras atividades (ex: visitas à comunidade, multimédia, etc.) para promover a discussão acerca da sustentabilidade cultural e social e da sua interdependência. ERS-SDEC sustentabilidade cultural e social)

Com a projeção do filme, facultado pela loja dos sonhos a meu pedido, relacionado com o planeta Terra, pretendi promover atitudes e valores que permitam de forma progressiva que a criança cresça, tendo consciência de que deve haver uma mudança a nível ambiental, tornando-se cidadãos conscientes, capazes de tomar decisões relacionadas com a sustentabilidade ambiental, económica, social e cultural de forma a proteger o planeta e a corrigirem erros cometidos pelo homem. (Planificação n.º 22, 21/05/2015)

3.3. Narrativa do trabalho de projeto: De onde vem o papel?

Neste ponto irei descrever o projeto “De onde vem o papel?”, pois este assumiu-se como um ponto fundamental para ajudar a consolidar práticas de sustentabilidade ambiental, mas sobretudo permitiu a vivência de situações que englobaram todas as vertentes da sustentabilidade que constam da escala ERS-SDEC. Como será visível neste projeto, o trabalho foi abrangente e em termos de desenvolvimento do processo de investigação ação é um bom exemplo de como todos os instrumentos foram utilizados de forma articulada, com o objetivo e a finalidade de melhorar a qualidade da educação do grupo mas também o meu processo de formação enquanto futura profissional de educação. Refiro-me por exemplo ao recurso às OCEPE, ao MEM, a diversas referências bibliográficas, ao Programa Eco escolas, à escala ERS-SDEC, entre outros.

A análise dos dados contidos nas notas de campo permitiu-me compreender a importância da realização de um projeto. Consegui nesta primeira experiência de aplicação da pedagogia de projeto, promover diferentes níveis de aprendizagens tanto para mim como para o grupo e equipa educativa.

Os projetos são caracterizados por uma cadeia de atividades onde há uma ação elaborada em pensamento que tem como objetivo encontrar uma pergunta ou uma dúvida que surja em qualquer momento por uma ou mais crianças, pretendendo-se com uma antecipação das atividades encontrar uma resposta para a mesma. Deve de haver, após uma atividade escolhida surgir uma ramificação de atividades ordenadas sendo elas as respostas para a questão. Com este projeto pretendemos uma sensibilização para questões relacionada com a resolução de problemas ambientais. “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” (ERS-SDEC).

O projeto teve início a partir de uma proposta emergente, tendo sido esta pergunta, “de onde vem o papel?”, relacionada com um problema que foi detetado e abordado na reunião de conselho de balanço semanal que deu origem ao projeto. Houve na minha opinião seis pontos que foram fundamentais na planificação e construção deste projeto:

O Quê? – Tema escolhido e sujeito a documentação “De onde vêm o papel?”

Para Quem? – Identificação dos destinatários – Crianças e equipas educativas. Objetivo não produzir aprendizagem mas produzir as condições para aprender

Como? - Filme, imagens livros, fotografias, documentação de pesquisa e de saídas.

Com o quê? – Foi o selecionar os instrumentos de observação - escolher as formas documentais, os formatos e as palavras-chave da documentação

Quando? – Projetar os tempos dedicados ao projeto – Neste caso utilizamos o horário de atividades e projetos e o horário de comunicações. Foi também planificada a comunicação do projeto.

Onde? – Foi realizada uma preparação do espaço – Na sala na área polivalente na área exterior, no refeitório e foram planeadas saídas.



Figura 47 papel desperdiçado apenas com rabiscos e desenhos não identificados.

Iniciámos o projeto tendo um ponto de partida, a identificação do problema. O grande problema detetado era o gasto excessivo de papel, com riscos e desenhos não identificados por algumas crianças do grupo (Figura 49). O problema foi exposto nessa tarde ao grupo na reunião de conselho de balanço semanal. Surgindo uma questão: - De onde vêm o papel? Nenhuma das crianças soube responder à questão sendo escrito no diário na coluna do queremos fazer “queremos saber de onde vem o papel”. Foi sugerido que em casa com os familiares as crianças realizassem pesquisas para tentarem obter esta informação. Na minha perspetiva esta pergunta assume-se como um pedido indireto, sendo assim um instrumento de pesquisa, mas também de reflexão.

A noção de boa pergunta, segundo Malavasi e Zoccatelli (2013) pode ser analisada sob três pontos de vista:

- Como uma atitude do adulto, podendo ser entendida como uma pedido de curiosidades, como um instrumento que se move e se desenvolve na vertical, propondo contínuos

avanços, nem sempre em condições de fornecer respostas imediatas, mas útil para abrir novos horizontes;

- Como uma atitude reflexiva, permitindo ao educador, através de reflexão, rever-se podendo assim criar novos níveis de consciencialização;
- Como estratégia de pesquisa contestando assim a ideia de ensino direto, estável e sequencial.

A função de uma boa pergunta sendo ela regenerativa faz de que de cada pergunta nasçam outras novas sendo que uma boa pergunta pode adquirir uma maior relevância que a resposta. (Documentar os projetos nos serviços educativos, 2013) Foi planificado criar uma grelha onde foi escrito o que sabíamos e o que queríamos saber (balanço do diagnóstico)

Tabela 3. O que sabemos e o que queremos saber sobre o papel.

O que sabemos	O que queremos saber
• O papel vem do tronco das árvores	• Gostava de saber de onde vem o papel pois não tenho a certeza
• Existem vários tipos de papel	• Como é que é feito o papel
• São as fábricas que fazem o papel	• Porque é que nós temos que poupar o papel
	• Como é que o papel fica branco?

Após termos feito o balanço diagnóstico, ou seja o levantamento do que tínhamos e sabíamos sobre o tema e do que queríamos saber, surgiu então uma nova questão “como é feito o papel?”

A divisão e distribuição do trabalho foi realizada no momento de atividades e projetos, na área polivalente da sala. Foi acordado pelo grupo, que as crianças mais novas iriam fazer desenhos, recortar e colar, devendo as mais velhas realizar as pesquisas e transcrever os textos. Foi sugerido por mim nesse momento, a planificação da projeção de um filme relacionado com o tema, a sugestão foi aceite pelas crianças com bastante entusiasmo. Desta forma considero que o educador desempenha um papel crucial ao ouvir a criança e ao estimular a sua vontade de descoberta pelo desconhecido.

O filme “De onde vem o papel” foi projetado para o grande grupo (Figura 50). O filme bastante educativo e direcionado a crianças, mostrava a história do papel, de onde vinha, como era produzido, mostrava também os vários tipos de papel e um aspeto que considerei bastante relevante, abordava a importância das árvores no nosso meio ambiente. Também foi explicado que o papel poderia ser feito reutilizando materiais, sendo esse produto final papel reciclado. Deste modo as crianças puderam observar de onde vinha o papel, confirmando-se assim a tímida resposta da Beatriz. “Vem das árvores e há vários tipos de papel”.



Figura 48 Projeção do filme "de onde vem o papel?"

As planificações que se seguiram tiveram sempre em conta os desejos das crianças. Foram então planificadas pesquisas, experiências, tais como fazer papel reciclado, saídas (por exemplo à GESAMB, que foi bastante importante), leitura de livros tanto de histórias de literatura infantil (no dia em que a mata ardeu), mas também de informação científica, salientando problemas ambientais relacionado com o corte de árvores - destruição de habitats naturais, aumento da poluição atmosférica, etc.

Foram vários os descritores da escala ERS-SDEC – sustentabilidade ambiental contemplados ao longo do projeto: 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;* 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;* 7.2 *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;* 7.3. *O currículo e o planeamento das atividades, incluem, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade ambiental.*

Mas também foram seguidos descritores da escala ERS-SDEC – sustentabilidade económica: 3.3 *As crianças envolvem-se, ocasionalmente, em atividades de reciclagem na instituição*; 5.1 *As crianças são encorajadas a sugerir formas de controlar e poupar bens materiais, quer conservando ou reciclando materiais e recursos como a água, o papel e a eletricidade quer na instituição quer em casa*. 5.4 *As crianças são sensibilizadas para prestar atenção a assuntos económicos que preocupam a comunidade local ou internacional (ex.: discutindo uma reportagem da TV, sobre temas desencadeados por outras crianças)*; 7.5 *Os documentos de orientação curricular e o planeamento das atividades, incluem, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade económica*.

As primeiras pesquisas foram feitas no computador da sala pelo V. e pelo M., pelo facto de não haver uma impressora na sala o V. com o meu apoio imprimiu todo o material na impressora do escritório (Figura 51).

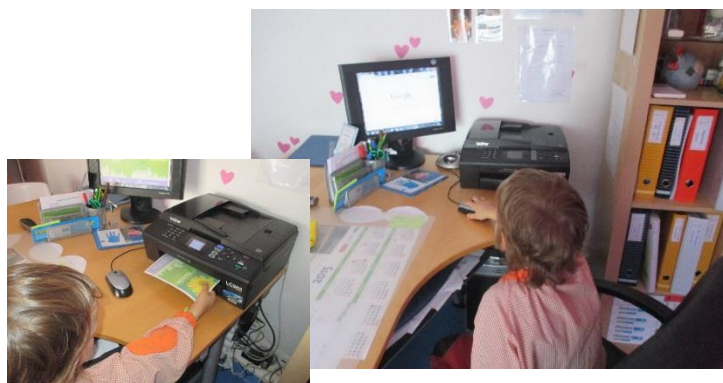


Figura 49 V. a pesquisar e a imprimir toda a informação pesquisada

Ao termos os primeiros documentos de pesquisa e as imagens deu-se início à utilizando folhas de jornal como páginas onde iria ser colocada toda a informação relacionada com o projeto tal como desenhos e fotografias (Figura 52).



Figura 50 Realização de registo no âmbito da realização do projeto

A planificação da saída relacionada com a visita de estudo à GESAMB foi bastante importante tanto para os adultos como para as crianças do grupo tendo em conta o que queríamos saber sobre o papel reciclado. Um dos aspetos que considerei bastante relevante, e penso que devo referenciar, foi o facto de que neste projeto, apesar de o grupo ser constituído por 17 crianças, todos participaram de uma forma ou de outra, sempre que o solicitavam ou mostravam vontade de o fazer. Também iam recebendo informação sobre as novas aprendizagens, nas comunicações, nas saídas, na projeção de filmes ou até mesmo durante a elaboração do dossiê através de desenhos, de colagens (Figura 53).



Figura 51 Nas folhas de jornal foi colocada a informação pesquisada, fotografias e desenhos

A visita iniciou-se no anfiteatro da empresa, sendo apresentada inicialmente uma parte teórica através de um filme que abordava a sustentabilidade ambiental e os deveres relativamente ao meio ambiente e também a necessidade de reutilizar e reciclar materiais.

Após o filme houve uma parte prática, em que o guia colocou às crianças algumas questões relevantes relacionadas com a poupança de papel, tais como “você sabem de onde vem o papel?” “a resposta foi rápida, “das árvores, dos eucaliptos”. Também lhes perguntou se sabiam a importância das árvores, o “sim” foi geral havendo o cuidado de responderem que as árvores eram necessárias para que houvesse oxigênio pois sem ele não podíamos respirar e morríamos. Senti assim que o trabalho realizado nas primeiras etapas do projeto tinha contribuído para aprendizagens significativas.

Durante a visita, adultos e crianças puderam observar refletir e compreender a necessidade de separar os materiais (Figura 54).



Figura 52 Observação da separação de materiais.

Ao poderem observar diretamente todo o processo de separação de materiais e se aperceberam do significado de reciclagem, através de exemplos concretos as crianças demonstraram um interesse crescente pelo tema do projeto mostrando sempre querer saber mais.

A forma como esta visita foi conduzida pelo guia foi, na minha perspetiva, bastante adequada para este grupo de crianças tendo em conta as suas idades, abordando a temática de uma forma bastante dinâmica e lúdica.

Senti assim que a minha persistência há dois anos atrás quando me foi (inicialmente) negada a entrada do grupo na GESAMB, foi afinal bem fundamentada (e negociada), teve frutos, pois a ideia inicial de que as crianças daquela idade (Pré-escolar), não iriam compreender foi ultrapassada.

Após a visita à GESAMB uma nova proposta surgiu. Vamos fazer papel reciclado de forma artesanal? A ideia foi muito bem recebida e a curiosidade foi bem visível. Tal como planificado, o primeiro passo foi recolher jornais velhos e papel higiénico que tinha sido utilizado na sala de creche pelas crianças numa das minhas propostas. De seguida, as crianças mais novas iniciaram a tarefa de recortar e rasgar papel para dentro de um recipiente, mostrando bastante empenho, concentração, entusiasmo e muita responsabilidade no que estavam a fazer (Figuras 57 e 58). O procedimento seguinte foi deitar água nos recipientes que continham o papel já rasgado.



Figura 57 A L mostrou bastante agilidade a cortar o papel para ser reciclado



Figura 58 Todas as crianças mostraram ser capazes de cortar.

Durante o momento das comunicações, as crianças explicaram o processo mostrando o produto final num dos recipientes contendo os papéis já cortados, com água e cola, informando de que deveriam ficar assim até ao dia seguinte. Foi planificado que no dia seguinte a próxima etapa seria triturar.

Para triturar e transformar o papel numa pasta foi utilizada uma “varinha mágica”, as crianças do pequeno grupo do projeto mostraram muita curiosidade e muito interesse querendo todas ter a oportunidade de experimentar (Figura 59).



Figura 59 Todo o processo artesanal de formar a pasta de papel e criar folhas de papel recicladas

Nesta fase do projeto, em que as crianças já tinham realizado pesquisas, foram surgindo questões relevantes e houve necessidade de um novo planeamento. Ao longo de algumas semanas as crianças do grupo do projeto focaram a sua atenção na construção do mesmo e, tal como previsto, cada criança desempenhou a sua tarefa, sendo bem visível a sua autonomia.

Cada uma das questões foi colocada numa das folhas de jornal e nessa folha também foram colocadas as respostas encontradas pelas crianças e criados desenhos, recortadas e coladas imagens. Uma das páginas tinha como título “há vários tipos de papel”. As crianças responsáveis pela página optaram por recolher todo o tipo de papel que encontraram na instituição para colarem nessa página, Consegui compreender que já tinham adquirido uma nova aprendizagem tendo assim a noção de que realmente havia diversos tipos de papel.

Num outro momento com o pequeno grupo na hora do conto planifiquei a leitura de um livro “No dia em que a mata ardeu”, com o intuito de mostrar às crianças a importância das árvores como habitat e a necessidade das árvores salientando deveres e condutas a seguir para que o meio ambiente seja respeitado evitando a devastação de florestas com incêndios e com o corte de árvores. O diálogo foi muito importante durante a construção deste projeto, sendo sempre pedidas opiniões e sugestões ao grande grupo fazendo de forma cooperada avaliações sobre o mesmo (Figura 60).



Figura 60 Reunião de grupo onde foram tomadas decisões sobre o trabalho de projeto.

A tipo de capa do livro do trabalho de projeto, foi uma decisão tomada em grande grupo. Foram colocados diversos materiais e recursos didático/pedagógicos na mesa para que as crianças de forma autónoma escolhessem o que iriam utilizar e decidir como utilizar (Figura 61).



Figura 61 Páginas do livro já contendo informação imagens e diversos tipos de papel.

Terminada a fase de execução do projeto foi planificada a sua apresentação. Houve uma preparação previamente planificada, sendo que um dos objetivos da preparação da comunicação do projeto é o fomentar nas crianças a interajuda necessária nos grupos heterogéneos, para que as que participam no projeto, consigam explicar as atividades que realizaram, qual o seu fim, e como surgiu o problema. Pretende-se que as crianças de forma antecipada se preparem para, através da apresentação do projeto, alterar hábitos na instituição, neste caso relacionados com

o desperdício das folhas de papel, transmitindo essa mensagem aos adultos para que também eles tenham conhecimento da necessidade de poupar papel.

No dia da apresentação as crianças mostraram alguma ansiedade inicial no acolhimento, que rapidamente passou. As crianças deram a conhecer o seu trabalho aquilo que fizeram, e o que aprenderam. Informaram que o papel vinha das árvores mais propriamente do eucalipto; que os troncos eram cortados, descascados e colocados em camiões que as levava para fábricas; disseram que depois as árvores eram picadas e esmagadas e que assim surgia a celulose, uma pasta; informaram também que havia vários tipos de papel mencionando o nome dos papéis colocados na folha do livro do projeto; e conseguiram também explicar qual a diferença em fazer papel reciclado ou sem ser reciclado, falando sobre os produtos químicos colocados na celulose para o papel ficar branco (uma das coisas que tanto queríamos saber) por sua vez se fosse reciclado não se colocavam químicos e não se cortavam árvores, explicaram a importância das árvores como habitat; também disseram que as árvores “tinham” oxigénio e a sua importância para a vida. No final da apresentação foram colocadas algumas questões às crianças relacionadas o projeto, tendo sido respondidas pelas mais velhas de forma correta, mostrando assim o que tinham aprendido.

As crianças foram aplaudidas e tive consciência que o grande objetivo deste projeto tinha sido cumprido havendo aprendizagens pela parte das crianças, podendo ser visível que com decorrer do projeto, de forma progressiva foi diminuindo o gasto de folhas. Presentemente há pela parte das crianças a preocupação de não desperdiçarem folhas podendo este aspeto ser bem visível nas crianças mais velhas que chamam a atenção dos mais novos que estão a desperdiçar uma folha de papel recordando-lhes porque não o devem fazer. Já podemos afirmar que relativamente ao papel que “na instituição a utilização de bens materiais como a água, o papel e a eletricidade são controlados e poupados” (ERS-SDEC – sustentabilidade económica).

Tendo em conta que todo o projeto surgiu de uma simples proposta emergente. E que conseguimos transformar o que inicialmente se apresentava ser um projeto apenas de pesquisa num projeto também de produção e de intervenção. Senti-me como um guia mas foi para mim todo o processo uma descoberta.

Aprendi com a construção deste projeto cooperativo que “aprender a aprender”, é sem dúvida, pelo que pude observar, registar nas minhas notas de campo, e refletir, um incentivo para todos. Considero assim que desta forma a criança é estimulada e fica motivada. Através da sua curiosidade natural e vontade de saber mais, a criança vai retendo novas aprendizagens.

Foram assim planificados, criados contextos e condições necessárias para que a criança aprenda a aprender. Houve dúvidas, incertezas, receios e erros que foram superados e que resultaram num projeto que está relacionado com o conceito que defendo a “literacia ambiental”.

Este projeto foi mais tarde apresentado, a convite da educadora Marta numa formação do MEM, estando a mesma relacionada com as modalidades e desenvolvimento do trabalho por projetos, tendo sido esta oportunidade uma mais-valia partilhar as minhas aprendizagens, os meus medos iniciais relacionados com o primeiro contato que tive com uma sala que seguia o modelo pedagógico MEM e como consegui supera-los. Também pude partilhar algumas dificuldades que tive no decorrer do projeto, tais como a gestão do tempo do pequeno grupo e aprender técnicas e novas ideias que no meu futuro profissional poderei utilizar.

Após ter analisado as minhas reflexões semanais e as notas de campo relacionadas com este trabalho de projeto, verifiquei que o contato direto das crianças com as situações, desponta um maior interesse para aprender. Pude fazer uma avaliação positiva quanto à aquisição de saberes, competências, disposições e sentimentos durante a elaboração e apresentação do projeto. Foi bastante importante a apresentação dos resultados do projeto, na comunicação preparada pelas crianças e que foi apresentada a todas as equipas educativas da instituição. Penso que com este tema escolhido pelo grupo, conseguimos de forma progressiva e no decorrer de todo o processo, trabalhar um projeto cooperativo de produção (queremos fazer) de pesquisa (queremos saber) e de intervenção (queremos mudar).

4. Investigação/intervenção com a comunidade

4.1 Análise de planificações notas de campo e reflexões

Relativamente à relação com a comunidade, importa, antes de mais, destacar as parcerias que a instituição mantém com outras instituições e que são mencionadas no Projeto Educativo, nomeadamente a Universidade de Évora, a Câmara Municipal de Évora, Quinta Pedagógica Pomarinho entre outras, tendo havido um acréscimo destas parcerias durante a PES por ter considerado bastante relevante as mesmas.

Após refletir e avaliar algumas situações contribuí para quatro novas parcerias: GESAMB, Loja dos sonhos, Centro Paroquial Nossa Senhora Auxiliadora, Anabela Marques e

Projeto Eco escola. As parcerias constituem a primeira forma de estabelecer as interações com a comunidade. A constituição de relações de parceria é defendida por Gambôa (2011) no âmbito da Pedagogia em participação e também na perspectiva do MEM. Tive também em conta ao promover estas parcerias, um dos descritores referenciados na escala ERS-SDEC. Nº de descritor (As crianças usam regularmente serviços exteriores às instalações da escola (ex.: bibliotecas, hortas comunitárias, piscinas) e têm o apoio da comunidade nessas interações com o exterior. (ERS-SDEC- sustentabilidade social e cultural)

Com base na perspectiva ecológica do desenvolvimento de Brofenbrenner é possível afirmar que algumas das relações que têm influência sobre o desenvolvimento da criança são as relações entre a família e a instituição educativa e entre a comunidade e a instituição educativa (M.E., 1997).

Uma nova parceria, a” Loja dos Sonhos”

3.3. As crianças são, por vezes, encorajadas a discutir assuntos relacionados com desigualdades e dar ideias para alcançar a justiça. (ERS-SDEC sustentabilidade cultural e social)

5.1 Muitos livros, fotografias e materiais expostos e utilizados incluem imagens de homens e mulheres que contrariam estereótipos (étnicos, religiosos, de género, etc.) (ERS-SDEC sustentabilidade cultural e social)

Ao seguir os descritores da escala, tendo sido os mesmos uma referência para as planificações, considero bastante importante ter conseguido proporcionar às crianças um contato direto com uma biblioteca móvel “A loja dos sonhos”. Após bastante persistência da minha parte e negociações com a educadora responsável por esta biblioteca, conseguimos que a “Loja dos Sonhos” se deslocasse à instituição, podendo, além de ser visitada pelas crianças desta valência, ser feita a requisição de livros. Deste modo, resolveu-se a dificuldade na aquisição de livros, a possibilidade de requisição permite abordar diversos temas, inclusive relacionados com as mais diversas culturas, de forma a promover uma abordagem relacionada com “a sustentabilidade cultural e social e da sua interdependência”

Relativamente à valência de jardim-de-infância, as crianças têm algum contato com livros na sala, mas não o que considere adequado pelo facto de terem poucos livros. Ao detetar esse problema tive como grande objetivo incentivar a coordenadora a concretizar um protocolo

com esta biblioteca móvel possibilitando um maior contato com os livros. Procurei, através da leitura, a possibilidade de abordar a sustentabilidade cultural e social, tendo em conta a etnia e género ao ter detetado na sala de jardim-de-infância algumas necessidades de aprendizagens nesse ponto (5.2. Os profissionais aproveitam as oportunidades dadas por histórias e/ou outras atividades (ex: visitas à comunidade, multimédia, etc.) para promover a discussão acerca da sustentabilidade cultural e social e da sua interdependência - ERS-SDEC- sustentabilidade social e cultural).

“A aprendizagem da vida democrática implica que o educador proporcione condições para a formação do grupo, criando situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro” (M.E.,1997, p: 36).

Este foi um momento em que o papel da comunidade foi muito relevante, sendo esta uma forma de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem no processo educativo.

Desafio da Câmara Municipal de Évora: “Árvore de Natal Reciclada”

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. (ERS-SDEC – sustentabilidade ambiental)

Também foi planificado, após ter sido aceite pelo grupo, o desafio da Câmara Municipal de Évora da construção de uma “árvore de Natal reciclada”.

Foram colocadas questões na reunião sobre a participação do grupo na construção da “Árvore de Natal Reciclada” e também foi abordado o objetivo principal: a reutilização de materiais. Foi apresentada a minha proposta relativamente à árvore deste ano projetando na parede a imagem da mesma. De forma superficial foi abordada a importância da reutilização de materiais evitando sempre o corte de pinheiros nesta época natalícia.

As crianças que estiveram a recortar irão explicar como se pode fazer uma flor, reutilizando uma garrafa de plástico já vazia., a árvore de Natal será assim construída com flores feitas pelas crianças. (Planificação n.º 6, 27/11/2014).

De forma autónoma as crianças conseguiram fazer o que lhes tinha sido proposto, ou seja a construção de flores como estava planificado (Figura 62).



Figura 62 As crianças criaram flores reutilizando material.

Os objetivos da planificação deste dia consistiam em promover o desenvolvimento, atitudes e práticas que contribuem para a formação de cidadãos conscientes, a criança deve tomar conhecimento que se podem utilizar materiais já usados, podendo criar outros, sendo essa a forma corretamente ecológica; também se promoveu o respeito pelo meio ambiente, explicando que os pinheiros não devem ser cortados na época que se aproxima e sim utilizar pinheiros artificiais

Esta planificação teve também o objetivo de criar a possibilidade de proporcionar à criança momentos nos quais poderá contribuir para um trabalho coletivo, trabalho esse que transmite à comunidade uma mensagem ambiental (árvore de natal com materiais reciclados). As crianças aprenderam a fazer flores reutilizando garrafas e garrafões de plástico, trazidos pelos pais num pedido que lhes foi feito. O grande desafio foi ultrapassado e “hoje a árvore de Natal reciclada da instituição, que tem o nome de árvore da vida (Figura 63) irá para a Praça do Giraldo onde ficará exposta, junto a tantas outras também elas construídas com materiais reutilizados, transmitindo dessa forma à comunidade em geral, que se podem e devem utilizar os materiais já usados, dando-lhes uma nova vida” (Reflexão n.º 8, 15/11/2014).



Figura 63 "Árvore da Vida"

Comemoração do dia da Mãe

7.2 Os profissionais convidam os pais e a comunidade a participar em projetos relacionados com a gestão de recursos e com a reciclagem. (ERS-SDEC- sustentabilidade económica)

7.3. O currículo e o planeamento das atividades, incluem, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade ambiental. (ERS-SDEC- sustentabilidade ambiental)

5.3 As crianças envolvem-se frequentemente (fazendo parte da sua rotina) em atividades de reciclagem na instituição. (ERS-SDEC- sustentabilidade económica)

A interação família e instituição é fundamental para que juntos contribuam para a educação da criança (M.E., 1997). Este foi um dos grandes objetivos desta minha proposta mas também um desafio de criar um momento de prazer e interação, onde as mães e filhos pudessem aprender que se podem construir novos objetos muito interessantes, não gastando dinheiro, reutilizando materiais que já não eram usados, fomentando assim a sustentabilidade ambiental e económica tanto na instituição como nas famílias.

Através da análise dos dados recolhidos relativos a situações de interação ou preparação das situações de interação foi possível perceber o papel do educador enquanto promotor das mesmas. Ao educador cabe estabelecer previamente os contatos. No caso da realização de interações com instituições é também necessário conhecer previamente as instituições.

Ao longo da PES foram bastante interessantes e ricos os contatos que realizei com as famílias e com a comunidade. Sendo um dos grandes desafios da planificação promover a participação das mães através de uma nova iniciativa onde, juntamente com os filhos iriam desfrutar de um momento em conjunto na instituição construindo um objeto para a mãe, dando desta forma ênfase à comemoração de um dia tão importante a nível social e cultural (Figura 64).



Figura 64 Folheto alusivo à proposta do dia da mãe elaborado pela estilista Anabela Marques.

Na planificação para o dia da mãe procurei dar um significado especial a este dia, com a participação das mães e das crianças de todas as salas num workshop de criação de pregadeiras com material reutilizado.. Foram criadas pregadeiras de forma cooperada, reutilizando os mais diversos tipos de materiais. Para além de criar um momento entre as mães filhos, podendo dar-me a conhecer melhor,também avaliei a possibilidade da promoção de sustentabilidade ambiental, económica social e cultural tendo em conta a escala ERS-SDEC.

Interagi nesse dia com as mães, avós ou amigas das crianças, que as acompanharam. Pude observar que tanto adultos como crianças envolveram-se no momento de forma intensa. Organizamos a sala de modo a colocar as crianças que não tinham as mães naquele momento, ficassem perto de outras mães, da auxiliar Ana ou da Anabela e que assim, as mesmas se sentissem integradas e fizessem a pregadeira para oferecer à sua mãe.

Fui questionando nas minhas deslocações às mesas, interagindo com adultos e as crianças, no sentido de saber se estavam a gostar e todos respondiam que sim, alguém descreveu o momento como “um momento sublime”.

Houve pela parte da A. M. o cuidado de na sua apresentação, tal como tínhamos previsto em conversações prévias, falar um pouco na intencionalidade de aquele momento ser também

um momento com o propósito de desenvolver a sustentabilidade ambiental/económica e referir que se podem criar objetos muitos bonitos reutilizando os materiais que já não usamos, poupando assim dinheiro e ajudando o planeta (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*). ERS-SDEC- sustentabilidade ambiental).

A presença das mães foi muito apreciada pelas crianças e também as mães se mostraram felizes por poderem estar na sala dos seus filhos a participar numa atividade conjunta, sendo uma experiência bastante rica para ambos e muito relevante para a instituição (Figura 65).



Manifestação nas ruas do Bairro da Casinha

7.4. *Quando são identificadas desigualdades sociais, as crianças contribuem com os seus esforços para atingir justiça social (ex: fazendo posters, apresentações, contactando responsáveis ou escrevendo cartas).* (ERS-SDEC- sustentabilidade social e cultural)

7.3. *O currículo e o planeamento das atividades, incluem, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade ambiental.* (ERS-SDEC – sustentabilidade ambiental)

5.4 *As crianças são sensibilizadas para prestar atenção a assuntos económicos que preocupam a comunidade local ou internacional.* (ERS-SDEC- sustentabilidade económica)

Para responder a um desafio do Programa Eco escolas que consistia na colocação de um depósito de recolha de roupa na instituição, planifiquei uma ação no bairro, cujo grande objetivo foi informar a população da existência desse depósito, fomentando assim na criança a educação para a cidadania, baseada na interiorização de valores, trabalhando assim a sustentabilidade ambiental e social. (Figuras 66 e 67)

Valorizar e contribuir para a tomada de consciência de valores, com uma saída em que as crianças possam, de forma direta, contatar com a comunidade,

dando-se a conhecer a si e à instituição, partilhando a importância de ajudar quem necessita, informando que as roupas e vestuário podem ser aproveitados por pessoas necessitadas, motivando a comunidade a reutilizar . Será criado um momento pertinente no desenvolvimento de atitudes de relação com o próximo, trabalhando assim a área de formação pessoal e social, da sustentabilidade ambiental, económica, social e cultural.” (planificação n.º 11, 30/04/2015)



Figura 66 Manifestação "A roupa usada não está acabada".



Figura 67 Troca de informação entra as crianças e a comunidade.

As crianças puderam fazer barulho gritar e conviver com todos os meninos e adultos mas também houve um contato direto com o exterior e com a comunidade, uma proposta intrépida para as crianças mas principalmente para as equipas educativas.

O objetivo da manifestação foi dar a conhecer o depósito de roupa colocado na entrada da instituição de forma a recolher roupa e objetos para doar a instituições, praticando assim a sustentabilidade ambiental, económica social e cultural na instituição, transmitindo às crianças o sentido de dever ajudar o próximo. Mais uma vez segui um dos descritores referenciados na escala ERS-SDEC: “7.5 Os documentos de orientação curricular e o planeamento das atividades, incluem, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade económica, social e cultural.” (ERS-SDEC- sustentabilidade social e cultural)

A ideia de uma manifestação surgiu por considerar que era uma forma diferente de dar a conhecer à comunidade a existência de um depósito de roupa e objetos usados (Figura 70). Também tive em conta nesta planificação que seria interessante para as crianças, participarem num momento tão diferente de todos os outros, onde poderiam expressar-se falar com pessoas dar-lhes os folhetos informativos realizados por eles e explicar em que instituição estavam e qual o objetivo da chamada de atenção Foi muito interessante observar a reação das crianças, quando viam abrir as portas e janelas e viam as pessoas a observá-las. Nesses momentos, de

forma organizada dirigiam-se às pessoas e entregavam o seu folheto mostrando o seu agradecimento pelo adulto lhe dar a devida atenção.

Foi uma ação que deu vida ao bairro, que proporcionou, às crianças e adultos, várias aprendizagens. Pequenas ações podem fazer grandes modificações é o que defendo. A manifestação alcançou os objetivos que se pretendiam, o nosso depósito teve de ser despejado por três vezes, em duas semanas. Tive assim em conta um dos itens contidos na vertente da sustentabilidade Social e Cultural

Encontro de gerações, grandes contadores de histórias

5.4 As crianças poderão utilizar um serviço exterior às instalações da instituição, tendo o apoio da comunidade nessas mesmas interações com o exterior (ERS-SDEC – sustentabilidade social e cultural)

5.3 As crianças são encorajadas a participar em atividades que cruzam as fronteiras dos estereótipos étnicos e de género (ex: fornecendo-lhes diversas oportunidades e materiais, na área da expressão dramática). ERS-SDEC- sustentabilidade social e cultural)

A planificação da saída à biblioteca da Horta das Figueiras teve a intencionalidade de promover um encontro entre gerações com a troca de saberes entre crianças e idosos (Figura 70). Este encontro foi bastante rico em aprendizagens havendo partilha de valores e de competências que contribuíram para o desenvolvimento pessoal e social das crianças. A interação entre gerações contribuiu para o desenvolvimento de atitudes positivas de respeito, cooperação, colaboração e interajuda. Havendo assim o conhecimento do outro e de como se deve agir com pessoas que pertencem a uma faixa etária avançada em prol do respeito e aceitação da diferença de idades.

Antes de sairmos da instituição foi bastante interessante observar a forma autónoma como as crianças se organizaram e dividiram pelos grupos a que pertenciam tal como planificado.

Ao terminarem a dramatização da história “Cuquedo” as crianças sentaram-se de forma organizada e ouviram o que inicialmente seria o contar de uma história, mas que foi a pedido das crianças aumentado para três histórias (Figura 68).

Pude observar vários aspetos que considerei relevantes. As crianças mantiveram-se sempre concentradas no que estavam a ouvir, nunca interrompendo. As histórias foram contadas sem livros, de sublinhar que na instituição pedem sistematicamente para ver as imagens, interrompendo a leitura. No final das histórias serem contadas, crianças e adultos deram-se a conhecer, pude observar pela parte das idosas, uma necessidade de falar e de conviver, as crianças foram receptivas às suas questões respondendo de forma cordial.

Um outro aspeto que considero ter sido relevante foi o facto de no final eu questionar as idosas se tinham gostado, o seu agrado foi tanto, que lhes propus uma visita à sala dos Galarós, a ideia foi muito bem recebida e a resposta foi que “adoravam mas que temos de ter um convite”. Expus a situação à educadora Marta que se prestou de imediato a falar com a responsável pelos idosos. Foi então articulada uma visita à sala dos Galarós. A interação com a população de idade mais avançada potenciou também a formação de laços afetivos, sendo evidente a vontade dos idosos em visitar a instituição. Consegui promover um novo encontro por me ter apercebido dessa vontade nas conversas que tive com o grupo de idosos. Potenciei assim uma visita destes à instituição, numa abordagem à sustentabilidade social e cultural, uma das vertentes da escala ERS-SDEC.



Figura 68 Convívio e troca de saberes, entre as crianças e idosos.

Aprender e manter a tradição ecológica, do dia da espiga

5.2. Os profissionais aproveitam as oportunidades dadas por histórias e/ou outras atividades (ex: visitas à comunidade, multimédia, etc.) para promover a discussão acerca da

sustentabilidade cultural e social e da sua interdependência. (ERS-SDEC- sustentabilidade social e cultural)

A planificação de 19/05/2015, dia da espiga, teve o objetivo de proporcionar uma saída ao exterior mantendo a tradição de sair ao campo no dia da espiga para que as crianças tomem conhecimento de que no contato com a natureza há sempre novas descobertas. Podem observar habitats naturais de várias espécies, realizar novas experiências podendo interagir e aprender não através de imagens mas sim com a realidade, criando uma relação com o mundo natural, mas também cultural, social e histórico. Esta planificação foi possível pois através do projeto Eco escolas podemos requisitar o transporte e também por sermos uma Eco escola foi assegurado o mesmo pela C.M.E.

Considerações finais

A construção deste relatório permitiu-me perceber o contributo da sustentabilidade nas vertentes ambiental, económica, social e cultural, no processo de aprendizagem do ser humano ao longo da vida e, de forma particular, das crianças. Da mesma forma, percebi como o processo de aprendizagem da crianças e da comunidade com quem interage, tendo em conta a sustentabilidade na Educação de Infância, é de uma enorme importância para um Desenvolvimento Sustentável. O ser humano constrói-se

em interação social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia. É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com os outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo ou errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (Ministério da Educação, 1997, p.52)

Em relação ao meu processo de aprendizagem ao longo da PES, considero que foi fundamental para a minha construção enquanto futura profissional de educação. Tenho hoje mais certeza do que não quero fazer e mais certeza do caminho que quero seguir. Para esta tomada de consciência foram essenciais as leituras efetuadas, o processo de investigação ação que fui percorrendo, as situações práticas que fui vivendo. A utilização da escala ERS-SDEC foi para mim um alicerce pelas suas características, pois permitiu-me não só avaliar o contexto de ensino mas também apoiar na construção das planificações, tendo como fim atingir alguns dos pontos neles contidos.

As reflexões e as notas de campo que foram, de forma progressiva, criando o caderno de formação, permitiram-me compreender aspetos que deveriam ser melhorados nas salas mas

também na própria instituição. As referências bibliográficas que escolhi também foram recursos fundamentais neste processo, pois exigiram da minha parte um esforço em desenvolver trabalho autônomo a que não estava habituada, mas foram muito importantes para a consolidação de conhecimentos, fundamentação e argumentação da minha ação e dos valores que defendo.

A observação e a intervenção também me proporcionaram oportunidades de crescimento pessoal, social e profissional. As situações vividas diariamente nos contextos de creche e de jardim-de-infância fizeram-me refletir, analisar, avaliar e projetar a minha ação no futuro enquanto estagiária e profissional. Quero aqui salientar um ponto que considero relevante, o trabalho de equipa, tendo sido a cooperação entre mim e coordenadora da instituição que sempre apoiou todas as propostas e desafios que lhe propus um aspeto muito importante.

Ao longo da PES consegui compreender significado da termo *Educare*, que significa educação e cuidado e que educar é cuidar, tendo as instituições educativas um papel fundamental para que a nossa cultura vá crescendo e que vá alterando, de alguma forma, atitudes menos sustentáveis. Aprendi na prática que Educação significa aumento da cultura e que cuidado significa ter uma preocupação e uma atenção.

Foram muitas as dificuldades que fui encontrando durante a PES sendo que a maior foi a de que os adultos conseguissem interiorizar a necessidade de mudar atitudes inadequadas, relacionadas com a sustentabilidade ambiental. Foram várias as dificuldades que tive de enfrentar devido à minha idade e à minha condição de vida que por vezes me levaram a chorar em momentos de maior pressão. Senti desalento quando percebia que o meu esforço não era valorizado e que as minhas convicções não eram bem recebidas, tendo inicialmente sido vistas como imposições.

Em todos os momentos foram as crianças o meu grande apoio, dando-me força, ânimo e motivação; conheci cada criança nas duas valências onde decorreu a PES, através da minha personalidade bastante sensível e da aprendizagem que fiz sobre a importância da “escuta da criança” pude observar analisar e avaliar, com recurso a instrumentos de avaliação, podendo desta forma respeitar cada uma, tendo sempre em conta os seus interesses e dificuldades.

Foram vários os recursos (reutilizando materiais) que consegui introduzir no contexto de creche, mas também no jardim-de-infância, permitindo assim novas experiências e aprendizagens em que tive em conta o que fui aprendendo, permitindo-me assim partilhar com as crianças um conceito do MEM “aprender a aprender”.

Ao nível das atividades, tentei sempre que estas fossem tão motivadoras e estimulantes quanto possível e que correspondessem sempre aos interesses e às necessidades das crianças. Revelou-se importante refletir sobre as atividades e sobre a forma como as apresentava, considerando as características que já conhecia sobre o grupo. Igualmente, ao nível pessoal e profissional, foi fundamental ser verdadeira e autêntica, pois a reciprocidade é importante para estabelecer relações significativas.

Desta forma, observei e escutei cada criança, assim como em pequeno grupo e o grande grupo, com o propósito de recolher indicadores para a planificação de atividades e projetos adequados às necessidades de cada criança, do grupo e apropriados aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem. Procurei sempre integrar, na planificação do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências que se propunha desenvolver nas crianças mas também criar momentos onde a família e a comunidade pudessem interagir com as crianças, havendo desta forma, troca de saberes e vivências, essenciais para uma boa aprendizagem.

Potenciei a organização do espaço e os materiais existentes, concebendo-os como recurso para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas. Contribuí para o enriquecimento do espaço e preparei materiais estimulantes e diversificados, tendo sempre em conta a reutilização de materiais. Avaliei, numa perspetiva formativa, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo. Por conseguinte, fomentei a organização do espaço e dos materiais existentes, concebendo-os como recurso para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas. Contribuí para o enriquecimento dos espaços e da instituição, conseguindo-a transformar numa Eco Escola. Também preparei materiais estimulantes, sempre com o objetivo de reutilização dos mesmos.

Consegui o envolvimento das crianças em atividades e em projetos da iniciativa das mesmas, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os no âmbito da instituição e da comunidade. Tendo como exemplo o projeto “De onde vem o papel”, fomentei a cooperação entre as crianças, afirmando que todas se sentissem valorizadas e integradas no grupo, mas também dei bastante relevância à interação entre a família a instituição e a comunidade como referi anteriormente. Estimulei a curiosidade da criança pelo que a rodeia, diligenciando a sua capacidade de identificação e de resolução de problemas. Cooperei com a equipa educativa com vista a seguir um projeto educativo de qualidade.

Consegui organizar e realizar com as crianças educadores e auxiliares de todas as salas uma manifestação nas áreas circundantes à instituição, onde foi defendido que as roupas e outros materiais usados poderiam ser reutilizadas por pessoas carentes bastando colocá-las no depósito que nos foi cedido pelo projeto Eco escolas. Toda a comunidade se mostrou bastante satisfeita com a iniciativa tendo a instituição conseguido encher três depósitos em um mês sendo assim visível a importância de intervenção na Comunidade.

No final da PES, quando me desloquei à instituição para aceitar o convite para hastear a bandeira verde, avaliei através da observação que, tanto a nível de sala mas também de atitudes de adultos, houve uma mudança radical de comportamentos sustentáveis, tendo sentido que consegui ao longo da PES alterar comportamentos menos adequados. Pude também verificar que a escala ERS-SDEC começou a ser um instrumento de avaliação naquela instituição o que para mim foi realmente muito importante tendo em conta que isso será bastante relevante para a aprendizagem sustentável de todas as crianças e adultos daquela instituição. Penso ter conseguido com a PES, incentivar a instituição “Mãe Galinha” a proporcionar às crianças a literacia ambiental que tanto defendo.

Foram, na minha opinião, atingidos os objetivos a que me propus com este trabalho, tendo assim contribuído para a diminuição da “Pegada Ecológica”. Foram desenvolvidos valores, atitudes e práticas que contribuíram para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática. Promoveu-se a descoberta e o respeito pelo meio ambiente. Programei atividades específicas que levaram as crianças a assumir quotidianamente, condutas coerentes a nível de práticas de proteção ambiental e de respeito pelo outro. Dinamizaram-se parcerias entre os vários intervenientes e a instituição, em prol da criação de “sinergias” facilitadoras do crescimento da consciência e de competências ambientais sociais e culturais nos vários microssistemas. Resolvi problemas de forma cooperada num processo de negociação com os diferentes intervenientes.

Como conclusão, não posso deixar de referir que ao elaborar este relatório fui constando que houve em todos os intervenientes uma mudança de atitudes e aquisição de valores sociais que remetem para a construção da sustentabilidade enquanto processo transversal ao longo da vida, o que evidencia a importância da sustentabilidade na educação de infância.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador Que sentido? Que formação?*. In B. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*, (p. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Almeida, I.; Corte, A.; Rato, C.; Silvestre, A.; Grande, M.; Gil, G. & Martins, C. (2005). *Modelo de intervenção em saúde pré-escolar*. Revista do Serviço de Psiquiatria do Hospital Fernando Fonseca. PsiLOGOS
- Amaro, A., Póvoa, A. & Macedo, L. (2004). *Metodologias de investigação em educação – A arte de fazer questionários*. Acedido em Outubro 2015; em: <http://www.jcpaiva.net/getfile.php?cwd=ensino/cadeiras/metodol/20042005/894dc/f94c1&f=a9308>
- Araújo, B. (2013). *Educação ambiental e empoderamento: construindo cidadania através do ensino não-formal- o caso do Projecto “Histórias de Quintal”*. Dissertação de Mestrado em Ecologia Humana e Problemas Sociais Contemporâneos. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Baptista, C. (2009). *Um olhar sobre a educação ambiental*. em: M. C. Colaço (Coord). *Floresta muito mais que árvores – Manual de Educação Ambiental para a Floresta* (p.51-65). Lisboa: Autoridade Florestal Nacional (AFN).
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da educação.
- Caride, J. e Meira, P. (2004). *Educação ambiental e desenvolvimento humano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Corogodsky, M.; Vendrame, L. (2009). *Educação ambiental no cotidiano escolar. Programa de formação continuada de Mídias na educação- ciclo básico*. Secretaria da Educação à distância – SEED/MEC. Universidade Federal do Rio Grande.
- Deleage, J. P. (1993). *Historia de la ecología. Una ciencia del hombre y de la naturaleza*. Barcelona: Icaria.
- Fanica, T. (2015). *Criar laços de conhecimento, aprendizagem e afeto entre as crianças e a comunidade*. Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Relatório de Estágio. Universidade de Évora.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré – escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. & Oliveira V. (s.d.). *Educação para o desenvolvimento sustentável em Portugal: a mediação formativa para melhorias com o ERS-SDEC*. s.l.
- Gomes, M. (coord.) (2011). *Guia eco-escolas*. Lisboa: Associação Bandeira Azul da Europa.

- Maia, V. (2014). *Relatório da Prática em Educação Pré-escolar: A relevância da Interação criança-criança em grupos heterogêneos no percurso de aprendizagem*: Dissertação de Mestrado em escola de ciências sociais e humanas. Universidade de Évora.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2006). *Educação para a cidadania - guião de educação para a sustentabilidade — carta da Terra*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento.
- Miradouro, R. (2014). *A sustentabilidade na Terra nas suas vertentes culturais e social – Prática de Ensino em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Universidade de Évora.
- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º CEB*. Inovação, 11 (1), 77-98
- Niza, S. (2007). *O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Formosinho (Coord.), *Modelos curriculares para a educação de infância*. (pp. 123-140). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). *A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Orgs.). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*, (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- OMEP - *The OMEP Environmental Rating Scale for Development in Early Childhood (ERS-SDEC)*.
- Ponte, J. (2002). *Investigar a nossa prática*. Lisboa: Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
- Reis, M. (2004). *Educação ambiental, natureza, razão e história*. Campinas: Editora Autores Associados.
- Sá, S. & Andrade A. (2008). “Aprender a respeitar o Outro e o Planeta”: potencialidades da educação para o desenvolvimento sustentável nos primeiros anos de escolaridade. *Revista CTS*, 11 (4), p. 115-138.
- UNESCO. (1977). *Ideas para la acción. La Unesco frente a los problemas del hoy y los retos del mañana*. UNESCO: Paris.
- Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1999). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Zabalza, M. (1994). *Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Diários de aula. Porto: Porto Editora

Referências Legislativas

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*.

Lei de Bases do Ambiente (Decreto-Lei nº 11/87, de 7 de Abril)

Lei das Associações de Defesa do Ambiente (Decreto-Lei nº 10/87 de 4 de Abril)

Referências Webgráficas

INFOPEDIA, (2003). *Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico*. Porto. Disponível em : <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/sustentavel> Consultado a 25/11/2015

TV Escola, (2009). *De onde vem o papel?* Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jqty_zMgQRM Consultado em 20 -03- 2015.

Agencia Europeia do Ambiente, (2012) *O caminho para a sustentabilidade global*. European Union. Disponível em <http://www.eea.europa.eu/pt/sinais-da-aea/sinais-2012/artigos/o-camino-para-a-sustentabilidade-global> Consultado a 8-9-2015.

ABEI, (2014). Guia do Professor. Documento final - *Programa ECO-Escolas*. Disponível em <http://ecoescolas.abae.pt/> Consultado a 10-10-2015.

ONU, (1974). *Uma estrutura global para a educação ambiental*. Documento final - Carta de Belgrado. Nova Iorque. Disponível em: http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/crt_belgrado.pdf Consultado a 10-09-2015.

Garcia F., (2009). *Mundo da Sustentabilidade: (2000) Documento final- Carta da Terra*. Disponível em: http://sustentabilidades.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=394&Itemid=53 Consultado a 15-09-2015.

UNESCO, (2005). *Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Sustentável: 2005-2014*. Documento final – Plano Internacional de Implementação. Brasília. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>. Consultado em 11/10/2015.

ABEI, (2000). *guia eco-escolas*. Documento final – Guia do Professor. Lisboa. Disponível em: <http://ecoescolas.abae.pt/wp-content/uploads/sites/3/2014/09/Guia-do-professor.pdf> Consultado em 10-08-2015.

Carta de Belgrado. Disponível em http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/crt_belgrado.pdf a 15/08/2015. Consultado a 06-08-2015

APÊNDICES

Questionários aos Pais

Caros pais,

No âmbito do meu projeto “Promover a Sustentabilidade na educação”, gostaria de contar com a vossa colaboração respondendo a este questionário. As respostas são anónimas e destinam-se apenas a fins académicos.

“Reutilização e reciclagem de materiais”

1- Pratica a separação de resíduos?

(Assinale com um X a sua opção)

Sim	Não
☐	☐

2- Se a resposta for Não qual o motivo?

3- Conhece o significado dos 3R's?

(Assinale com um X a sua opção)

Sim	Não
☐	☐

4- Quais os materiais que colocaria no Embalão?

(Assinale com X a/s suas (opção/ões))

Garrafa de vidro

Garrafa de plástico

Papel

Latas de bebidas e conservas

Caixa de iogurte

Esferovite

Embalagem de leite

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

5- Sabe onde entregar os seguintes materiais?

(Assinale com X a sua opção)

- a. Pneus usados
- b. Baterias automóveis
- c. Óleos lubrificantes de motores
- d. Óleos/Azeites alimentares

Sim	Não

6- Utiliza o Oleão?

(Assinale com X a sua opção)

Sim	Não

7- De que forma utiliza o Oleão?

8- Tem ecopontos junto da sua habitação?

(Assinale com X a sua opção)

Sim	Não

9- Dê algumas sugestões para uma melhor a separação de lixo.

Obrigada pela sua colaboração!

Apêndice 2. Tabelas de registo da experiência

Atividade: Simulação do Processo de Degradação de Materiais

Nome da Instituição: “Mãe Galinha

Sala: Galarós

Materiais a utilizar:

- Recipiente;
- Terra Fértil;
- Diversos materiais para decompor: Tomate, Casca de Banana, Pão, Queijo, Pastilha Elástica, Plástico, Vidro;
- Etiquetas.

Objetivo:

Demonstrar às crianças que o tempo de degradação dos materiais depende do tipo de material.

Estratégias

Uma vez por semana as crianças retiram os materiais do terrário, observam e registam o seu aspeto na tabela.

Simulação do processo de Degradação de Materiais

Será que todos os materiais levam todo o mesmo tempo a degradar-se?

	1º Dia	8º Dia	15º Dia	22º Dia	29º Dia
 <u>Casca de Banana</u>					
 <u>Pão</u>					
 <u>Tecido</u>					
					

<u>Pastilha elástica</u>					
 <u>Cartão</u>					
 <u>Tomate</u>					
 <u>Plástico</u>					
 <u>Folhas de árvore</u>					
 <u>Queijo</u>					
					

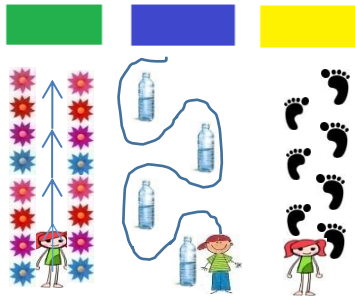
<u>Fiambre</u>					
 <u>Maçã</u>					

Conclusão:

Apêndice 3. Percurso Ecológico

Percurso ecológico – Expressão Motora

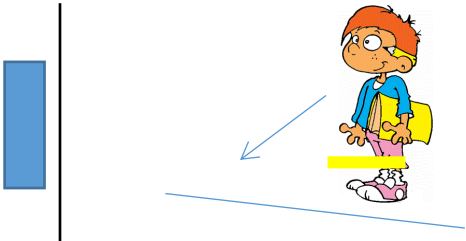
Nome da tarefa	“Sítio certo”
Objetivo	Conseguir distinguir os diferentes recipientes, pelas suas cores (Embalão, Papelão e Vidrão). Desenvolver Habilidades motoras fundamentais de locomoção e posturarias; Desenvolver a capacidade de equilibração e perceção e representação espaço – temporal.
Materiais	-Material reutilizável (Pacotes de leite, caixas de ovos); -Garrafas e garrafas pet; -Areia ou água.
Descrição das acções Motoras	O material que vai ser transportado (papelão, garrafas de plástico, latas) encontra-se dentro de um recipiente, ao lado de cada criança. A criança terá após já ter escolhido o objeto que vai transportar, percorrer com o mesmo, um percurso previamente designado por nós, e colocar o objeto no local correto. São três percursos diferentes, um direcionado ao papelão, outro ao embalão e outro ao vidrão. Vidrão: um percurso elaborado com flores de plástico formando uma estrada, onde a criança deve seguir (entre as flores) até ao vidrão. Papelão: Contornar as garrafas de água, em passo normal. Embalão: Colocar cada pé nas imagens colocadas no solo, deslocando-se na direção do local onde devem colocar o objeto que transportam.

Contexto	Cada criança terá de fazer uma vez, cada um dos percursos, não repetindo nunca o mesmo percurso. 
----------	--

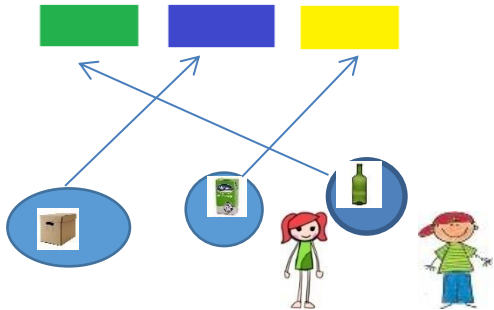
Nome da tarefa	“Bowling Ecológico”
Objectivo	Nesta atividade não se desenvolve a ação da separação do material. Mas demonstramos às crianças que é possível criar atividades lúdicas, através de material que já não utilizamos. -Coligar a imagem à cor correspondente das garrafas a derrubar. -Desenvolver habilidades motoras fundamentais de manipulação de bola (lançamento em precisão)
Material	-Garrafas; -Areia,ou água; -Bolas construídas com jornal.
Descrição das Ações Motoras	As crianças deverão derrubar o maior número de garrafas possível pontapeando a bola. Nas bolas vão estar colocadas imagens correspondentes a cada cor das garrafas derrubar (papelão, embalão vidrão)
Contexto	Esta atividade é realizada por um grupo de 12 crianças, que estarão a uma distância de sete passos das garrafas a derrubar. As crianças terão à sua frente 12 garrafas: -4 amarelas -4 azuis -4 verdes Cada criança faz um lançamento com uma bola, que terá uma imagem. A criança vai ter de identificar, e associar a imagem à cor da garrafa , por exemplo se for uma imagem de um pacote de leite, vai ter de derrubar garrafas amarelas. Depois de pontapear a bola, volta para traz da fila. Todas as crianças têm de

	chutar para as três cores de garrafas. Quem derrubar mais garrafas ganha. Ganha quem derrubar o maior n de garrafas certas. 
--	---

Nome da Tarefa	“Construção de torres”
Objetivo	Desenvolver a capacidade intelectual e de criatividade Desenvolver a coordenação óculo -manual
Material	Materiais diversos à escolha da criança.
Descrição das Ações Motoras	Nesta atividade pretende-se que a criança explore a sua capacidade de criatividade. Com materiais a reutilizar, propomos que consigam equilibrando os objetos, fazer o objeto mais alto sem o mesmo cair. Jogam 8 pessoas, mas em equipa é composta por dois elementos.
Contexto	O material disponível, vai estar dentro de recipientes, afastados do banco onde o jogo é realizado. O jogo vai ser executado em cima dos bancos do jardim. Cada banco comporta duas equipas. As crianças podem utilizar todo o tipo de material que lhe vai ser disponibilizado. O jogo só é válido depois de contarem bem alto até cinco e o objeto não cair. 

Nome da Tarefa	“ A linha de Comboio”
Objetivo	Desenvolvimento de habilidades motoras de locomoção e posturais; Desenvolvimento do equilíbrio e da lateralidade; Desenvolvimento da coordenação dinâmica geral.
Material	Jornais
Descrição das Ações Motoras	Individualmente, as crianças iniciam o jogo em cima de uma folha de jornal, tendo uma outra folha na mão. Para se deslocar a criança deve apenas pisar a folha do jornal nunca o chão. Para isso terá de colocar a folha que tem na mão à sua frente e sair de uma para outra, apanhando a que fica atrás, e assim sucessivamente. O jogo é com um grupo de 12 crianças, quem chegar primeiro ao local predefinido (há uma linha a marcar), terá que amachucar as duas folhas do jornal e acertar no papelão.
Contexto	Neste jogo os dois jornais são fundamentais, pois não se pode pisar o chão, o percurso até ao papelão é feito sobre as folhas de jornais. Este percurso é feito apenas uma única vez, e vai ser o maior percurso de todas as tarefas (7 metros). 

Nome da tarefa	“ jogo vamos acertar! “
Objetivo	Desenvolver habilidade motoras de manipulação (lançamento de precisão); Desenvolver a capacidade de equilibração e cooperação.
Material	Bola construída com material reciclado; Garrações.
Descrição das Ações Motoras	Haverá 3 recipientes com as cores do vidro embalagem e papelão , Também bolas feitas em jornal serão disponibilizadas, mas com uma particularidade, nelas serão colocadas imagens alusivas a vários objetos recicláveis. As crianças terão de acertar com a bola que

	possui a imagem de um determinado objeto, no garrafão correspondente ao mesmo. O lançamento é efetuado com as mãos. Durante o percurso até ao garrafão, as crianças deverão deslocar-se a pares, tentando transportar a bola em conjunto, utilizando por exemplo a barriga, o peito, as costas. Ao chegarem à linha, podem pegar na bola com a mão, e tentar acertar com a mesma no recipiente que tem a cor correspondente à imagem da bola transportada. A bola durante o percurso, não pode cair ao chão, se tal acontecer, recomeçam da linha inicial. Por exemplo a bola com uma lata desenhada deverá ser depositada no recipiente amarelo.
Contexto	Um grupo de 12 crianças será dividido em equipas. Cada equipa terá dois elementos. O percurso terá cerca de 5 metros. As bolas depois de identificadas e numa interação entre os dois elementos deverão ser transportadas para o recipiente correto. Cada equipa deve fazer o percurso por três vezes, visto serem imagens associadas ao embalão, vidrão, papelão. 



Desafio aos pais

Por considerar a educação ambiental bastante importante e que deve ser interiorizada pelas crianças desde muito cedo, mas também, por a instituição Mãe Galinha ser uma **Eco escola**, e onde há a prioridade de uma **alimentação saudável** queremos lançar-vos um **desafio**.

Vimos assim pedir a vossa colaboração para prepararem o **pequeno-almoço/lanche** dos vossos filhos (os que por hábito levam ou não), de uma forma especial, “**à moda antiga**”, ou seja, pretende-se que utilizem embalagens e materiais, que não se transformem em lixo, depois do pequeno-almoço/lanche, terminado.

Gostaríamos de ver **sandes**, a substituir bolos ou bolachas, colocados em **bolsas de pano**, “**ta-legos**” ou **caixas**, que possam ser reutilizadas, tal como **o leite ou sumo natural** em **copos**. Há no colégio fruta como é habitual.

Esta iniciativa será durante **uma semana**.

Contamos com a **vossa participação** com **ideias originais**, podendo transmitir às crianças que devemos fazer uma **alimentação saudável** e que **não devemos produzir lixo**.

Contamos convosco



Já somos uma “Eco - escola”

Caros pais

Venho por este meio informar que a Mãe Galinha já é um **eco escola**.

O processo de integração decorreu de uma proposta feita à diretora Dra. Paula Pastaneira no âmbito do meu estágio na Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionado em Creche e Jardim de Infância, inserida no Mestrado em Educação Pré- Escolar, sustentada na convicção de que todas as escolas deveriam ser eco escolas.

Com o apoio e consentimento imediato da diretora Dra. Paula Pastaneira foi possível que a Câmara Municipal de Évora nos abrisse as portas e após alguma burocracia, conseguirmos finalmente a resposta positiva para entrar neste projeto.

O Projeto Eco Escolas integra um Programa Internacional que pretende encorajar ações e reconhecer o trabalho de qualidade desenvolvido pela escola, no âmbito da Educação Ambiental. Fornece essencialmente metodologia, formação, materiais pedagógicos, apoio e enquadramento ao trabalho desenvolvido pela escola.

Pretendemos, ao integrar este projeto, estimular o interesse e a criatividade de crianças, mas também de adultos, tentando encontrar soluções mais sustentáveis através da participação ativa de todos.

Queremos mudar hábitos e promover nas crianças, novas atitudes e valores despertando nas mesmas a importância de proteger o nosso meio ambiente.

O dia Internacional Eco escolas “World Days of Action”, visa dar visibilidade internacional ao trabalho que diariamente as Eco Escolas fazem em prol da comunidade. É hoje que se comemora, dia 7 de novembro, e esta carta informativa constitui um compromisso assumido no programa, pelo que servirá de avaliação para a instituição.

Ganhar a nossa primeira bandeira, **é um grande objetivo**, mas para isso temos de ser uma **grande equipa**! Contamos com propostas dos pais, crianças, familiares e equipas docentes, para que as nossas crianças conquistem sua bandeira “Eco escola”.

Ficamos à espera das vossas propostas, pretendemos inicialmente que troquem ideias com os vossos educandos, para dar uma **nova vida à nossa horta**.

Pode saber mais sobre o Programa em <http://www.abae.pt/EcoEscolas/index.php?p=wda>

Coordenadora do projeto Eco Escolas na Instituição Mãe Galinha

Helena Teixeira



A Roupas! Usada! Não Está Acabada!

Temos a solução, **deposite a roupa** que já **não utiliza** no **nosso depósito**.

Vamos ajudar quem necessita!

Colaborem! Contamos com a **vossa ajuda**.

Obrigado

Anexos