



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação  
Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico – A  
Sustentabilidade na Terra nas suas vertentes  
Cultural e Social**

**Rita Maria Correia Mirador**

Orientação: Professor Doutor Vítor José Martins  
Oliveira

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

Relatório de Estágio

Évora, junho de 2014



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação  
Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico – A  
Sustentabilidade na Terra nas suas vertentes  
Cultural e Social**

**Rita Maria Correia Mirador**

Orientação: Professor Doutor Vítor José Martins  
Oliveira

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

Relatório de Estágio

Évora, junho de 2014

## Agradecimentos

Começo por agradecer ao meu orientador Professor Doutor Vítor José Martins Oliveira pela orientação, disponibilidade e apoio prestados ao longo do percurso. Agradeço a orientação na Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar da Professora Doutora Maria Assunção Folque. Agradeço as críticas construtivas que me ajudaram a questionar, a refletir, e a aprender tanto durante a ação educativa neste contexto. Agradeço a orientação na Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico da Professora Doutora Maria da Conceição Leal da Costa, bem como as críticas construtivas que tanto contribuíram para as minhas reflexões, guias da ação no contexto educativo.

Muito Obrigada à educadora cooperante Isabel Melo e à assistente operacional Sónia Janeiro, às professoras cooperantes Rosa Barreto, Helena Assude e Eugénia Florentino pelas aprendizagens que me proporcionaram e, por todo o apoio e carinho com que me receberam. Agradeço às crianças por todo o carinho, por todos os sorrisos, todos os abraços, e por me terem sempre feito acreditar que valia a pena lutar pela profissão que escolhi.

Obrigada a todas as minhas colegas com quem partilhei, aprendi e criei laços de amizade ao longo do percurso. Obrigada a todos os amigos pelo apoio, pela atenção e preocupação.

Aos meus pais pela força e determinação que me ensinaram a ter. Pelo apoio e o incentivo que sempre me deram.

Ao meu irmão João, por ser o melhor irmão do mundo.

Ao Pedro, por ser quem é e pelo apoio incondicional. Por ter-me transmitido toda a força, coragem e esperança em todos os momentos. Muito Obrigada!

Agradeço, muito especialmente, à minha avó Emília e ao meu avô Joaquim, a quem eu dedico e a quem eu devo a pessoa que sou hoje. Obrigada, avós, do fundo do meu coração!

Obrigada a todas as pessoas que contribuíram de forma, direta ou indiretamente para o meu percurso. Obrigada a todos por tudo, pois nada se consegue só!

## **Resumo**

O presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES) resulta do percurso de observação participativa e intervenção em contexto de pré-escolar desenvolvido na Escola Manuel Ferreira Patrício e em contexto de 1.º Ciclo do ensino básico desenvolvido na Escola EB1 Quinta da Vista Alegre. Suportado pela temática Sustentabilidade na Terra, nas suas vertentes: Cultural e Social, espelha toda a informação recolhida ao longo da PES em Pré-escolar e em 1.º Ciclo. Utilizámos a escala ECERS a fim de melhorar o próprio instrumento de análise e de avaliar o ambiente educativo, no âmbito da temática em estudo. Foi uma avaliação rigorosa, no início e no fim da ação em contexto educativo. A observação compreendeu o mesmo período em que foram desenvolvidas as práticas. Aquando da PES em 1.º ciclo, foi necessária a adaptação do conteúdo da escala ao novo contexto escolar. Os problemas identificados na escala ECERS revelaram-se objetivos a alcançar.

**Palavras-chave:** Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Sustentabilidade Cultural e Social na Terra; escala ECERS.

Supervised Teaching Practice in the context of preschool and basic school - Sustainability on Earth, in their cultural and social aspects

## **Abstract**

This report of the Supervised Teaching Practice (STP) results from the participation, observation and intervention in the context of preschool developed in Escola Manuel Ferreira Patrício, and in the basic education developed in Escola EB1 Quinta da Vista Alegre. Supported by thematic Sustainability on Earth, in their cultural and social aspects, it reflects all the information collected along the STP in preschool and basic education. We used the ECERS scale in order to improve the instrument of analysis and evaluate the educational environment, regarding the thematic in study. It was a rigorous assessment, at the beginning and end of the action in an educational context. The observation included the same period in which the practices were developed. At the basic school, it was necessary to adapt the content of the scale to this new environment. The problems identified in the ECERS proved to achieve goals.

**Keywords:** Preschool; basic school; Social and Cultural Sustainability on Earth; ECERS scale.

## Índice Geral

Índice de fotografias.....	viii
Índice de quadros.....	ix
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico .....	7
1. A Sustentabilidade na Terra - Origens e Significados do conceito de Desenvolvimento Sustentável.....	7
1.1. As dimensões do Desenvolvimento Sustentável .....	15
1.2. A importância da Sustentabilidade na Terra.....	18
1.3. A pertinência da vertente Cultural e Social na conceção da Sustentabilidade.....	21
2. Educação para a Sustentabilidade na Terra.....	25
2.1. O papel da Educação no domínio da Sustentabilidade.....	25
3. O Desafio Curricular na Educação para o Desenvolvimento Sustentável nas suas vertentes Cultural e Social.....	32
3.1. A Sustentabilidade nas suas vertentes Cultural e Social no currículo escolar em contexto de Jardim-de-infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	32
Capítulo II – Apresentação e Interpretação da Intervenção .....	39
1. Caracterização da instituição Pré-escolar e 1.º Ciclo .....	39
2. Conceção da Ação Educativa no contexto da Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar .....	44
2.1. Caracterização do grupo .....	44
2.2. Fundamentos da ação educativa .....	46
2.3. Organização do Cenário Educativo .....	48
2.3.1. Interações com a família e a comunidade .....	58
2.4. Projeto de intervenção em Jardim-de-Infância.....	59
3. Conceção da ação Educativa no Contexto da Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	66
3.1. Caracterização do grupo .....	66

3.2.	Fundamentos da Ação Educativa .....	69
3.3.	Organização do Cenário Educativo .....	76
3.3.1.	Interações com a família e a comunidade .....	78
3.4.	Projeto de Intervenção em 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	79
Capítulo III – Análise da Problemática da Sustentabilidade Cultural e Social nos Contextos Educativos .....		86
1.	A utilização da escala ECERS ao nível da Sustentabilidade na sua vertente Cultural e Social .....	86
2.	Análise da escala ECERS - subescala Sustentabilidade no início da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim-de-Infância.....	89
3.	Análise da escala ECERS - subescala Sustentabilidade no final da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim-de-Infância.....	93
4.	Análise da escala ECERS - subescala Sustentabilidade no início e no final da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de 1.º Ciclo.....	97
5.	Apresentação dos resultados .....	99
5.1.	Resultados da avaliação da escala ECERS em contexto de Jardim-de-Infância .....	99
5.2.	Resultados da avaliação da escala ECERS em contexto de 1.º Ciclo .....	103
Capítulo IV – Considerações Finais.....		107
Reflexão Final .....		107
Referências Bibliográficas .....		112

## Índice de fotografias

<i>Fotografia 1.</i> Biblioteca.....	40
<i>Fotografia 2.</i> Área Polivalente.....	41
<i>Fotografia 3.</i> Espaço exterior do Jardim-de-Infância.....	42
<i>Fotografia 4.</i> Espaço exterior.....	42
<i>Fotografia 5.</i> Plano Semanal.....	48
<i>Fotografia 6.</i> Plano diário.....	48
<i>Fotografia 7.</i> Área da casinha II.....	49
<i>Fotografia 8.</i> Área da Casinha I.....	49
<i>Fotografia 9.</i> Imagens de Mulheres de Diferentes Culturas.....	50
<i>Fotografia 10.</i> Pau-de-Chuva.....	51
<i>Fotografia 11.</i> Construção dos paus-de-chuva.....	52
<i>Fotografia 12.</i> Alguns dos Cartões do Jogo “Loto de Imagens”.....	52
<i>Fotografia 13.</i> Jogo “Quem é quem?”.....	53
<i>Fotografia 14.</i> Jogo dos Afetos.....	54
<i>Fotografia 15.</i> Mapa-Mundo.....	55
<i>Fotografia 16.</i> Kali – menina chinesa.....	62
<i>Fotografia 17.</i> Texto ilustrado sobre Ichiro.....	62
<i>Fotografia 18.</i> Pall – menino do Norte do Alasca.....	62
<i>Fotografia 19.</i> Ichiro – menino japonês.....	62
<i>Fotografia 20.</i> Pintura dos Fantoques.....	65
<i>Fotografia 21.</i> Fantoques.....	65
<i>Fotografia 22.</i> “O Livro da Primeira Classe”.....	74
<i>Fotografia 23.</i> Trabalho realizado pelo AQ com os familiares.....	74
<i>Fotografia 24.</i> A receita dos cones de bolacha.....	81
<i>Fotografia 25.</i> A mãe da P. a exemplificar com uma folha de papel.....	81
<i>Fotografia 26.</i> Trabalho de projeto (M. e MT).....	82
<i>Fotografia 27.</i> Cones de Bolacha.....	82
<i>Fotografia 28.</i> Registo do grupo I.....	82
<i>Fotografia 29.</i> Registo do grupo II.....	82
<i>Fotografia 30.</i> Visita da mãe da I.....	83
<i>Fotografia 31.</i> Trabalho de Projeto.....	83
<i>Fotografia 32.</i> Grupo VI: Ilustração da horta e da mãe da I.....	84
<i>Fotografia 33.</i> Grupo IV: Ilustração do edifício e do recreio da escola da mãe da I.....	84

## Índice de quadros

Quadro 1 - <i>Dimensões do Desenvolvimento Sustentável</i> (adaptado de Soromenho-Marques, 2010b, p.27, p.28) .....	17
Quadro 2 - <i>Atribuir as cotações na escala ECERS</i> , adaptado de Harms et al (2008, p.10) .....	88
Quadro 3 – <i>Análise inicial da escala ESCERS em contexto de Jardim-de-Infância no âmbito da temática Sustentabilidade, na vertente Cultural e Social.</i> .....	99
Quadro 4 - <i>Análise inicial da escala ESCERS em contexto de Jardim-de-Infância no âmbito da temática Sustentabilidade, na vertente económica</i> .....	100
Quadro 5 - <i>Análise inicial da escala ESCERS em contexto de Jardim-de-Infância no âmbito da temática Sustentabilidade, na vertente ambiental</i> .....	101
Quadro 6 – <i>Níveis e primeira avaliação do contexto educativo 1.º Ciclo no âmbito da temática Sustentabilidade nas vertentes Cultural e Social</i> .....	104
Quadro 7 - <i>Níveis e última avaliação do contexto educativo 1.º Ciclo no âmbito da temática Sustentabilidade nas vertentes Cultural e Social</i> .....	106



## Introdução

O presente relatório é realizado no âmbito do curso de mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora e tem a sua temática centrada em Sustentabilidade na Terra, nas suas vertentes Cultural e Social. O mesmo é resultado da observação participativa e intervenção desenvolvidas no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Pré-escolar e Prática de Ensino Supervisionada (PES) em 1.º Ciclo do Ensino Básico. A PES em Pré-escolar foi realizada na Escola Manuel Ferreira Patrício com um grupo heterogéneo de vinte e duas crianças e a educadora cooperante Maria Isabel Melo, sob a orientação da professora Assunção Folque durante o período de 18 de fevereiro a 31 de maio de 2013. A Prática foi apoiada pela unidade curricular de “Pedagogia da Educação de Infância dos 3 aos 12 anos”, o que permitiu fundamentar a PES e estabelecer a passagem da teoria para a prática.

A PES em 1.º Ciclo do Ensino Básico foi realizada na Escola EB1 Quinta da Vista Alegre com uma turma de 1.º ano e as professoras cooperantes Rosa Barreto e Helena Assude sob a orientação da professora Maria da Conceição Leal da Costa, durante o período de 16 de setembro a 17 de dezembro de 2013. A PES em 1.º Ciclo foi apoiada pela unidade curricular de “Seminário de Acompanhamento de Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo”, que permitiu igualmente articular a teoria com a prática. Ambas as Práticas foram apoiadas pelo docente orientador Vítor Oliveira.

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 (ME, 1997, p.131).

Relativamente à importância do Ensino Básico, de acordo com a Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo:

o ensino básico constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspetiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (ME, 2004, p.11).

A experiência adquirida e desenvolvida no decorrer da ação educativa cooperada permitiu-me aprender, observar, recolher informação, analisar e refletir. Para a elaboração do relatório de estágio foi necessário reunir toda a informação que recolhi ao longo da PES em Pré-escolar e em 1.º Ciclo, seja ela a partir da recolha de dados, de observações, de interações ou de aprendizagens feitas ao longo do percurso. Foi igualmente necessário e relevante articular as Práticas de Ensino Supervisionadas com o grupo de unidades curriculares que se desenvolvem ao longo do curso de mestrado. Ao longo do relatório de estágio tentarei espelhar todos estes aspetos que têm um peso fulcral no meu percurso enquanto futura profissional.

Foram diversas as fontes teóricas que suportaram a ação, nomeadamente Bruner (1996), Folque, (1999 e 2013), bem como, Martins et al (2008 e 2010) que nos apresenta diferentes estratégias e atividades pedagógicas em relação à temática Sustentabilidade na Terra, a partir de um *Guião Didático para professores*, entre outros autores não menos importantes.

Durante o percurso em Pré-escolar e em 1.º Ciclo, tive como base o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto). No que diz respeito ao perfil específico de desempenho do educador de infância, mais concretamente em relação à conceção e desenvolvimento do currículo, “na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e

## RELATÓRIO DA PES EM PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO

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).

Em relação ao perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente no mesmo domínio de conceção e desenvolvimento do currículo, o mesmo refere que “o professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.” (p.7).

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, tanto do pré-escolar como do 1.º Ciclo. Igualmente, ao nível pessoal e profissional, revelou-se fundamental ser verdadeira e autêntica, pois a reciprocidade é importante para estabelecer relações significativas.

Desta forma, observei e escutei cada criança, assim como os pequenos grupos 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 adequados aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem. Procurei sempre integrar, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças eram portadoras.

Por conseguinte, potencieei 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. Avaliei, numa perspetiva formativa, a

intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.

Desde o início da PES em Pré-escolar, prolongando-se até ao final da PES em 1.º Ciclo, existiu uma linha orientadora cuja temática é Sustentabilidade na Terra, nas suas vertentes: Cultural e Social. Durante o percurso, atendemos à importância da participação das famílias nas atividades e projetos desenvolvidos, incentivando-as sempre neste sentido.

Promovi 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 escola e da comunidade. Fomentei a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sentissem valorizadas e integradas no grupo. Estimulei a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas. Cooperei com a equipa pedagógica/educativa com vista a um atendimento educativo de qualidade.

A escala Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) constitui-se o instrumento de análise central ao longo da prática, a partir do qual avaliámos os dois cenários educativos no âmbito da temática Sustentabilidade na Terra nas suas vertentes Cultural e Social. Para além da utilização da escala a fim de conhecer e avaliar os cenários educativos, tivemos como um dos principais objetivos melhorar o próprio instrumento, a partir da sua análise. Sendo a escala ECERS um instrumento de aplicação internacional, decorreram reuniões no sentido promover trocas de informação nestes domínios em torno da nossa ação, a qual fez parte de um trabalho mais vasto. O papel enquanto investigadora da temática em estudo permitiu-me levantar desde cedo algumas questões, sempre suportadas pelo instrumento de análise Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS), nomeadamente, acerca de como está organizada a sala; quais os recursos que o espaço oferece às crianças; que oportunidades de aprendizagem são planificadas de forma a proporcionar-lhes o contacto com a diversidade; o que pensam as crianças em relação à diversidade cultural; como decorrem as suas interações no ambiente sala de aula e escola. É fundamental acedermos ao modo como as crianças

## RELATÓRIO DA PES EM PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO

pensam. Caso o período da prática tivesse sido maior, penso que existiriam mais oportunidades que permitiriam aprofundar estas questões.

A fim de compreender e obter resposta às perguntas colocadas e acima referidas, foi essencial dar voz às crianças e ouvi-las. No decorrer da ação educativa cooperada, percebi o quanto é importante ajudar o aluno a reformular, a esclarecer o seu discurso para que, ele próprio consiga clarificar também o seu próprio pensamento. “As convicções acerca da mente do aluno sustentam a intenção de ensinar. Sem imputação de ignorância não há empenho no ensino.” (Brunner, 1996, p.76). Efetivamente é fundamental atender-se à importância da mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos, isto é, partir sempre dos significados que os alunos já têm pré-estabelecidos e que provêm do seu quotidiano para a construção de algum conceito.

Através da dinamização de atividades no âmbito da temática em estudo, promovemos momentos de aprendizagem aos alunos que, possivelmente refletir-se-ão a longo prazo, promovendo o desenvolvimento pessoal, social e cívico, numa perspetiva de educação para a cidadania. A Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) é perspetivada, segundo Martins (2010) como: “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 (...)” (p.11).

A estrutura do relatório de estágio compreende quatro partes. O primeiro capítulo constitui o enquadramento teórico da temática que elegi como tema do relatório - Sustentabilidade na Terra, nas suas vertentes Cultural e Social – dando especial atenção às origens e significados de Desenvolvimento Sustentável (DS), as dimensões deste conceito, aludindo à pertinência da vertente Cultural e Social, e ainda, à importância da Sustentabilidade na Terra. É ainda neste capítulo enunciado o papel da Educação no domínio da Sustentabilidade, bem como o desafio curricular na Educação Sustentável, ao nível das

Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e das Organizações Curriculares e Programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O segundo capítulo é dedicado à apresentação e interpretação da intervenção, na qual se desenvolveu a PES em Pré-escolar e a PES em 1.º Ciclo. Neste segundo capítulo consta a caracterização das instituições, a conceção da ação educativa que é dedicada à caracterização do grupo, do modelo curricular, a organização do espaço e materiais, a organização do tempo, a organização do planeamento e da avaliação, as interações com a família e a comunidade e o trabalho de equipa. Insere-se, no mesmo capítulo, o projeto de intervenção que se refere ao trabalho de projeto desenvolvido durante o percurso em pré-escolar e em 1.º Ciclo, de acordo com a metodologia de projeto.

O terceiro capítulo aborda a metodologia utilizada no decorrer da prática, na qual se dão a conhecer as análises da problemática da Sustentabilidade Cultural e Social nos dois contextos educativos. São ainda apresentados no mesmo capítulo os resultados de avaliação, resultantes da análise da escala ECERS nos dois contextos. Um dos instrumentos utilizados para realizar as análises aos contextos foi a escala Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) – Escala de avaliação do ambiente em Educação de Infância, existindo a necessidade de ser adaptada, posteriormente, ao contexto de 1.º Ciclo. Tivemos como principais objetivos conhecer os problemas existentes nos contextos através da utilização da escala ECERS e melhorar o próprio instrumento de análise.

O quarto capítulo enuncia a reflexão final acerca do trabalho desenvolvido, das aprendizagens e das dificuldades encontradas ao longo da PES em Pré-escolar e em 1.º Ciclo. Por fim, surgem as referências bibliográficas, onde constam as fontes bibliográficas utilizadas ao longo do relatório.

## **Capítulo I – Enquadramento Teórico**

### **1. A Sustentabilidade na Terra - Origens e Significados do conceito de Desenvolvimento Sustentável**

O conceito de desenvolvimento induz-nos logo à partida para um processo de mudança e de evolução. Tal como é definido por Caride e Meira (2004), desenvolvimento “é um processo deliberado e gradual de mudanças económicas, culturais, sociais, demográficas, etc., supostamente orientados a satisfazer interesses e expetativas ligadas à felicidade das pessoas e às suas oportunidades vitais.” (p.122). Ultimamente tem decorrido a procura de um modelo de desenvolvimento que seja sustentável e duradouro e, que “estabeleça um equilíbrio cauteloso entre os objetivos de curto e médio prazo, pondo ênfase na equidade e na qualidade de vida, mais do que na qualidade da produção ou do consumo (...)” (p.125). Associado às ciências sociais e humanas, o desenvolvimento “de pessoas e povos constrói-se, cria-se e recria-se nas vidas quotidianas, conquista ou reivindica a ocupação coletiva, aflora e afirma-se como processo e não só como efeito ou resultado, sendo acompanhado da participação democrática.” (p.125). De uma maneira geral, procura-se “conciliar os direitos sociais com os individuais na construção de países e Estados, implícita ou explicitamente, cada vez mais vocacionados para o desenvolvimento humano.” (Caride e Meira, 2004, p.128).

É relevante contemplar-se o desenvolvimento como “um direito universal, individual e coletivo, sustentado e duradouro, na base de três objetivos de actuação fundamentais” (Caride e Meira, 2004, p.138). Estes três objetivos são caracterizados por Cortés e López (1999):

- “(...) promoção de políticas económicas sólidas, que tenham como finalidade um crescimento com capacidade para satisfazer mais eficazmente as necessidades humanas, a melhoria da justiça e a coesão social (...), o respeito para a dignidade humana” (p.31);

- “(...) bem-estar comum como um fim em si mesmo, potenciando uma distribuição equitativa dos rendimentos e um maior acesso aos recursos mediante a equidade e a igualdade de oportunidades para todos (...)” (p.31);

- “(...) promoção de mecanismos de participação para todos, fortalecendo os sistemas democráticos, as liberdades fundamentais e a sociedade civil, assim como o papel central que desempenha o acesso à informação (...)” (p.31).

As referências a “humano” e “sustentável” são indissociáveis, pois, só com estes dois conceitos alcançar-se-á uma perspetiva, de acordo com Redclift (2000) de

assumir a responsabilidade das nossas ações cada vez que explorámos a necessidade de mudar os nossos compromissos sociais implícitos (...) embora a nossa capacidade de encontrar soluções se tenha visto seriamente reduzida por sermos incapazes de reconhecer que somos prisioneiros da nossa própria história.” (p.37).

Quanto aos significados de Desenvolvimento Sustentável, são vários os autores que definem este conceito, existindo diferentes definições. Tal como refere Leff (1998), “o discurso da Sustentabilidade está conformado por várias interpretações que respondem a visões, interesses e estratégias alternativas de desenvolvimento.” (p.269).

O termo “Sustentabilidade” deriva do latim “Sustentabile”, e “é uma palavra mais técnica que filosófica, demasiado vaga e genérica, pese embora o sentido de durabilidade que transmite e das boas intenções que contém” (Caride e Meira, 2004, p.140). Sustentabilidade é uma expressão utilizada frequentemente para “amplos grupos sociais, desde a política até à religião, na linguagem quotidiana e nos vocabulários científicos.” (p.140). Este termo está relacionado 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.” (p.140).

## RELATÓRIO DA PES EM PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO

Um desenvolvimento humano orientado para a Sustentabilidade deverá integrar alguns fatores, nomeadamente, a economia, a política, a educação, a ecologia e a ética (Caride e Meira, 2004).

Segundo Zaccai (2002, adaptado de Freire, 2007):

as expressões que definem desenvolvimento sustentável (DS) são relativamente consensuais mas não fornecem os critérios necessários para realizar uma avaliação. Estabelecem condições para o futuro, a necessidade de se considerar o ambiente natural e de integrar de um modo equilibrado as dimensões económicas, sociais e ambientais (p.143).

De acordo com Pinheiro do Nascimento (2012):

a noção de sustentabilidade tem duas origens: na biologia, por meio da ecologia e na economia, como adjetivo do desenvolvimento. A primeira refere-se à capacidade de recuperação e reprodução dos ecossistemas (resiliência) em face de agressões antrópicas (uso abusivo dos recursos naturais, desflorestamento, fogo, etc.) ou naturais (terramoto, tsunami, fogo, etc.). A segunda, face à percepção crescente ao longo do século XX de que o padrão de produção e consumo em expansão no mundo, sobretudo no último quarto de século, não tem possibilidade de perdurar. Ergue-se assim, a noção de sustentabilidade sobre a percepção da finitude dos recursos naturais e sua gradativa e perigosa diminuição (p.51).

De acordo com Wheeler (2000, adaptado de Freire, 2007):

Três sistemas são tidos em conta quando descrevemos Desenvolvimento Sustentável: Económico, Social e Ambiental, cada um integrando os seus subsistemas e, por isso, podemos falar sobre sistema de ideias interrelacionadas. Porém, cada um de nós pode observar, interpretar e comunicar o seu ponto de vista de modo diferente, dependendo dos seus conhecimentos, interesses e valores (p.143).

Segundo a obra “O nosso Futuro Comum” (1987), o Desenvolvimento Sustentável é definido como “o desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras em satisfazer suas próprias necessidades” (adaptado de Pinheiro do Nascimento, 2012, p.54).

Em suma, verificamos que desde 1987 o consenso mundial em torno da definição de um modelo de Desenvolvimento Sustentável tem vindo a crescer, apesar de se registarem ainda algumas divergências. Diversos autores defendem “a existência de um triângulo da sustentabilidade, cujos vértices são os pilares social, ambiental e económico” (Soromenho-Marques, 2010b, p.27), os quais abordamos no ponto seguinte. Contudo, essa posição é criticada fortemente por Soromenho-Marques (2010b), ao apelar à importância de um quarto pilar, sendo este, o político-institucional, constituindo-se este último como causa responsável pelo desencadear do desenvolvimento sustentável. O pilar político é caracterizado pelo autor m 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, 2010b, p.28).

Atualmente verifica-se que a sociedade está cada vez mais consciente dos problemas ambientais que enfrentamos e da importância de construirmos, em conjunto, um futuro sustentável. No entanto, é fundamental compreendermos algumas das origens e significados do conceito de Desenvolvimento Sustentável (DS), que, segundo os autores Caride e Meira (2004), “o ensaio com o título *Primavera Silenciosa*, publicado por Raquel Carson nos inícios da década de 1960, constitui uma das referências mais emblemáticas para o tardio e, a partir daí, convulso despertar da consciência ecológica mundial.” (p.21). O ensaio critica a utilização de “inseticidas químicos, pesticidas orgânicos, herbicidas sintéticos, raticidas e outros produtos similares, devido à alta capacidade de envenenamento e contaminação do ar que respiramos.” (Caride, e Meira, 2004, p.21), encontrando-se assim todas as espécies em perigo, em particular a espécie humana (Caride e Meira, 2004).

Existiram, então, diversos contributos, nomeadamente de Paul Ehrlich (1970 e 1971), de Kenneth Boulding (1966), de Georgescu-Roegen (1971) e de Bárbara Ward e René Dubós (1972) que evidenciaram o “crescimento demográfico como factor crítico de um possível colapso ambiental” (p.22); “a necessidade de se considerar o sistema económico no quadro

de um sistema planetário fechado e, portanto, fisicamente limitado”(p.22); estabelecer “as bases de uma «economia ecológica» ao teorizar os processos antrópicos resultantes da produção industrial e do consumo maciço de combustíveis fósseis” (p.22); a preparação de “um dos primeiros relatórios de síntese sobre o estado ambiental do planeta (...) Relatório Founex (...) redigido para a Conferência de Estocolmo de 1972, mostrando uma estreita dependência entre os problemas ambientais e o desenvolvimento: contaminação química e biológica, esgotamento de recursos, perturbação do meio físico, detrioração social, etc.” (Caride e Meira, 2004, p.22).

Após a Conferência de Estocolmo de 1972, seguiram-se outras publicações, nomeadamente, “Os limites do crescimento, realizado por uma equipa de cem pessoas ligadas ao Instituto Tecnológico de Massachussets” (Meadows, Randers e Behrens, 1972, adaptado de Caride e Meira, 2004, p.22), que contribuíram para a compreensão dos problemas que ameaçam o meio ambiente, bem como da sua relação com os fatores económicos e demográficos. No entanto, o relatório apresentado foi refutado, devido à não contemplação de factores, “de inovação social, científica ou tecnológica que pudessem compensar os possíveis danos ambientais” (Caride e Meira, 2004, p.23).

Para além destes relatórios, existem outros, que visam consciencializar a sociedade para um estilo de vida, a partir dos direitos ecológicos e das suas responsabilidades e pretendem, essencialmente, alertar-nos para a importância dos fenómenos ambientais não danificarem apenas ao nível local, mas também, ao nível planetário. A partir de 1980, surgiram expressões tais como: “problemática ambiental”, “crise ambiental”, “mudança global”, etc. que conduziram, de igual forma, a sociedade para o cuidado com a realidade ambiental e a uma posterior e conseqüente transformação social (Caride e Meira, 2004, p.24 e 25).

No que respeita à transformação ambiental e os seus associados perigos para com a humanidade, alguns autores, (Arroyo, Camarero e Vásquez, 1997) defendem:

como tantas vezes se repete, o fenómeno consiste no conhecimento e na possibilidade de intervenção sequente por parte do Homem sobre os mecanismos do meio natural, a partir dos avanços científicos e técnicos dos séculos XVIII e XIX. Desta forma, e de maneira quase insensível, o Homem, sem deixar de ser um elemento do meio natural, vai-se transformando num fator do mesmo, dependendo do funcionamento da maioria dos ecossistemas e incluindo da sua conservação (p.52).

De acordo com Capriles (1994), surgem algumas causas secundárias da crise ecológica, e são elas o “projeto tecnológico de domínio da natureza (destruindo os sistemas de que depende a vida), as divisões sociais (entre raças, nações, Estados e classes) e as formas em que se tem concretizado as propostas-ações do desenvolvimento.” (adaptado de Caride e Meira, 2004, p.26). Assim, o Relatório Dobris “assinala que a mudança ambiental ocorre como resultado da ação simultânea de processos naturais e humanos. Os sistemas ambientais e as atividades humanas contribuem para a alteração ambiental através da transformação e transporte de grandes quantidades de energia e materiais.” (Stanners e Bourdeau, 1995, p.9). Neste sentido, autores como King e Schneider (1992) referem a intervenção humana como principal causa ligada ao desperdício de materiais e de recursos, logo torna-se “difícil compreender que os povos do mundo tenham tolerado semelhante desperdício face à fome, à pobreza, à doença e ao subdesenvolvimento, que, por si sós, engendram guerra e violência.” (p.73).

Enumeraremos os diversos problemas diagnosticados derivados de crises ambientais que afetam o planeta: esgotamento progressivo dos recursos não renováveis, rutura de ciclos bioquímicos e ecológicos, graves perturbações climáticas e atmosféricas, perda de biodiversidade específica e genética, aumento dos desequilíbrios demográficos e da pressão ambiental, juntando-se a estes, outros problemas 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 e 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 e Meira, 2004).

No que respeita às condições ambientais, Deleage (1993) refere relativamente quanto às diferenças nos modos de viver, que “a dimensão global da crise, longe de anular as diferenças e as separações entre sociedades e grupos humanos, agravam-nas e exacerbam-nas (...). Em particular, no Terceiro Mundo, as crises ecológica e social, revestem-se dos mais alarmantes aspetos (...) (p.302). Para além das dimensões ecológicas ou ambientais cresce “o escândalo da pobreza e marginalidade que expõe os desajustes estruturais que provocam a desigual distribuição e circulação da riqueza criada no mundo.” (Zaragoza, 2000, citado por, Caride e Meira, 2004, p.33). Outro aspeto que merece especial atenção, na perspetiva de Zaragoza (2000), é o facto de “as possibilidades de um desenvolvimento sustentável se reduzem 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.” (p.80). Verificamos assim, que a pobreza está numa das origens da deterioração ambiental (Caride e Meira, 2004).

Em 1992, o relatório anual assinalado pelo Banco Mundial veio alertar-nos para as repercussões ambientais com que a humanidade se deparava, revelando-se as mesmas prejudiciais ao bem-estar, na medida em que poderia: “ocasionar prejuízos directos ou indirectos sobre a saúde humana, provocar reduções significativas na produtividade económica (e, portanto, convertendo-se em obstáculo para o desenvolvimento económico) e diminuir o «prazer ou a satisfação» que se obtém do desfrute de um meio ambiente de qualidade.” (Caride e Meira, 2004, p.36). No mesmo ano, a preocupação face à crise ambiental existente, conduziu à criação de novas iniciativas, tendo surgido novas estratégias para combater as ameaças globais. Existia agora uma vontade e um espírito enorme de “salvação da Terra para salvação do Homem” (Caride e Meira, 2004, p.36). Neste sentido, a estratégia

“deveria integrar as questões económicas, sociais e culturais da crise. A Cimeira do Rio de 1992 assumiu este desafio.” (Caride e Meira, 2004, p.36).

De acordo com Freire (2007), a “conferência do Rio de Janeiro de 1992 alertou para a problemática da Educação de modo a traduzir a perspectiva da sustentabilidade e de relacionar o nosso bem-estar económico com as tradições culturais e o respeito pela Terra e os seus recursos” (p.143). Quanto aos efeitos visíveis, na sequência da Declaração do Rio e de acordo com Pinheiro do Nascimento (2012), foram “a criação da Convenção da Biodiversidade e das Mudanças Climáticas – que resultou no Protocolo de Kyoto (...).” (p.55). Segundo o mesmo autor, “nos embates ocorridos nas reuniões de Estocolmo (1972) e Rio (1992), nasce a noção de que o desenvolvimento tem, além de um cerceamento ambiental, uma dimensão social.” (p.51). Consequentemente, “a sustentabilidade deve contemplar a equidade social e a qualidade de vida dessa geração e das próximas. A solidariedade com as próximas gerações introduz, de forma transversal, a dimensão ética” (p.51). Contudo, “as contradições entre os países desenvolvidos e os restantes ficaram ainda mais claras quando os Estados Unidos não assinaram o Protocolo de Kyoto, mesmo após ser lançado um alerta sobre os riscos prementes do aquecimento global (Pinheiro do Nascimento, 2012, p.55).

Posteriormente, alguns estudos comprovaram que os avanços não foram suficientes, e ainda “denunciam o agravamento das tendências negativas, especialmente nas manifestações e consequências do denominado «efeito de estufa» ” (Flavin, 1997, citado por Caride e Meira, 2004, p.36). Outros relatórios, do PNUMA, referem mesmo “uma leitura sumamente pessimista da evolução num futuro imediato” (PNUMA, 1997, citado por Caride e Meira, 2004, p.36 e 37).

Como refere Sutcliffe (1992), as expressões “desenvolvimento”, “desenvolvimento humano” e “desenvolvimento sustentável” propõem que haja uma renovação do desenvolvimento tal como o que conhecemos. O problema do desenvolvimento é encarado como um problema mundial e não apenas a nível local (Caride e Meira, 2004). O

“desenvolvimento humano tem em comum com o ‘sustentável’ a preocupação pela distribuição, pela equidade e a redistribuição de todos os benefícios, quer seja no âmbito que delimita as nações, as classes sociais e os indivíduos ou no que toma como referência as presentes e futuras gerações.” (Caride e Meira, 2004, p.141). De qualquer das formas, “há uma íntima relação entre o problema ecológico e a redistribuição do rendimento, propriedade, direitos e bem-estar dos seres humanos (...) o problema do meio ambiente depende antes de mais nada da possibilidade de uma mudança profunda no estilo de vida dos países desenvolvidos.” (Sutcliffe, 1992, p.141 e 143).

### **1.1. As dimensões do Desenvolvimento Sustentável**

Na sequência do capítulo anterior, verificamos que existem diversas discussões acerca de estratégias de Sustentabilidade; no entanto, todas elas conduzem a um paradigma de “*triângulo equilátero*” (pilares social, económico e ambiental) “a tese segundo a qual cada um desses pilares deve ter um peso e uma relevância idênticas. É o modelo do *equal footing*”. (Soromenho-Marques, 2010b, p.27). Contudo, “cada um desses pilares tem uma natureza específica: são qualitativamente diferentes, não podendo ser amalgamados numa igualdade numérica.” (Soromenho-Marques, 2010b, p.27).

Na perspetiva de Pinheiro do Nascimento (2012), a vertente ambiental pressupõe que exista compatibilidade entre o modelo de produção e o modelo de consumo. Sobre estes mesmos dois modelos assenta a economia. “Trata-se, portanto, de produzir e consumir de forma a garantir que os ecossistemas possam manter sua autorreparação ou capacidade de resiliência” (p.55).

Ainda segundo o mesmo autor, a vertente económica pressupõe que exista um aumento da produção e do consumo, juntamente com o aumento de recursos naturais (fontes fósseis de energia, água e minerais). “Trata-se daquilo que alguns denominam como

ecoeficiência, que supõe uma contínua inovação tecnológica que nos leve a sair do ciclo fóssil de energia (carvão, petróleo e gás) e a ampliar a desmaterialização da economia.” (p.55).

O mesmo autor refere, quanto à vertente social, que esta pressupõe igualdade de oportunidades, de recursos e de justiça social. Significando que se deve “erradicar a pobreza e definir o padrão de desigualdade aceitável, delimitando limites mínimos e máximos de acesso a bens materiais” (Pinheiro do Nascimento, 2012, p.55).

A dimensão política é muitas vezes esquecida, no entanto é uma vertente fundamental para que, possam de facto ocorrer mudanças na nossa sociedade e nos valores e atitudes a ela inerentes (Pinheiro do Nascimento, 2012). De acordo com Soromenho-Marques (2001), “a política ocupa um lugar histórico relativamente recente. Muito mais recente, por exemplo, do que a cultura. As manifestações estéticas e instrumentais da nossa capacidade de produzir uma representação e uma aproximação cultural ao mundo contam muitas dezenas de milhares de anos.” (p.220).

De acordo com (Soromenho-Marques, 2010b, p.27), que atende à teoria de Aristóteles aplicada ao domínio do DS, refere-nos quatro possíveis causas:

- “Causa eficiente: indica o princípio da mudança; causa material: identifica aquilo de onde algo surge, ou mediante o que algo chega a ser” (p.27);
- “Causa formal: a ideia ou o modelo que inspira a transformação, aquilo que já é, idealmente, antes de se plasmar na realidade concreta” (p.27);
- “Causa final: o fim, o *telos*, a realidade concreta e discreta para a qual o processo de transformação tende.” (p.27).

Por conseguinte, e atendendo às causas propostas, associa-se o DS a um processo de transformação, a partir do qual surgem as seguintes dimensões (quadro 1):

<b>Dimensão político-institucional como causa eficiente</b>	<b>Dimensão económica como causa material</b>	<b>Dimensão ambiental como causa formal</b>	<b>Dimensão social como causa final</b>
“Princípio da mudança, fator decisivo para a transformação da realidade. Traduz o consenso e a vontade política e operacional de mudança” (p. 28)	“Aquilo do qual algo surge, ou mediante o qual algo chega a ser. Traduz a mudança na reprodução quotidiana das condições de vida numa perspetiva da sua continuação e qualificação” (p.28)	“É a ideia ou o paradigma que dá forma (e condiciona) a transformação. Traduz o quadro de conhecimento complexo que deve modelar a mudança (incluindo os limites e possibilidades abertos pela aplicação da nossa representação das leis naturais)” (p.28)	“O objetivo visado, o modelo de sociedade pretendida. Traduz o projeto de futuro onde as relações humanas (e dos humanos com as outras criaturas e ecossistemas) ocupam um lugar central” (p.28)

**Quadro 1**

*Dimensões do Desenvolvimento Sustentável* (adaptado de Soromenho-Marques, 2010b, p.27, p.28)

Existe a tendência a dividir-se o conceito em apenas três vertentes, sendo elas: ambiental, social e cultural e económica. Por isso, Wheeler (2000, adaptado de Freire, 2007) acredita que “esta estratégia poderá incutir a ideia de que sustentabilidade depende de 3 campos distintos e não permitir que se adquira uma ideia global.” (p.144). Neste sentido, o autor sugere que se considerem os mesmos pilares mas, para além destes, “cinco temas transversais que nos permitem adquirir uma ideia mais global: pensar sobre o futuro; criar comunidades sustentáveis; cuidar dos recursos naturais; projetar economia sustentável e globalização.” (p.144).

Quando falamos em Sustentabilidade e em Desenvolvimento Sustentável, estamos a considerar uma perspetiva futura, no sentido em que temos consciência de que as ações praticadas no presente terão consequências mais tarde e que influenciam o bem-estar de todos. Assim, não falamos em consequências das nossas ações ao nível local mas sim global. Quanto à gestão dos recursos naturais, esta deve ser feita sempre da melhor forma possível,

de maneira a conseguirmos garantir os recursos naturais no futuro. No que respeita ao desenvolvimento de uma economia sustentável, para além deste, devemos ter em consideração a dimensão intelectual, natural, social e espiritual. Por outras palavras, uma economia sustentável deve dar especial atenção ao bem-estar de todos. Por fim, relativamente à globalização, é essencial conhecer e dar a conhecer a importância que as nossas ações têm primeiro a um nível local, transformando-se mais tarde a um nível global (Freire, 2007). Exemplo disso, é dado por Freire (2007): “deslocalização das empresas para outras regiões e o desemprego a subir.” (p.146). Segundo Wheeler (2000, adaptado de Freire, 2007) a globalização,

requer uma profunda compreensão dos sistemas económicos, sociais e ambientais, o reconhecimento das suas inter-relações num mundo sustentável e o respeito pela diversidade de pontos de vista e de interpretações numa sociedade complexa, onde se cruzam indivíduos com valores religiosos, raciais, éticos e interrelacionais distintos. É uma tarefa ciclópica para os educadores deste início do século XXI (p.146 e 147).

## **1.2. A importância da Sustentabilidade na Terra**

Constatámos, no ponto anterior que é importante que exista um quadro um pouco mais alargado, para além das três vertentes (económica, cultural e social e ambiental), relativamente aos aspetos que devemos, enquanto sociedade global, ter em consideração, de forma a proporcionarmos um futuro sustentável para todos. Devemos pois, e tal como temos vindo a referir, ter consciência das consequências das nossas ações, face ao bem-estar global, contudo, devemos também levantar a questão: afinal, qual é para nós a importância da Sustentabilidade na Terra?

Cada vez mais, existe a preocupação face às crises e desastres ambientais, nomeadamente, Brown (2003), afirma que “a economia está em conflito com os sistemas

naturais do planeta; é uma evidência que ressalta das informações quotidianas sobre o desaparecimento de zonas de pesca, a redução das florestas, a erosão do solo... e o desaparecimento de espécies.” (p.14). É importante que todos tenhamos consciência da gravidade da situação e, possamos juntos tentar encontrar soluções sustentáveis com a máxima durabilidade possível, pois, segundo Pinheiro do Nascimento (2012), “ (...) é possível, caso o cenário mais pessimista do aquecimento global venha a se confirmar, que uma nova possibilidade de autoextinção seja criada ao final deste século.” (p.58). De facto, e ainda segundo o mesmo autor, o aquecimento global não é a única ameaça às condições de vida, pois, também o consumo e o modo de produção atual se revelam ameaçadores.

Para além da capacidade de autodestruição, o ser humano também tem a capacidade de encontrar soluções e de utilizar estratégias de resolução face aos problemas enfrentados. O Desenvolvimento Sustentável revela-se apenas uma das soluções encontradas para combater a crise ambiental (Pinheiro do Nascimento,2012). Robert Solow considera que “o homem é capaz de construir respostas necessárias a esse desafio sem grandes mudanças sociais, mas tecnológicas” (2000, adaptado de Pinheiro do Nascimento,2012). Para compreendermos melhor o ponto de vista do autor, este apresenta-nos dois exemplos:

Finita é a quantidade de água potável disponível em um determinado momento e local, mas essa finitude passa a não existir quando a pensamos como o conjunto dos recursos hídricos existentes (70% da face da Terra), que se renova permanentemente. A dessalinização das águas do mar a custo baixo, assim como o seu transporte, pode vir a tornar a crise de recursos hídricos um simples episódio na trajetória humana. A finitude das fontes de energia fósseis e das renováveis são de escalas incomparáveis. Nada impede que outras fontes de energia, como a solar, sejam utilizadas por milhões de anos. Portanto, o limite dos recursos naturais, que é real, é superado pelas mudanças tecnológicas adotadas em razão das pressões e das mudanças do mercado (p.59).

Uma solução ou estratégia de resolução apresentada por Robert Solow (2000) centra-se no “movimento intelectual, social e político conhecido como decrescimento (...)” (Pinheiro

do Nascimento, 2012, p.60). Face a esta solução, apresentamos várias críticas ao DS, citadas por Pinheiro do Nascimento (2012). Tomemos como exemplo Morin quando afirma que, na sua perspectiva, “o desenvolvimento sustentável nada mais faz do que temperar o desenvolvimento por meio da consideração ecológica, mas sem questionar seus fundamentos” (p.75); apresentando por isso, a solução do decrescimento económico, contrariamente ao esperado crescimento: (...) um dia os homens vão ter de mudar o rumo do seu desenvolvimento, passando não mais a crescer, mas a decrescer” (p.60).

No mesmo âmbito, surgem outras propostas, nomeadamente de Herman Daly (1996), o qual defende que devemos ir ao encontro “de uma situação estacionária (steady-state economy)” (p.60). Face a esta última proposta, sabemos que, segundo Veiga (2010), “os estudos que têm mostrado o deslocamento do crescimento económico da qualidade de vida nos países altamente desenvolvidos, reforçam a ideia de que é possível viver melhor produzindo e consumindo menos” (p.60). Para Latouche (1986), “o modelo atual de produção e consumo não tem futuro, porque nos conduz à autoextinção. A saída é a adoção de novos valores e novos costumes, com abandono da moda, do instantâneo, em troca de uma produção duradoura e decrescente.” (p.60,61).

Quanto à última resposta apresentada, referindo-se ao facto de, enfrentarmos uma catástrofe, prende-se com a insuficiência de respostas relativamente à crise ambiental, mais concretamente quanto à necessidade de substituição das fontes energéticas, à emissão de gases de efeito de estufa, às conseqüentes alterações no clima que podem revelar-se ameaçadoras (Pinheiro do Nascimento, 2012).

### **1.3. A pertinência da vertente Cultural e Social na conceção da Sustentabilidade**

Os séculos XVIII e XIX, aquando da revolução industrial, foram tempos de mudança, de lutas sociais, de revoluções políticas, “das novas condições do trabalho, das lutas dos movimentos operários ou da incipiente reivindicação dos direitos humanos” (Díaz e Sobrino, 1990, adaptado de Caride e Meira, 2004, p.128) e revelam-nos situações desencadeadas no decorrer do tempo e perante as quais reconhecemos a existência de desenvolvimento na nossa sociedade. Efetivamente procura-se sobretudo “conciliar os direitos sociais com os individuais na construção de países e Estados, implícita ou explicitamente, cada vez mais vocacionados para o ‘desenvolvimento’ humano” (Díaz e Sobrino, 1990, adaptado de Caride e Meira, 2004, p.128). Contudo, “os valores convencionais e a cultura da segurança vão sendo substituídos rapidamente por parâmetros culturais confusos e reações espontâneas ao problema da crescente insegurança.” (Ratinoff, 1995, p.162).

Na segunda metade do século XVIII ocorreram várias mudanças sociais, desde movimentos culturais, exemplo da emancipação feminina, movimentos políticos, exemplo da queda do muro de Berlim e o fim da União Soviética. Ocorreram também diversas inovações tecnológicas que visaram desde cedo a globalização, a integração de uma economia global, entre outros aspetos políticos e sociais globais (Pinheiro do Nascimento, 2012).

Na perspetiva de Caride e Meira (2004), nas últimas décadas do século XX, a sociedade atravessou um processo, sobretudo, de construção e de diversificação de identidades, conduzindo a um aumento de desigualdades entre os povos, de conflitos e de anseios por forma a responder às necessidades de todos, destacando-se direitos diversos, entre os quais, equidade, justiça, solidariedade e liberdade. Para além da incapacidade do Homem em combater a crise ambiental, também surge nesta altura a incapacidade de lutar contra a pobreza.

Apesar do avanço económico verificado nos anos 1950 e 1960, da diminuição da taxa de desemprego, permaneceu uma incapacidade para combater o crescimento demográfico, o esgotamento dos recursos naturais e as desigualdades sociais que se estabeleceram entre países denominados desenvolvidos e os países subdesenvolvidos (Caride e Meira, 2004).

Seguindo a perspetiva dos mesmos autores, a estratégia, até então adquirida de ‘desenvolvimento’ já não era suficiente e, como tal, foi necessário encontrarem-se novas respostas. Vários autores contribuíram com novas “formas de pensar e atuar tanto nas formulações ideológicas como nas ações estratégicas (...) reclamando-se, pelo contrário, a necessidade de se pôr a ênfase noutra dimensão e atuação de alcance político, social e ambiental” (p.131).

De acordo com UNESCO (1977), a nova estratégia de desenvolvimento deveria, sobretudo ser:

dirigido à satisfação das necessidades básicas das pessoas e dos povos; um processo total e interrelacional que inclua todos os aspetos da vida de uma coletividade, as suas relações com o mundo exterior e a sua própria consciência; um desenvolvimento que se concebe cada vez mais com a dinamização de uma sociedade no seu próprio ser (...) (p.103).

Desta forma e segundo Carmagnani (1988), o desenvolvimento passou a ser “identificado com as transformações que se produzem nas estruturas mentais e nos costumes sociais, dando passagem a uma estruturação mais ampla das suas propostas e atuações nos planos político, económico e social”; adoptou-se, assim, uma estratégia global que integrou a vertente económica e social (adaptado de Caride e Meira, 2004, p.132).

Nesta nova fase de desenvolvimento pretendia-se restabelecer alguns valores como a justiça social, estabelecerem-se critérios universais de equidade social, eliminar a pobreza, o analfabetismo, a falta de habitação e promover a participação global da população neste novo movimento. Surgiram estratégias como “Estratégia para o Desenvolvimento Internacional, proclamada em 24 de outubro de 1970; a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio

Humano, realizada em Estocolmo em Junho de 1972, e as iniciativas ligadas ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (...)" (Caride e Meira, 2004, p.133).

Caride e Meira (2004), referem que o Homem passou a ter um papel ativo na construção de significados sociais e de avanços culturais e sociais, tornando-se urgente a existência de um foco de atenção da sociedade sobre aspetos como "injustas condições de subdesenvolvimento e da pobreza, para os problemas morais que colocavam as estratégias de ação, para as mudanças tecnológicas e para um progressivo mal-estar humano (violência, degradação ecológica, racismo, exclusão social, etc.)" (p.133).

Os mesmos autores mostram que, apesar das várias estratégias, a década de 1980 ficou marcada pelo fracasso das mesmas, tal como das esperanças "diluídas nos imponderáveis das leis económicas (...)" (p.134). No entanto, a falta de crescimento económico conduziu ao aumento da pobreza e ao conseqüente aumento da preocupação pela destruição do ambiente e em especial pelas desigualdades sociais entre o Norte e o Sul, sendo que, " a deterioração do meio ambiente do Norte, consequência do bem-estar, encontra a sua réplica cada vez em maior medida na degradação ecológica do Sul, causada pela pobreza." (p.135).

Desta forma, na década de 1990, surgiram novas estratégias de resolução para os problemas até então encontrados e acima referidos. As novas estratégias passaram principalmente por colocar "o ser humano no centro do desenvolvimento" (PNUD, 1994, p.4 e 5), considerar "o crescimento económico como um meio e não como um fim" (PNUD, 1994, p.4 e 5), proteger "as oportunidades de vida das futuras gerações de igual forma que as gerações atuais" (PNUD, 1994, p.4 e 5) e por respeitar "os sistemas naturais de que dependem os seres vivos." (PNUD, 1994, p.4 e 5).

Caride e Meira (2004) referem que, numa altura em que se definiam novas estratégias de desenvolvimento, ocorreram também outras grandes mudanças na sociedade, as quais visavam a globalização e interdependência do mundo. Mostram ainda que, aconteceu principalmente, numa altura histórica em que decorriam,

os processos sociais, os posicionamentos urgentes, a abertura ou o cerrar de multiplas crises, que desembocam em conflitos (étnicos, religiosos, financeiros, territoriais, bélicos, éticos, etc), tanto no interior dos três grandes polos de articulação sociocultural e económica (Estados Unidos, Japão e Europa) como nas áreas continentais que suportam a explosão demográfica (Ásia, África e América Latina, onde a situação é mais critica devido a que 95% do crescimento anual da população mundial – mais de 90 milhões – se produz nos seus países, especialmente nos menos desenvolvidos e mais pobres. (p.136 e 137).

Verifica-se que, na década de 1990 existiram de facto, avanços significativos ocorrentes graças à cooperação da sociedade para alcançarem o desenvolvimento mas não só. É de referir que, existiram também, diversas organizações que trabalharam neste sentido, nomeadamente a Conferência do Rio de Janeiro (Junho de 1992), a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Social a Março de 1995 em Copenhaga, convocada pelas Nações Unidas; encontros sobre educação em Jomtien e Dakar (1990 e 2000); sobre a mulher em Beijing (1995), entre outros (Caride e Meira, 2004). Principalmente, “todos eles marcaram decididamente a orientação dos conteúdos e estratégias que deverão afirmar a ‘universalidade’ de um desenvolvimento humano sustentado, agora convertido em programa de ação para o novo milénio” (p.138).

Permanece nos dias de hoje a importância do desenvolvimento global, da cooperação da população para unir esforços contra a fome, a pobreza, o desemprego, as desigualdades sociais e as discriminações. Hoje em dia, a educação tem o papel principal e fundamental no desenvolvimento sustentável, nomeadamente, no que respeita à promoção das equidades sociais e culturais. Em seguida, abordaremos a importância do papel da educação no Desenvolvimento Sustentável, nas suas vertentes Cultural e Social.

## **2. Educação para a Sustentabilidade na Terra**

### **2.1. O papel da Educação no domínio da Sustentabilidade**

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável respeita cinco princípios orientadores fundamentais (Soromenho-Marques, 2010b).

1. “Educar para uma cidadania interveniente” (p.28);
2. “Educar para uma visão crítica do desenvolvimento” (p.29);
3. “Educar tendo em conta a experiência internacional” (p.29);
4. “Educar integrando as lições da experiência nacional” (p.29);
5. “Educar para promover uma sociedade mais coesa e um Estado mais eficiente” (p.29).

Soromenho-Marques (2010b) refere-nos que, procura-se com estes cinco princípios orientadores, promover a consciencialização da sociedade das diferenças culturais, sociais e políticas existentes e a conseqüente participação na identificação e resolução dos problemas ambientais. Procura-se ainda, contribuir para “a criação de valores, políticas e práticas quotidianas, individuais e coletivas, sociais e institucionais, indispensáveis para a reforma da nossa sociedade” (p.29). Visa-se dar resposta, não só, aos problemas ambientais locais mas também ao nível global, através da partilha mundial de experiências. Por fim, pretende-se “promover uma sociedade mais coesa e um Estado mais eficiente” (p.29). Quando nos referimos às experiências internacionais e nacionais, reflete-nos para a importância de promovermos uma “imagem de um desenvolvimento humano cuja ‘riqueza social’ nos situe para além do individualismo egoísta e do coletivismo indesejável” (Cortina, 2000, p.12).

Na perspetiva da Unesco (2002), de acordo com Deboer e Fensham (1991; 2000, adaptado de Freire, 2007):

apela a que se considere a educação como um processo através do qual todos os seres humanos e sociedades podem alcançar o seu potencial mais elevado. Educação para o desenvolvimento sustentável está a emergir como um conceito dinâmico que engloba uma nova perspetiva de educação que procura integrar todas as pessoas de modo a levar a assumir a responsabilidade de

criar um futuro sustentável. Torna-se, por isso, necessário educar para a sustentabilidade e a Ciência constitui o veículo essencial (p.147).

Tal como nos é referido pela citação anterior, revela-se essencial o papel da educação para se conseguir alcançar um futuro sustentável e, para além disso, é muito importante que todos tenhamos acesso ao ensino das ciências apesar de, também ser necessário a existência de um “equilíbrio entre as várias dimensões da ciência, substantiva, sintática, axiológica, histórica, sociológica e política. Assim, um ensino de ciências para todos que englobe as diferentes dimensões da ciência e que considere a necessidade da educação para a sustentabilidade constitui uma recomendação da UNESCO (2002) ” (DeBoer, 2000, adaptado de Freire, 2007, p.147).

Freire (2007) mostra-nos que, graças à reorganização curricular que tem vindo a decorrer, as orientações curriculares visam promover o papel ativo do aluno levando-o a experimentar, a observar e no fundo, a compreender, através de aprendizagens significativas a importância de, entre outros, do DS e da atual crise ambiental. No entanto, é fundamental que se aposte na formação de professores para que se possa apostar e trabalhar neste sentido, uma vez que é uma mais-valia para a educação e para o DS.

Ainda de acordo com a mesma autora,

A UNESCO (1997) adverte que a nossa cultura inclui um conjunto de sistemas de crenças, valores, atitudes, costumes e instituições que enformam as nossas relações sociais e o modo como percebemos o mundo e a nós mesmos e como interagimos com as outras pessoas e o resto da natureza. Assim, a crise global que vive a humanidade é resultado do nosso modo de vida e dos nossos valores coletivos e, por isso, pode-se considerar uma crise cultural. Todavia, a cultura desempenha um papel central na noção complexa da sustentabilidade e qualquer que seja a forma que toma no futuro depende das nossas decisões e das nossas ações a nível local. Um exemplo de como uma decisão local afeta globalmente pode ser o NÃO francês no referendo à Constituição Europeia. Na realidade, um maior reconhecimento de que as decisões e ações humanas a nível local afetam globalmente o ambiente e o nosso modo de vida leva-nos a pensar na necessidade de explicar finalidades de ensino em consonância com a

sustentabilidade do planeta, por isso, uma nova ética global. Este imperativo implica um investimento a nível da formação de professores (p.148).

Na perspetiva de Richardson (1997), Calderhead e Gates (1993), Zeichner e Noffke (2001), citados pela mesma autora, o aumento gradual da consciencialização da necessidade de investimento na formação de professores, a fim de se promoverem aprendizagens significativas com vista ao DS conduziu “à explicitação de diferentes práticas de formação: construtivista, reflexiva e investigativa (...)” (p.149). No que respeita aos “defensores da prática construtivista” (p.149), seguindo a perspetiva de Freire (2007),

estão empenhados em introduzi-la como teoria de ensino, nos cursos de preparação de professores. Consideram que a construção de significados é a essência do ensino e da aprendizagem e que a formação de professores deverá ter como finalidade criar condições que possibilitem aos professores aprender a ajudar os alunos a construir significados a partir das situações criadas. Inquirir sobre os significados e as ideias que os alunos têm acerca dos fenómenos físicos e químicos constitui um ponto de partida para a construção de novos significados mais em sintonia com o pensamento científico. Ensinar os professores a conduzir ações instrucionais que visem a mudança concetual dos seus alunos constitui uma finalidade da formação de professores orientada pelas teorias construtivistas influenciadas pelas disciplinas científicas de ensino (p.149).

De acordo com (Calderhead e Gates, 1993, adaptado de Freire, 2007), no que diz respeito aos que defendem a “prática reflexiva” (p.149),

valorizam a reflexão como processo que pode contribuir para ajudar os professores a aprender a ensinar. Neste caso, a reflexão é entendida como um elemento essencial ao desenvolvimento profissional (p.149).

Ainda segundo Freire (2007), a forma de distinguir as duas perspetivas é através do “modo diferenciado como se relacionam com a aprendizagem dos conteúdos científicos” (p.149). De qualquer dos modos, considera-se “importante levar os professores a refletir sobre as implicações das suas ações nos seus alunos e na sociedade requerendo a emergência de interesses emancipatórios (p.147). O facto de existirem investimentos na formação de

professores, através da introdução de novas práticas educativas significa que existe igualmente a preocupação de se promoverem mudanças na educação, ou seja, que é de facto importante melhorar algo que já existe e que sempre se processou da mesma forma. Na perspetiva de Zeichner e Noffke (2001, adaptado de Freire, 2007), “o conceito de prática como produção de conhecimento é essencial, pois promove o desenvolvimento individual e vai para além dos contextos, privado e local, contribuindo para uma melhoria educacional e social” (p.150).

Freire (2007) alerta-nos ainda para o facto da existência da vasta diversidade cultural e social nas escolas e para a igual necessidade de todos os professores realizarem práticas investigativas e refletivas para que as suas ações possam promover nos alunos atitudes de respeito e de aceitação por tudo o que é diferente e nos rodeia. Assim, a “investigação na prática e comunidades de aprendizagem podem constituir uma estratégia que promova a transformação dos professores. A educação para a sustentabilidade e a necessidade de se pensar de modo distinto requerem o empenhamento de todos aqueles que se preocupam como o futuro dos jovens” (p.150 e 151). Contudo, também se revela essencial analisar e favorecer as relações entre indivíduos, a sociedade e o ambiente, por forma a privilegiar as interações dos seres humanos consigo mesmos, dentro das sociedades e entre elas (Gaudiano, 1998 e 2000, adaptado de Caride e Meira, 2004).

Deve sobretudo, “ser uma educação capaz de suscitar mudanças nas mentalidades, atitudes, saberes, condutas, etc., que desafie pessoas e comunidades na exigência de harmonizar o seu ‘mundo vivido’ com as modificações científicas, tecnológicas, económicas, culturais, ambientais etc. (Caride e Meira, 2004, p.10). Deve ser uma educação que nos permita ter uma perspetiva global diferente, de forma a permitir a implementação de novos modelos económicos, sociais e políticos (Santos, 2000, adaptado de Caride e Meira, 2004). Para além disso, deve ser uma educação capaz de transmitir valores e princípios como “a paz, a democracia, a justiça, liberdade, a equidade, a sustentabilidade, a responsabilidade ou a

solidariedade” de forma a promover o “desenvolvimento integral das comunidades (...) ou para a obtenção de condições mais universais e duradoiras de bem-estar (Caride e Meira, 2004, p.11). O bem-estar a que nos referimos está relacionado com “a interdependência e o valor intrínseco de todos os seres; (...) o respeito à dignidade inerente a todas as pessoas e fé no potencial intelectual, ético e espiritual da humanidade, (...) sociedades livres, justas, participativas, sustentáveis e pacíficas”, tal como é citado no “código de ética planetária” segundo a Carta da Terra (Gadotti, 2000, p.203-210).

A Sustentabilidade e a responsabilidade revelam-se princípios orientadores para a educação hoje em dia mas também para a futura educação, no sentido em que os alunos de hoje também contribuirão futuramente para “um desenvolvimento economicamente exequível, ecologicamente apropriado, socialmente justo e culturalmente equitativo” (Gutiérrez, 1994, adaptado de Caride e Meira, 2004, p.13 e 14).

Vários autores como, Goodland e outros (1997), Fien (1993), Fien e Trainer (1993), Huckle (1993), Robottom (1993), Gutiérrez (1994), Leff (1998), Sauvé (1999), Gadotti (2000), etc, (adaptado de Caride e Meira, 2004) apresentam opções para um futuro sustentável, nomeadamente, “o respeito pela Terra e pelas suas formas de renovar, tanto nas dimensões naturais como culturais” (p.14); “a busca de um equilíbrio dinâmico e relacional entre (...) o local e o global, os sujeitos e as comunidades, o pensamento e a ação, o simbólico e o material, a ética e a razão, o particular e o geral, o racional e o emocional, etc.,” (p.14); “a obtenção de um bem-estar humano generalizado” (p.14); “a promoção de uma ética integral, exigente com princípios, valores e atitudes em que assenta a construção de uma consciência moral solidária e planetária (...)” (p.15); “a afirmação da participação e do diálogo social num contexto de paz, como suportes irrecusáveis para avançar na democracia e nas liberdades” (p.15).

Em suma, o papel da educação no DS é bem mais do que educar para a conservação do ambiente ou para a consciencialização dos problemas ambientais, pois a educação para o DS

pretende mudança na sociedade, e não só, pois, tal como é referido por Caride e Meira (1998, citado por Caride e Meira, 2004),

a sua tarefa é mais profunda e comprometida: educar para mudar a sociedade, procurando que a tomada de consciência se oriente para um desenvolvimento humano que seja simultaneamente causa e efeito da sustentabilidade e da responsabilidade global. Tarefa ingente em que é preciso assumir a sua caracterização como prática política, promotora de valores e contravalores que incitam à transformação social, ao pensamento crítico e à emancipação (p.15).

De acordo com Caride e Meira (2004), a tarefa da educação é a de formar consciências, alertar para saberes e responsabilidades que partem de experiências pessoais e concretas do meio que nos rodeia e que orientam os processos e desenvolvimento de ações futuras. A estratégia utilizada deverá ser a de atribuir ao aluno um papel ativo na sociedade e dessa forma, consciencializá-lo para as consequências das suas próprias ações, pois, não é suficiente “saber fazer’ ou ‘saber ser’, já que além disso é preciso ‘saber’ e ‘reconhecer-se’ como protagonistas da história, não só nos factos mas também na tomada de decisões e na valorização das suas consequências pessoais e coletivas” (p.16). Quanto ao tipo de atividades, estas deverão ser de investigação-ação de forma a proporcionarem uma reflexão crítica das aprendizagens, quer sejam ao nível social, democrático, o aprender a aprender, entre outras (p.15).

Contudo, uma vez que cada pessoa e cada comunidade tem pré-estabelecido conceitos inerentes à sua cultura e história, surgem por vezes opiniões divergentes acerca da Sustentabilidade (Leff, 1998) e, por isso,

a educação ambiental inscreve-se assim dentro de um processo estratégico que estimula a reconstrução coletiva e a reapropriação subjetiva do saber. Isto implica que não haja um saber ambiental feito e já dado, que se partilhe e se inculque nas mentes dos educandos, mas um processo educativo que fomente a capacidade de construção de conceitos (...) para que o aluno forje o seu saber pessoal em relação com o seu meio, através de um pensamento crítico (p.209).

A educação para o DS compreende duas dimensões, sendo uma delas, ecológica e a outra social (Caride e Meira, 1998). A dimensão social pensa e atua na educação ambiental pois é necessário combater as desigualdades sociais entre uma região norte do planeta que corresponde aos países desenvolvidos e uma região sul correspondente aos países subdesenvolvidos. Quanto à dimensão ambiental é importante que cada pessoa tenha consciência das consequências das suas ações ao nível local e global no meio que nos rodeia e neste sentido é fundamental a educação social (Caride e Meira, 2004).

De acordo com o “Tratado sobre educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global” (Foro Global, celebrado no Rio de Janeiro em 1992), (adaptado de Caride e Meira, 2004),

os abaixo assinados, pessoas de todas as partes do mundo, comprometidos com a proteção da vida na Terra, reconhecem o papel central da educação na formação de valores e na ação social. Comprometem-se com um processo educativo transformador para criar sociedades sustentáveis e equitativas. Com isso, tencionam trazer novas esperanças e vida ao nosso pequeno, problemático, porém, belo planeta (p.17).

Uma vez reconhecida mundialmente a importância do papel da educação no Desenvolvimento Sustentável, será pertinente analisarmos o currículo escolar português. No capítulo três do presente relatório analisaremos o currículo escolar em contexto de jardim-de-infância e em contexto de 1.º Ciclo do ensino básico.

### **3. O Desafio Curricular na Educação para o Desenvolvimento Sustentável nas suas vertentes Cultural e Social**

#### **3.1. A Sustentabilidade nas suas vertentes Cultural e Social no currículo escolar em contexto de Jardim-de-infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Em contexto pré-escolar, os educadores constroem em equipa o currículo que visa planificar um conjunto de aprendizagens significativas para um grupo de crianças, tendo em conta os seus interesses, necessidades, curiosidades, entre outros aspetos que devem ser sempre tidos em consideração. De acordo com o Ministério da Educação (ME), (1997),

o educador é o construtor, o *gestor do currículo*, no âmbito do projeto educativo do estabelecimento ou do conjunto de estabelecimentos. O educador deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos (p.7).

Para a construção do currículo, os educadores têm por base de referência, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar elaboradas 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” (ME, 1997, p.13).

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

- a) “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” (p.15);
- b) “Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade” (p.15);
- c) “Despertar a curiosidade e o pensamento crítico” (p.15).

## RELATÓRIO DA PES EM PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO

Como verificamos nos objetivos gerais acima citados, de facto, existe no currículo em contexto de pré-escolar, desde logo, a preocupação em promover uma educação para o Desenvolvimento Sustentável, nas suas vertentes Cultural e Social. Referimo-nos a uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) que atenda, nomeadamente, ao desenvolvimento pessoal e social tendo como base as experiências individuais de cada uma das crianças, de forma a proporcionar-lhes aprendizagens diversificadas e significativas. Existe também a preocupação de promover o conhecimento da existência da diversidade cultural através da inserção da criança em diferentes grupos sociais. A curiosidade e o pensamento crítico são igualmente essenciais para que a criança possa ter a sua própria interpretação acerca do mundo que a rodeia, para além da sua cultura e história.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar estão organizadas por áreas de conteúdo. “Área é um termo habitual na educação pré-escolar para designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças.” (ME, 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;

É importante que, exista para além de outros princípios orientadores, uma articulação entre os conteúdos das diferentes áreas, pois, segundo o ME (1997),

(...) 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 (p.21).

Na mesma perspectiva, o papel do educador revela-se fundamental, na medida em que, articula as diferentes áreas de conteúdo e domínios; determina uma sucessão de atividades que incluam as diferentes áreas, promovendo a curiosidade e o desenvolvimento coletivo e individual; apoia as diferentes crianças nos seus diferentes níveis de aprendizagem incutindo no grupo o espírito de cooperação e de interajuda e ainda, define uma estratégia de diferenciação pedagógica (ME, 1997).

Quanto à área de Formação Pessoal e Social, no que diz respeito ao desafio na Educação Sustentável, esta “corresponde a um processo que deverá favorecer, de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos.” (ME, 1997, p.51). É uma área que promove essencialmente a construção de atitudes e valores desenvolvidos pelas crianças através das suas próprias interações com o grupo e, a partir das quais se tornam cidadãos conscientes. A criança por si só, à medida que vai desenvolvendo e construindo os seus significados, vai construindo noções do certo e do errado, dos direitos e deveres, tanto individuais como coletivos.

O Ministério da Educação (1997) refere-nos ainda que, apesar de a criança já possuir conhecimento em relação ao meio ambiente familiar e ao meio sociocultural em que vive, quando chega ao jardim-de-infância, ao inserir-se no contexto educativo do jardim-de-infância, a criança alargará e construirá novas interações que lhe permitirão interiorizar novos conceitos e valores. O dia-a-dia do jardim-de-infância oferece à criança a possibilidade de desenvolver valores como a participação no grupo, a justiça, a responsabilidade, a cooperação, a partilha, a negociação, o debate, a tolerância, a compreensão e o respeito pela diferença. O respeito pela diferença revela-se um valor de extrema importância, por permitir à criança valorizar “ (...) a diversidade de contributos individuais para o enriquecimento do grupo, favorece a construção da identidade, a autoestima e o sentimento de pertencer a um grupo, facilitando também o desenvolvimento coletivo” (p.54). O desenvolvimento da identidade da criança desenvolve-se

também à medida que a criança reconhece o seu contexto social e cultura, respeitando as outras culturas. De acordo com o mesmo,

A aceitação da diferença sexual, social e ética é facilitadora da igualdade de oportunidades num processo educativo que respeita diferentes maneiras de ser e de saber, para dar sentido à aquisição de novos saberes e culturas. É numa perspetiva de educação multicultural que se constrói uma maior igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, entre indivíduos de diferentes classes sociais e de diferentes etnias (p.54 e 55).

A área de Expressão e Comunicação permite à criança expressar-se através das mais variadas formas, sejam elas motora, dramática, plástica ou musical. Através das expressões, a criança exprime os conceitos e valores que adquire e que desenvolve no seu dia-a-dia, revelando-se, assim fundamental a observação dos mesmos por parte do educador. A observação do educador revela-se essencial, no sentido em que, o mesmo pode acrescentar algo às aprendizagens, quer seja com as interações que estabelece com a criança, quer com a modificação ou enriquecimento do espaço. De igual forma, “os contactos com a pintura, a escultura, etc., constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o seu sentido estético.” (p.63).

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita revela-se uma área transversal a todas as outras, no entanto, no que diz respeito à Sustentabilidade Cultural e Social, é importante ter em atenção que, por vezes, nem todas as crianças que estão inseridas num grupo de jardim-de-infância falam a mesma língua. Neste sentido, “se o respeito pelas línguas e culturas das crianças é uma forma de educação intercultural, a aprendizagem da língua portuguesa torna-se essencial para terem sucesso na aprendizagem.” (p.66). Quanto às funções da escrita, “é também um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e realizar tarefas concretas” (ME, 1997, p.70).

A área das Novas Tecnologias revela-se enriquecedora no domínio da Sustentabilidade Cultural e Social, na medida em que oferece à criança a oportunidade de contactar com outras crianças ou adultos de outros países através de diferentes meios informáticos (ME, 1997).

No domínio da matemática, as crianças constroem noções matemáticas a partir de situações que vivem diariamente e também são confrontadas com problemas matemáticos para os quais devem encontrar resolução. O facto de o educador proporcionar às crianças a possibilidade de confrontarem diferentes opiniões face a um determinado problema encontrado, leva a que as crianças desenvolvam as suas capacidades interrelacionais, perspectivas, o seu espírito crítico e os seus valores (ME, 1997).

Quanto à área de conhecimento do mundo, a mesma pretende estimular na criança a curiosidade e o desejo de saber, de conhecer e de compreender o mundo que a rodeia e ao qual pertence. Permite às crianças “o acesso a ‘realidades’ que não se limitam ao mundo próximo” (ME, 1997, p.80), nomeadamente a outras culturas e povos. Permite ainda “(...) saber o seu nome completo, morada e localidade (...) situar-se socialmente numa família e noutros grupos sociais; conhecer alguns aspetos do ambiente natural e social” (p.81) e ainda, a educação ambiental, “pode também implicar uma observação e recolha de informação e até uma intervenção na conservação e recuperação do património natural e cultural” (p.84).

A transição da criança para a escolaridade obrigatória “provoca sempre a necessidade de adaptação por parte da criança que entra para um novo meio social em que lhe são colocadas novas exigências” (ME, 1997, p.89); devendo sempre, por isso existir troca de informação entre educadores e professores, por forma a valorizar o processo de adaptação bem como as aprendizagens das crianças (ME, 1997).

Os objetivos gerais do 1.º Ciclo do Ensino Básico são definidos pela Lei de Base do Sistema Educativo e, no âmbito da Sustentabilidade Cultural e Social, de acordo com a Organização Curricular e Programas (ME, 2004), constituem-se alguns dos objetivos:

## RELATÓRIO DA PES EM PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO

- Assegurar que, nesta formação, sejam equilibradamente interrelacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano (p.12);
- Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional (p.12);
- Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesa (p.12);
- Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral (p.13).

Para além destes objetivos acima citados, existem três objetivos gerais, e cada um deles é constituído por objetivos específicos. No âmbito da Sustentabilidade Cultural e Social, verificamos a existência dos seguintes objetivos específicos no currículo:

- Promover: o reconhecimento de que a língua portuguesa é um instrumento vivo de transmissão e criação da cultura nacional, de abertura a outras culturas e de realização pessoal (p.14);
- Garantir a aquisição e estruturação de conhecimentos básicos sobre a natureza, a sociedade e a cultura e desenvolver a interpretação e a análise crítica dos fenómenos naturais, sociais e culturais (p.14);
- Estimular a criação de atitudes e hábitos positivos de relação que favoreçam a maturidade sócio afetiva e cívica, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante (p.15);
- Assegurar, em colaboração com as entidades adequadas e designadamente as famílias, a criação de condições próprias: ao conhecimento e aquisição progressiva das regras básicas de higiene pessoal e coletiva; a uma informação correta e ao desenvolvimento de valores e atitudes positivas em relação à sexualidade (p.15);
- Garantir a informação adequada à compreensão do significado e das implicações do nosso relacionamento com outros espaços socioculturais e económicos e suscitar uma atitude responsável, solidária e participativa (p.15).

Quanto ao plano curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o mesmo é composto por áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória (português, matemática, estudo do

meio e expressões artísticas e físico motoras); a área de formação pessoal e social que integra áreas curriculares não disciplinares (área de projeto, formação cívica e estudo acompanhado), uma área curricular disciplinar de frequência facultativa (educação moral e religiosa); atividades de enriquecimento curricular que têm um caráter facultativo; e por fim a área de educação para a cidadania que é transversal a todas as áreas. Os programas propostos implicam a promoção de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras (ME, 2004).

Em suma e na sequência do ponto anterior, no qual referimos a importância do papel da educação para o DS, verificamos que tanto ao nível das orientações curriculares para o pré-escolar como das organizações curriculares e programas para o 1.º ciclo existe a preocupação de incluir inúmeros princípios e objetivos (gerais e específicos) que orientam a prática educativa para a promoção da Sustentabilidade na Terra, nas suas vertentes Cultural e Social.

## Capítulo II – Apresentação e Interpretação da Intervenção

### 1. Caracterização da instituição Pré-escolar e 1.º Ciclo

A PES em Pré-escolar foi realizada na Escola Manuel Ferreira Patrício e a PES em 1.º Ciclo do Ensino Básico foi realizada na Escola EB1 Quinta da Vista Alegre que pertence ao mesmo agrupamento.

Na perspetiva de Oliveira-Formosinho (1996), a escola constitui-se um espaço de “iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (p.141). É um espaço de interação, de partilha e de encontro de interesses entre os alunos e os professores “capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (p.141).

Para além da escola sede Manuel Ferreira Patrício, fazem parte do agrupamento vertical n.º 1 de Évora, Jardins de Infância, 1º, 2º e 3º Ciclos, sendo que as escolas deste agrupamento distribuem-se pela freguesia da Malagueira. O agrupamento acolhe crianças e jovens maioritariamente residentes na freguesia da Malagueira. A freguesia da Malagueira é constituída por bairros bastantes diversificados relativamente às suas características socioeconómicas. Os alunos que frequentam as escolas do agrupamento são o reflexo das diversidades culturais e sociais existentes no meio (“A Bússola, Orientação em Autonomia”, 2013/2014).

Para assegurar as respostas aos alunos, no agrupamento desenvolvem-se: Projetos Pedagógicos e Unidades de Ensino Estruturado. O Agrupamento tem como princípio orientador garantir a todos os alunos do Agrupamento que usufruem de medidas previstas na legislação em vigor no âmbito da Educação Especial (Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro): a adequação dos espaços, dos recursos materiais, dos recursos humanos e das ofertas

educativas que promovam o desenvolvimento de programas educativos individuais (PEI) que atendam à especificidade dos alunos, a sua inclusão educativa e social, a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino e ao sucesso educativo, a promoção da sua autonomia pessoal e da estabilidade emocional, a preparação da transição para o prosseguimento de estudos ou para a transição para a vida pós-escolar (“A Bússola, Orientação em Autonomia”, 2013/2014, p. 14).

São finalidades do Projeto Educativo: identidade, inclusão, parcerias, mudança, empreendedorismo, responsabilidade, envolvimento, cultura de agrupamento e avaliação; promover a inclusão e o respeito pela diferença; promover uma cultura de colaboração interna e externa; adaptar respostas educativas ao contexto socioeconómico, político e cultural (“A Bússola, Orientação em Autonomia”, 2013/2014, p.4).

O Agrupamento dispõe de duas Bibliotecas Escolares estando uma situada na escola sede e outra na EB1 da Cruz da Picada. Dois dos principais objetivos das Bibliotecas Escolares do Agrupamento são: fomentar os hábitos de leitura e o prazer de ler e incentivando o gosto pela leitura e pela escrita (“A Bússola, Orientação em Autonomia”, 2013/2014). Durante a PES em jardim-de-infância dirigimo-nos por algumas vezes à biblioteca (Fotografia n.º 1), na hora do conto, para ouvir histórias contadas por alunas do 3.º Ciclo e também pela professora bibliotecária. O espaço da biblioteca era utilizado mensalmente para leituras em grupo.



**Fotografia 1.** Biblioteca.

## RELATÓRIO DA PES EM PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO

Em relação à zona do Jardim-de-Infância da escola Manuel Ferreira Patrício, esta possui três salas (salas A, B e C), uma sala onde funciona o grupo da Unidade de Surdos de 1.º ciclo, duas arrecadações, uma casa de banho para educadores e assistentes operacionais, uma sala polivalente, uma casa de banho para crianças, uma cozinha do pessoal docente e assistentes operacionais e uma arrecadação que visa armazenar os materiais para as sessões de movimento das três salas de jardim-de-infância.

A sala polivalente é composta por duas zonas, sendo a primeira (Fotografia n.º 2), destinada à componente Social de Apoio à família antes do início das atividades letivas, durante o período de almoço e após a componente letiva no final da tarde; a segunda é essencialmente para realizar as sessões de movimento das salas de jardim-de-infância e realizar jogos acompanhados pelas assistentes operacionais sempre que o estado do tempo não permita brincar no exterior.



**Fotografia 2.** Área Polivalente.

Relativamente ao espaço exterior da instituição, este está dividido em duas zonas distintas, sendo a primeira destinada ao 1.º, 2.º e 3.º ciclos e a segunda zona ao jardim-de-infância (Fotografias n.º 3 e 4). Para além destas duas zonas, existe outro espaço exterior, contíguo à sala onde por vezes eram desenvolvidas atividades do domínio da expressão plástica.



**Fotografia 3.** Espaço exterior do Jardim-de-Infância.



**Fotografia 4.** Espaço exterior.

A escola da Vista Alegre, local onde desenvolvi a PES em 1.º Ciclo do Ensino Básico, encontra-se situada próxima do agrupamento, na freguesia da Malagueira, numa zona urbana residencial. Existe um bom acesso entre a escola da Vista Alegre e o agrupamento, sem ser necessário sair do mesmo bairro. Contudo, no que se refere às questões socioeconómicas e às questões socioculturais, as diferenças entre as duas escolas são notórias. Na escola da Vista Alegre, os níveis socioeconómicos e socioculturais são mais homogéneos. Um dos fatores que poderá estar na origem da homogeneidade será o facto de a escola da Vista Alegre possuir um número de alunos muito inferior ao da escola sede do agrupamento.

Quanto ao espaço da escola da Vista Alegre, este é composto por quatro salas de aula, correspondendo cada uma ao 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano. Existem ainda duas casas de banho para os alunos, uma arrecadação e uma área polivalente. A área polivalente, onde diariamente os alunos almoçam, é bastante ampla, permitindo desenvolver diversas atividades complementares às que desenvolvemos na sala de aula. Quando as condições meteorológicas não permitem a utilização do espaço exterior, a área polivalente torna-se demasiado pequena para cerca de 100 crianças. Contudo, muitas das crianças preferem ficar na sala a terminar algumas atividades ou a iniciar outras. É de referir que, é também na área polivalente que os alunos desenvolvem as aulas de Atividade Física Desportiva quando as condições meteorológicas não permitem que a aula decorra no exterior.

## RELATÓRIO DA PES EM PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO

A escola tem ainda uma biblioteca que pode ser utilizada tanto por alunos como pelos docentes. Caso a biblioteca da escola não possua algum livro que seja necessário é possível requisitar livros da biblioteca da sede do agrupamento para a biblioteca da escola. Por fim, a escola possui um espaço exterior muito amplo, com campo de jogos, sombras, piso apropriado, baloiços de cordas e de argolas.

Consoante o Regulamento Interno (2009/2013), “todos os professores de ano/ciclo por grupos de trabalho, articulam as suas metodologias e práticas de acordo com as suas áreas/disciplinas”. Os grupos de docentes trabalham em equipa, ou seja, em espírito colaborativo. Assim, cada professor dá o seu contributo profissional entre pares. “São definidas estratégias a aplicar de acordo com o perfil de aluno por cada ano de escolaridade. Estas estratégias são operacionalizadas em cada turma no respetivo Plano de turma” (p.25). O desenvolvimento da ação Educativa da PES, tanto ao nível do Pré-escolar como do 1.º Ciclo foi suportado num elevado espírito de partilha, apoio e cooperação.

## **2. Conceção da Ação Educativa no contexto da Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar**

A conceção da Ação Educativa no contexto da Prática de Ensino Supervisionada reflete o trabalho desenvolvido na PES, no que diz respeito à dimensão da prática letiva, incluindo os contributos de natureza teórica que surgem de forma articulada. Incluímos neste presente capítulo a caracterização dos grupos onde a PES foi realizada, a fim de contextualizar a ação em função do contexto, bem como de enquadrar a postura investigativa com vista à regulação da prática. A descrição e a análise da ação educativa serão documentadas, sempre que se justifique, com materiais produzidos no contexto da PES. A Caracterização do contexto revela-se pertinente, relativamente ao tema da temática: Sustentabilidade na Terra, nas suas vertentes Cultural e Social, no sentido em que nos expõe o nível de diversidade cultural e social do espaço da sala/escola; as finalidades do projeto educativo, tendo em vista a inclusão e promoção de valores culturais; e, quanto à organização do cenário educativo, aponta-nos para a existência ou inexistência de materiais na sala que promovam a diversidade cultural e social.

### **2.1. Caracterização do grupo**

O grupo era constituído por vinte e duas crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, das quais 14 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. É de referir que existia uma criança com perturbação do espectro do autismo e outra criança com trissomia 21. Segundo um dos princípios das Orientações Curriculares (ME, 2009), “o respeito pela diferença inclui as crianças que se afastam dos padrões “normais”, devendo a educação pré-escolar dar resposta a todas e a cada uma das crianças” (p.19).

O grupo era constituído por uma criança com três anos de idade do sexo masculino, quatro crianças com quatro anos (das quais três eram do sexo feminino e uma do sexo masculino), 11 crianças com cinco anos (das quais oito eram do sexo feminino e três do sexo

## RELATÓRIO DA PES EM PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO

masculino) e seis crianças com seis anos (sendo três do sexo feminino e três do sexo masculino).

É de referir que todas as crianças eram provenientes da cidade de Évora, à exceção de duas das crianças que integraram o grupo no mesmo dia que iniciei a PES, sendo uma do sexo masculino e uma do sexo feminino, eram familiares e provenientes da cidade do Montijo. Quanto à frequência na instituição, nove crianças frequentavam pela primeira vez o jardim-de-infância e cinco já tinham frequentado outros estabelecimentos de ensino. Do grupo de crianças, cinco já tinham frequentado outra sala do mesmo jardim-de-infância e três frequentavam pela segunda vez a sala do jardim-de-infância.

No que diz respeito aos interesses e necessidades do grupo, pude constatar que, de uma forma geral, eram crianças muito faladoras e ainda com alguma dificuldade em cumprir regras. Em geral, todas as crianças gostavam de participar em jogos de equipa, nomeadamente nas sessões de movimento. Três das crianças ainda não reagiam bem à frustração, tornando-se por vezes agressivas para com os colegas, sendo esta uma forma menos correta de demonstrar o seu descontentamento.

Existia uma grande autonomia por parte da maioria das crianças na escolha das atividades e na preparação dos materiais necessários. Apenas as crianças mais novas ainda precisavam de algum apoio; no entanto eram frequentemente incentivadas a tentarem fazer de forma autónoma ou com ajuda de um colega, favorecendo a autonomia e o espírito de ajuda entre o grupo.

De um modo geral, eram crianças alegres e com gosto pela descoberta e com entusiasmo por tudo o que as rodeava.

Relativamente à equipa diretamente envolvida na sala, esta era composta pela educadora titular de grupo, um professor de educação especial, um terapeuta da fala e um auxiliar de ação educativa que prestava apoio às duas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) integradas no grupo quando estas não tinham terapias durante alguns

períodos do dia. No período da tarde estava outra auxiliar a apoiar os meninos com NEE e a meio da tarde, o grupo contava com o apoio de uma outra auxiliar. A educadora procurava que houvesse articulação de trabalho entre toda a equipa. Existia uma animadora que apoiava os almoços na cantina e apoiava a componente de apoio à família, bem como a limpeza da sala em sistema de rotatividade com a assistente operacional.

Em relação ao contexto familiar das crianças, nem todas viviam com os dois progenitores. O T. (6) e a L. (4:9) são irmãos, provenientes do Montijo e viviam com os avós e o irmão mais velho que frequentava o 1.º ciclo da mesma instituição. Os pais imigraram para a Suíça, pelo que, nunca estavam com a mãe mas por vezes estabeleciam interação com esta, utilizando ferramentas de comunicação em rede no computador. Ocasionalmente as crianças estavam com o pai. O facto de estas duas crianças terem integrado o grupo no mesmo dia em que iniciei a PES, tal como foi referido anteriormente, permitiu-me acompanhar o processo de integração destas crianças no grupo.

## **2.2. Fundamentos da ação educativa**

O Modelo Curricular seguido pela educadora da sala de jardim-de-infância onde desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada era o do Movimento da Escola Moderna (MEM), e segundo González (2002):

O Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM) é uma associação de profissionais de educação destinada à autoformação cooperada dos seus membros e ao apoio à formação continuada e animação pedagógica nas várias áreas da educação formal. Assenta no estudo e disseminação de práticas pedagógicas homólogas dos seus métodos de autoformação (p.38).

O papel dos professores do MEM é discreto, pois estes devem “acompanhar e observar a atividade das crianças e monitorizar o seu desenvolvimento” (Folque, 1999,p.5), sendo dado destaque ao papel do grupo. A ação é centrada na criança e em circuitos de

## RELATÓRIO DA PES EM PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO

comunicação, o que significa que esta assenta em formas de difusão e de partilha dos produtos culturais de trabalho (Oliveira-Formosinho, 1996, p.140).

De acordo com o MEM, a escola constitui-se um espaço de “iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Oliveira-Formosinho, 1996, p.141). É um espaço de interação, de partilha e de encontro de interesses entre os alunos e os professores “capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (Oliveira-Formosinho, 1996, p.141).

Na vida do grupo privilegiava-se a comunicação, a negociação e a cooperação. Existia uma organização cooperada do trabalho, no sentido em que, a planificação era feita em grande grupo, onde todos os alunos apresentavam propostas de trabalho e todos tomavam conhecimento do que os colegas planificavam. A aprendizagem decorria entre todos, num espírito de entreajuda, em que muitas vezes os mais velhos ajudavam os mais novos. Sempre que existia uma aprendizagem individual, a mesma era partilhada com todo o grupo no momento das comunicações, existindo sempre vontade de partilhar com os outros o que se aprendia. A comunicação permitia a quem comunicava organizar a informação que tinha recolhido e em simultâneo sistematizar o conhecimento.

Na sala de jardim-de-infância onde desenvolvi a PES, os instrumentos de pilotagem utilizados eram o plano de atividades, no qual as crianças marcavam de forma autónoma, desenhando um círculo, o ponto de interseção entre a coluna com a atividade escolhida e a linha com o seu nome; *O quadro semanal de distribuição das tarefas*, onde se registavam as tarefas e os nomes dos responsáveis pelas tarefas da sala; *O mapa de presenças*, onde, de forma autónoma e ordenada, cada uma marcava no mapa a sua presença escrevendo a letra “P” na tabela.

Utilizávamos também o Plano Semanal e o Plano Diário. Este último era realizado em grande grupo na primeira etapa do dia. Aquando da realização do plano diário consultávamos o Plano Semanal, o balanço em conselho, as propostas de atividades e projetos das crianças.

PLANO SEMANAL			
25 DE FEVEREIRO A 1 DE MARÇO			
O QUE VAMOS FAZER	QUEM FAZ	QUANDO	AVALIAÇÃO
CONTINUAR A TRABALHAR O BARRIL	CRISTINA, ANA, FÁBIO, TATIANA, MARCO, LUCIANA	SEXTA-FEIRA E SÁBADO - 25/02/09	
FAZER A TAPETA DO CARRETO	CRISTINA, LUCIANA, ANA, MARCO	TERÇA-FEIRA 26/02/09	
FAZER A MÚSICA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA 27/02/09	
FAZER GEOMETRICA	TUDO OS	SEXTA-FEIRA	
FAZER UM MAPA DO JARDIM	ANITA, CRISTINA, FÁBIO, TATIANA, MARCO, LUCIANA	TERÇA-FEIRA 26/02/09	
FAZER O TRABALHO DO PAPEL DAS ESCALINHAS	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA 27/02/09	
NO SÁBADO VESTIREMOS			

**Fotografia 5.** Plano Semanal.

PLANO DIÁRIO		
23-29/02		
O QUE VAMOS FAZER	QUEM FAZ	AVALIAÇÃO
ARRANJAR OS LIVROS DA BIBLIOTECA COM A PROFESSORA M. ALARE	LUÍS, TIAGO, LILIANA, CRISTINA	●
ACABAR O TRABALHO DO TEAR	MATILDE, FELISA, MARJANA, LUÍS, JOÃO PEDRO, BEATRIZ	●
FAZER A PINTURA DE ÓLEO	LURNA, LILIANA, CONSTANÇA	●
TERMINAR A PREENCHA PARA A HQ	BEATRIZ	●
TRABALHAR NO PICHEN ALA DA PRIMEIRA	ANA	●

**Fotografia 6.** Plano diário.

### 2.3. Organização do Cenário Educativo

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 2009), “os espaços da 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 fazer e aprender” (p.37). É importante que os materiais estejam dispostos ao nível das crianças para que estas consigam facilmente aceder-lhes sempre que quiserem, caso contrário, não conseguem ter autonomia na recolha dos materiais, tornando-se necessário o apoio constante do adulto no espaço sala.

Ao longo do tempo, a reflexão sobre a adequação do espaço, “permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (ME, 2009, p.38). O espaço da sala onde desenvolvi a minha prática era muito atraente e estruturado, dividido por áreas bem definidas de forma a encorajar diferentes tipos de atividades.

## RELATÓRIO DA PES EM PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO

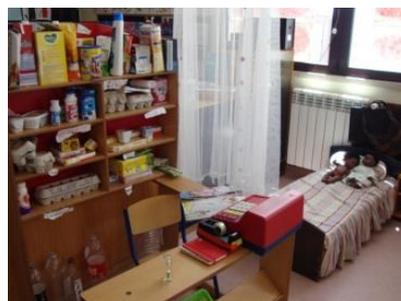
As paredes da sala documentavam diversas atividades ou projetos realizados pelo grupo. O espaço em geral era acolhedor e alegre. Existia um enorme sentido de organização dos diferentes tipos de materiais e recursos existentes na sala.

O espaço exterior contíguo à sala de atividades era igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que oferecia. Era um espaço onde as crianças gostavam de realizar atividades como regar as plantas, observar o crescimento destas e realizar jogos.

Existiam onze áreas bem definidas na sala, nomeadamente a área da casinha e a área da loja (fotografias 7 e 8):



**Fotografia 7.** Área da Casinha I.



**Fotografia 8.** Área da casinha II.

A primeira abordagem que fiz ao grupo, no âmbito da temática Sustentabilidade Cultural e Social, foi no dia 8 de Março (Dia Internacional da Mulher). Consistiu na projeção e visualização de imagens de mulheres de diferentes culturas. Quando preparei a apresentação tive o cuidado de incluir imagens de mulheres europeias cujo nome não fosse totalmente desconhecido para as crianças e, por isso, incluí as imagens de Alice Vieira e de Matilde Rosa Araújo. Apresentei esta última escritora, pelo facto de na primeira semana de observação participativa, nesta sala de jardim-de-infância, ter observado que uma das histórias lidas pela educadora cooperante na hora do conto pertencia a Matilde Rosa Araújo.

Em seguida, surgiram as mulheres muçulmanas com os seus trajes típicos. As crianças mostraram bastante curiosidade por descobrirem que estas mulheres usam normalmente

todo o seu corpo coberto à exceção dos olhos e que ficam descalças dentro das mesquitas para rezar. Quando surgiram as primeiras imagens de mulheres indianas, as crianças apreciaram bastante a sua beleza e colocaram algumas questões. Contudo, no seguimento da apresentação, quando surgiu a imagem de jovens indianas cujo tom de pele era mais escuro comparativamente com as mulheres indianas das imagens anteriores, as crianças demonstraram algum desagrado.

Conversámos, então, acerca do motivo de algumas pessoas nascerem com a pele mais escura, pois, existe a necessidade de a pele resistir a um clima mais quente. Após alguma reflexão em grupo, compreendi que as crianças expressaram este desagrado por não terem tido ainda a oportunidade de estabelecer um contacto mais próximo com pessoas de origem indiana ou africana, revelando, por vezes, medo. O medo, maioritariamente surge do desconhecido e esta é mais uma das razões que me levaram a concluir que as crianças ainda não tinham tido oportunidade de conhecer outras culturas.

Sem dúvida que as pessoas de origem indiana e africana são diferentes, porque todos somos diferentes, mas esta diferença está logo à partida na cor da pele e, por isso, é mais fácil identificá-la mas também é preciso sabermos respeitar a diferença. Nesta sala existiam duas crianças com deficiência, diferentes de todas as outras crianças, diferentes entre elas, mas nesta sala respeitava-se muito esta diferença em particular. Certamente houve um diálogo ou uma explicação que permitiu que as crianças compreendessem a razão por que ela existia. Essencialmente aceitavam e compreendiam porque se conheciam, porque partilhavam experiências e estabeleciam ligações entre eles.

Foi então que, a partir desta abordagem e com base na avaliação da escala ECERS que introduzi na área da casinha algumas imagens de mulheres de culturas asiática, muçulmana, africana e indiana (Fotografia 9).



**Fotografia 9.** Imagens de Mulheres de Diferentes Culturas.

## RELATÓRIO DA PES EM PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO

Com a implementação destas imagens na área da casinha, tivemos como objetivo principal, familiarizar as crianças com a existência da diversidade cultural. Em simultâneo, e uma vez que é um espaço da sala onde as crianças representavam o seu mundo imaginário e real, outro dos objetivos foi o de promover a representação de outras culturas, aproximando-as, tanto quanto possível, a outras realidades.

A segunda implementação foi um instrumento musical de origem indígena, o pau-de-chuva (Fotografia n.º 10). Este instrumento surgiu da necessidade de arranjar uma estratégia para acalmar o grupo nos momentos de retorno à calma. Tendo em conta a temática Sustentabilidade Cultural e Social, considerei que a implementação do pau-de-chuva faria todo o sentido.



**Fotografia 10.** Pau-de-Chuva.

O termo significa que é oriundo da região que estamos a estudar. O instrumento musical passou por todos enquanto desejávamos o bom-dia uns aos outros. No final, sugeri ao grupo que este instrumento ficasse na sala e que fosse utilizado sempre que fosse necessário retornarmos à calma.

Considero que foi uma boa estratégia, na medida em que tentei estimular a curiosidade das crianças em descobrir as circunstâncias em que este instrumento é utilizado por índios, tal como podemos nós também construir um e, assim, aproveitarmos para conhecer um pouco mais sobre esta cultura. É importante que as crianças conheçam outros instrumentos, outros povos e outras culturas para além da nossa, no sentido em que, somos

todos iguais, temos os mesmos direitos e, logo, devemos contribuir para um mundo melhor, onde sermos diferentes é uma vantagem. Nas intervenções seguintes, um pequeno grupo construiu também paus-de-chuva.



**Fotografia 11.** Construção dos paus-de-chuva.

Na sala também existia a área das construções e garagem; área da modelagem; a área da pintura; a área da biblioteca; a área da escrita; a área do recorte e colagem; a área das ciências; a área do computador e a área do quadro. Para além destas, existia ainda a área dos jogos de mesa, na qual acrescentei jogos no âmbito da temática Sustentabilidade Cultural e Social, de entre os quais destaco três jogos que realizei. O primeiro jogo, “Loto de Imagens” (Fotografia n.º 12) consistia em cada criança ter um cartão (constituído por quatro imagens de povos de origem indígena, africana, asiática, e de alguns animais) e uma caneta. Em coletivo, escolhemos uma criança para dirigir-se ao centro com o saco que continha os cartões iguais aos que as outras crianças do grupo já tinham. Sempre que se retirava uma imagem do saco, mostrava-se ao grupo a imagem e as restantes crianças, deviam observar com atenção todas as imagens do cartão e verificar se o seu cartão continha essa mesma imagem. Caso tivessem, assinalavam-na com um círculo à volta.

Para a realização deste jogo, escolhi criteriosamente as imagens pois, pretendia que estas transparecessem um pouco de cada realidade diferente. As crianças apreciaram bastante este jogo que permitiu desenvolver a concentração do grupo, bem como



**Fotografia 12.** Alguns dos Cartões do Jogo “Loto de Imagens”.

a visualização das imagens dos cartões e, por sua vez, conversar um pouco sobre as mesmas que espelhavam a diversidade cultural. A imagem mais comentada pelas crianças foi a do homem africano, talvez por causar alguma estranheza na forma como este se apresentava na imagem.

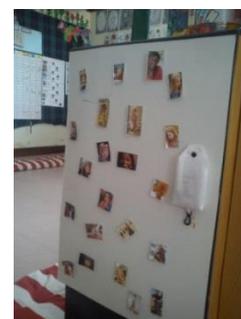
Outro dos jogos que realizei e que, aqui, destaco foi o jogo “Quem é quem” (Fotografia n.º13). No primeiro momento de apresentação do jogo conversámos, em grande grupo, um pouco sobre cada uma das imagens que ilustravam, igualmente, pessoas de diferentes culturas. Referimos diversos aspetos, tais como, os países de origem e os nomes de alguns acessórios, como por exemplo, alguns chapéus típicos. Cada uma das crianças guardou para si uma determinada imagem. Depois, o grupo escolheu um dos elementos para dirigir-se ao centro e tentarmos adivinhar, através de pistas de características físicas, qual seria a sua imagem.

O jogo ficou afixado na área dos jogos para que as crianças o pudessem utilizar sempre que quisessem. Este jogo contribuiu igualmente para a aprendizagem do grupo, na medida em que consciencializou-os para a importância de termos todos características diferentes e únicas, não impedindo de sermos respeitados ou aceites por essa razão. Na realização deste jogo também escolhi criteriosamente as imagens, pois pretendia que estas dessem a conhecer aos meninos as mais variadas características das pessoas em todo o mundo, desde tons de pele, cor do cabelo, cor dos olhos, a adereços característicos.

Outro dos jogos que dinamizei com o grupo, no âmbito da temática Sustentabilidade na Terra nas suas vertentes Cultural e Social, foi o jogo dos afetos. Cada criança tinha um colar (em forma de coração com um padrão específico) e tínhamos um saco “mágico” contendo o mesmo número de corações com os mesmos padrões.

Para além dos corações, existiam cartões com imagens de diferentes

formas de cumprimento, tais como, beijo na testa, beijo na face, aperto de mão, abraço,



**Fotografia 13.**  
Jogo “Quem é quem?”

cumprimento japonês e cumprimento dos povos indígenas (esquimós). De forma sequencial e aleatória, uma determinada criança retirava do saco um coração e escolhia um cartão que estava misturado entre os outros cartões virados para baixo. Esta mesma criança deveria identificar qual dos colegas do grupo tinha o coração com o padrão igual ao que retirou e fazer o cumprimento que estava representado no cartão e que escolheu para o colega (Fotografia 14).



**Fotografia 14.** Jogo dos Afetos.

Ainda na hora do jogo, tentei despertar o interesse das crianças e promover o conhecimento da diversidade de culturas ao nível musical. Penso que a música é uma forma de expressão que consegue definir muito bem uma cultura e, como tal, trabalhámos também neste sentido. Graças à oportunidade que tive no âmbito da unidade curricular de Projetos Integrados de Artes, Humanidades, Ciências e Tecnologias de participar numa sessão da associação PÉDEXUMBO, dinamizada pela professora Mercedes Prieto que desenvolve semanalmente sessões de danças do mundo com crianças, decidi partilhar o que aprendi na sessão com as crianças onde estava a desenvolver a prática. Transmiti-lhes o conhecimento de músicas de origem Africana, Sul-Americana e Neozelandesa. Foi uma semana marcada pelos diferentes ritmos de diferentes culturas. As crianças apreciaram bastante as atividades e demonstraram bastante entusiasmo querendo partilhar o que aprenderam com as crianças das outras salas, traduzindo-se numa continuação de danças até ao fim do ano letivo, incluindo na festa de final do ano letivo.

Atendendo à temática, implementei também na sala de um Mapa-Mundo (Fotografia 15), no sentido de dar a conhecer às crianças uma outra forma de representação da Terra, para

## RELATÓRIO DA PES EM PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO

além da que já conheciam (globo). O Mapa-Mundo foi um recurso frequente ao longo da abordagem à temática e do desenvolvimento do projeto realizado pelas crianças. Ao longo das intervenções, as crianças ilustraram, coloriram e escreveram os nomes dos respetivos países no mapa. Durante a realização destas atividades as crianças consultaram o globo que existe na sala bem como os livros que introduzi.



**Fotografia 15.** Mapa-Mundo.

Por fim, elaborei um recurso que permitiu a algumas das crianças verem no mapa onde vivem outros familiares. Numa folha A4, introduzi uma imagem representativa do Mapa-Mundo e em baixo uma imagem do mapa de Portugal, nas quais as crianças em conjunto com os pais/avós assinalaram os países ou as cidades onde viviam outros familiares. Imprimi e distribui por todas as crianças do grupo, explicando-lhes o objetivo e o sentido desta atividade que lhes estava a propor. Apesar de poucas crianças terem respondido, as respostas que existiram, permitiram desenvolver a atividade planeada. Imprimi fotografias de todas as crianças e coloquei-as em pionés, como se fossem bandeiras. Depois, quando devolveram as folhas assinaladas, mostrei-as em grande grupo e conversámos sobre as mesmas. No final, colocámos no Mapa-Mundo as imagens das crianças nos países onde têm familiares.

Quanto à rotina diária da sala de jardim-de-infância onde desenvolvi a PES, na etapa da manhã existia um acolhimento em grande grupo cujo momento era de diálogo entre todos, de partilhas de experiências e decorria durante o tempo em que as crianças marcavam as presenças no *mapa mensal de presenças*. Depois, seguia-se o momento de cantarmos a música

do *bom-dia* (música de acolhimento) estabelecendo entre todos, no final, uma interação simples, por exemplo passando um objeto todos os dias diferente. Este objeto era levado por mim, pela educadora ou pelas crianças e podia acrescentar algo ao grupo, ou proporcionar alguma conversa em torno do mesmo. Durante a intervenção, tentei também enriquecer este momento de várias formas, entre as quais destaco, a passagem entre todos do pau-de-chuva (como forma de apresentação do novo objeto), uma representação de um chapéu característico japonês que fiz em feltro (visando proporcionar o diálogo acerca desta característica da cultura japonesa) e o cumprimento japonês e indiano. Estas interações serviram para mostrar ao grupo que existem diferentes formas de cumprimentar as pessoas em todo o mundo e também promover o conhecimento de algumas características de outros países.

Em seguida, apenas à segunda-feira, distribuíamos as tarefas semanais. Era dada a oportunidade às crianças de escolherem uma das tarefas que pretendiam desempenhar durante a semana. Depois de escolhidas as tarefas, a criança responsável por escrever a data, assinalava o dia no calendário, desenhando um círculo à volta do dia, alterava a data que estava escrita e afixada no placard e também alterava as tiras correspondentes ao dia ou ao mês/ano, sempre que se justificasse.

Depois, o momento de *planificação das atividades e dos projetos* em que cada criança fazia propostas de atividades ou de projetos que pretendia desenvolver, e eu ou a educadora, registávamos as mesmas no plano. Após este momento do *plano diário*, seguia-se o do jogo em grande grupo. Este jogo podia ser desenvolvido tanto no interior da sala como no exterior, dependendo do estado do tempo. O jogo era um momento muito apreciado pelo grupo, o qual era planificado e animado por mim ou pela educadora cooperante e, promovia os diversos domínios, sendo dado especial enfoque aos domínios da matemática, da área de expressão e comunicação e da musical. Depois do jogo seguia-se a higiene, o lanche e o recreio.

Um segundo momento era o da escolha das atividades e da concretização de projetos (cerca de 45 minutos). Em seguida, o arrumar e a higiene antes do almoço. Após o almoço, o grupo voltava a reunir-se e decorria o momento da contagem das faltas e das presenças realizado por uma criança responsável pela tarefa. Em seguida, era a hora do conto em que, eu ou a educadora líamos uma história na zona das almofadas. Por vezes, as crianças também traziam histórias de casa que queriam partilhar com os amigos e contavam elas próprias ou pediam-nos para contar. Enriqueci a hora do conto, abordando a temática Sustentabilidade Cultural e Social, através da leitura de histórias como: “Meninos e Meninas do Mundo” de Núria Roca, “O Dragão” de Luísa Ducla Soares, “A Casa Grande” de João Manuel Ribeiro, “Cores que se Amam” de Paco Abril e, “Para Não Quebrar o Encanto – Os Direitos da Criança” de Vergílio Alberto Vieira. Todas estas histórias, anteriormente enumeradas visaram contribuir para o conhecimento, o respeito e a aceitação da diversidade cultural. No final das histórias, as crianças demonstraram sempre enorme entusiasmo e vontade de explorar tudo o que um livro tem para oferecer, nomeadamente a visualização das ilustrações que se revelaram sempre ricas e estimulantes.

Contribui ainda com alguns livros na sala, no âmbito desta temática, e no surgimento do projeto desenvolvido pelas crianças “Meninos de Todas as Cores”. Alguns dos livros foram “A Minha Enciclopédia do Mundo” de Stephanie Ledu, “À Volta do Mundo” e “Crianças do Mundo” da EDICARE, e ainda, “O Meu Primeiro Atlas” da editora Everest. Estes livros estiveram sempre na sala, junto ao globo e facilmente acessíveis às crianças.

Diariamente, recorríamos ao plano diário para relembrar as atividades aos pequenos grupos que deviam continuar ou terminar. No final do dia, cerca de 45 minutos antes da saída, as crianças voltavam a fazer a higiene e reuníamo-nos na área polivalente da sala a fim de decorrer o momento do balanço em conselho. Neste momento, decorriam as comunicações das atividades realizadas ao longo do dia, fazíamos a avaliação de cada uma das atividades

planificadas fazendo um balanço do dia. Por fim, depois do balanço em conselho, as crianças lanchavam.

### **2.3.1. Interações com a família e a comunidade**

De acordo com Folque (1999),

O papel da escola deverá ser o de proporcionar uma aprendizagem que tenha significado social, através de uma troca de conhecimentos numa interação constante com a comunidade. As atividades do jardim-de-infância têm um significado funcional ao constituírem-se como algo que interessa e é útil para o grupo no seu contexto sociocultural. Numa forte ligação com a comunidade, as crianças multiplicam as suas fontes de informação, e têm oportunidades de nela intervir, na procura e resolução de problemas (p.6).

O educador não deve ser a única fonte de conhecimento, nem os recursos devem ser limitados aos existentes na sala, por muito ricos e variados que estes sejam. É importante que exista uma ligação frequente entre o jardim-de-infância e a comunidade. A escola e o professor podem muitas vezes ser o elo de ligação entre estes. Devem ser proporcionadas experiências ricas e diversificadas às crianças que lhes permitam encontrar e resolver problemas. Muitas vezes a resposta está fora da escola e, é por isso, que é importante a interação e a negociação onde por vezes se encontram novos recursos.

Durante a PES pude constatar que a avaliação com a família era feita em cada momento que as crianças chegavam à escola, nos períodos de atendimento aos pais e encarregados de educação realizados mensalmente e sempre que necessário. Existia ainda uma avaliação no final de cada período, onde era realizada uma reunião de avaliação do trabalho desenvolvido.

Nesta sala, os pais eram convidados a participar em situações educativas planeadas pelo educador, como contar histórias, falar sobre algum assunto de que tivessem mais conhecimento e ajudar a apoiar nas atividades. Nos momentos de planificação semanal com o

grupo de crianças, à sexta-feira, faziam-se propostas de visitas de pais ou de outros familiares ou amigos à sala. Durante a minha prática estabeleci alguns contactos com as famílias, nomeadamente na reunião de avaliação e quando estas iam levar ou buscar os filhos à instituição. Ao longo da intervenção, tentei promover a interação com as famílias através da elaboração de uma carta com um pequeno grupo de crianças, na qual solicitámos alguns acessórios para a área da casinha, nomeadamente lenços muçulmanos.

A nível do trabalho com a comunidade, realizámos uma visita de estudo à KidZânia; saídas semanais a parques próximos da instituição e uma visita ao Palácio dos Condes de Basto. No decorrer do estágio, a sala contou com a participação de uma pintora convidada que desenvolveu um projeto de investigação artística “Pictógrafos”. Este era um projeto de investigação e visava uma descoberta de imagens com o grupo de crianças mais velhas (cinco e seis anos). A proposta central era a criação em conjunto com as crianças de um sistema de imagens iconográficas que comunicassem sobre formas de pensar e de sentir. Um dos fundamentos artísticos do projeto era a produção de sínteses de uma forma figurativa de pensarmos sobre nós próprios e sobre os outros, ou seja, o pensamento visual.

#### **2.4. Projeto de intervenção em Jardim-de-Infância**

Um projeto tem, segundo Leite, Malpique e Santos (1989, p.140, citado por Vasconcelos *et al*, s/d) “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (p.8). Para além da dedicação ao projeto, da fase de pesquisa e de execução que visam encontrar soluções para um problema, segundo Vasconcelos *et al* (s/d), “o projeto, pela sua complexidade pode e deve trabalhar na Zona de Desenvolvimento Próximo da criança, permitindo trocas e transações elaboradas, capazes de um ação mútua emergente” (p.8). Isto

é, durante as fases de um projeto, a criança investiga e tenta encontrar soluções, face ao problema que identificou. Com o apoio do adulto, a criança consegue chegar mais longe, ou seja, é desenvolvido o seu *nível de desenvolvimento potencial*. Tentei trabalhar sempre neste sentido, promovendo atividades ricas e diversificadas que permitissem ao grupo do trabalho de projeto chegar mais longe.

Contudo, os projetos não se resumem a investigações que visam dar resposta a um problema, pois, segundo Vasconcelos (s/d), “o trabalho de projeto pode, então, ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou ‘um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (p.10). O projeto desenvolvido na sala de jardim-de-infância começou por ser um estudo de um tema, pois, para dar resposta a algumas das perguntas das crianças revelou-se fundamental dar-lhes a conhecer um pouco sobre a diversidade cultural existente no mundo. Apesar de, o projeto ter sido desenvolvido por um pequeno grupo de crianças, as atividades planeadas no âmbito da temática Sustentabilidade nas suas vertentes Cultural e Social envolviam sempre o grupo todo, uma vez que, também foi identificada esta necessidade a partir da avaliação da escala ECERS, como abordaremos num tópico seguinte.

Após a minha primeira abordagem ao grupo, na hora do conto, com o objetivo de promover a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, as crianças demonstraram bastante interesse em relação às personagens da história que lhes tinha acabado de ler: “Meninos e Meninas do Mundo” de Núria Roca. A história apresentava vários meninos de diferentes continentes e os seus modos de vida. A leitura da história foi um ponto de partida para o projeto. Em grande grupo, na zona das almofadas, conversámos acerca da história e referimos aspetos como a diversidade de povos e culturas que existem no mundo, pois, as formas de viver são diferentes, conduzindo a aspetos como o planeta Terra ser um espaço enorme que podemos ver por exemplo no globo. Como existia um globo terrestre na sala, as crianças já conheciam esta possibilidade revelando este ser um fator bastante positivo.

## RELATÓRIO DA PES EM PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO

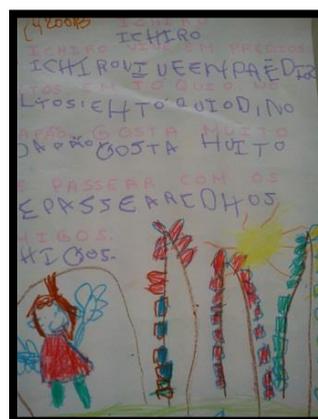
Durante o diálogo realizei o registo do que as crianças ficaram a saber a partir da leitura história.

O registo de “o que sabemos” foi preenchido ainda na zona das almofadas em grande grupo, e sabemos que “existem tribos”, “há meninos que estudam em casa”, “há animais que são venenosos”, “podemos caçar com um boomerang” e “as pessoas são todas diferentes”. Depois deste primeiro registo, reuni-me na área da biblioteca, juntamente com o pequeno grupo que propôs desenvolver um projeto em torno da história, refletimos, conversámos e preenchemos a coluna “o que queremos descobrir” – “como se vestem os meninos de todo o mundo”, “como brincam”, “como comem”, “o que bebem”, “como falam” e “como são as músicas”. Depois, questionei-os acerca da forma como iríamos descobrir e, após alguma reflexão, as crianças sugeriram – “livros”, “globo”, “computador – internet”. Surgiram também algumas propostas de trabalho das crianças, registadas na coluna “o que vamos fazer”, nomeadamente – “fazer uma roda gigante com todos os meninos do mundo”. Em seguida, localizámos no globo onde vivemos e onde vivem todas as personagens da história.

Foi importante a leitura e diálogo da história, no sentido em que refletimos sobre o que existe no planeta em que vivemos e que outras pessoas existem para além de nós. Foi importante conhecer outras realidades, como meninos que vivem em cabanas, outros em prédios muito altos com muita poluição, outros que não podem ir à escola porque o clima demasiado frio não permite, e por isso, existem crianças que estudam em casa, mas também existem outras que antes de ir para a escola têm outras tarefas, tais como, apanhar flores para vender e ajudar a família. No dia seguinte começámos por fazer as ilustrações para o livro (Fotografias 16 – 19), a partir das ilustrações da história “Meninos e meninas do mundo” de Núria Roca e escrevi algumas partes da história recontadas pelas crianças. Outro pequeno grupo começou a fazer a capa do livro. No final do dia, o grupo comunicou as aprendizagens desenvolvidas ao grande grupo.



**Fotografia 16.** Kali –  
menina chinesa.



**Fotografia 17.** Texto  
ilustrado sobre Ichiro.



**Fotografia 18.** Pall – menino do  
Norte do Alasca.



**Fotografia 19.** Ichiro – menino  
japonês.

Após esta primeira fase de execução do projeto, houve algum desinteresse por parte das crianças face à continuação do projeto e, é de referir, que também, o período de tempo que se seguiu condicionou um pouco o desenvolvimento do projeto, devido às atividades realizadas em torno da época da Páscoa, bem como, o período de interrupção letiva. Aproveitei o momento para refletir acerca do projeto e do papel do educador em todas as fases do mesmo.

O papel do educador é, portanto, o de dar oportunidades às crianças de conhecerem outros povos e, por sua vez, “ensinar os valores subjacentes ao desenvolvimento sustentável.” (Ministério da Educação, 2006, p.17). Uma vez terminada a exploração da história, contribuí na

sala com alguns materiais e recursos que permitiram voltar a despertar o entusiasmo das crianças e a curiosidade face ao projeto. Comecei por fazer uma pesquisa em torno dos possíveis instrumentos musicais de outras culturas que pudesse construir e dar a conhecer às crianças. Nesta fase, apresentei na sala o pau-de-chuva. Aliada a esta pesquisa esteve também indissociável o facto de existir a necessidade de encontrar um recurso que, de uma forma agradável harmonizasse o momento de retorno à calma do grupo.

O conhecimento da utilização e construção de um novo instrumento musical permitiu estabelecer uma aproximação e um conhecimento proveniente de outra cultura, neste caso, indígena, a qual já tinha sido anteriormente abordada com as crianças. Para além desta aproximação a outra cultura, a implementação deste instrumento musical permitiu o retorno à calma do grupo e, para além disso, despertou nestes a curiosidade em torno da construção de paus-de-chuva. A atividade da construção de paus-de-chuva desenvolveu-se em pequenos grupos promovendo diversas aprendizagens nas crianças. No entanto, é importante que as crianças respeitem outras culturas mas para isso é preciso conhecê-las e tal como já referi acima, o educador deve criar essas oportunidades. Contribui para o enriquecimento do espaço educativo com alguns livros no âmbito da temática do projeto das crianças e que se revelaram recursos bastante úteis ao longo do projeto.

Aprendi nesta intervenção que, a fase de desenvolvimento de um projeto se processa com base nas perguntas que as crianças colocaram no início da planificação do mesmo e não em torno de atividades que trabalham um tema. No entanto, como referi no início do tópico, este projeto começou por ser um estudo de tema e, como tal, organizei alguns materiais; dinamizei o momento do jogo em grande grupo, as interações do início da manhã e a hora do conto, sempre no sentido de ir ao encontro do que estava a ser abordado no projeto acerca da diversidade cultural mas também, em simultâneo pretendi dar resposta à necessidade da promoção da Educação para o Desenvolvimento Sustentável que havia sido identificada a partir da análise da escala ECERS.

A fase de pesquisa do projeto desenvolveu-se em torno dos livros. Da pesquisa, decorreram algumas atividades como a ilustração e a escrita dos nomes de países no mapa-mundo, existindo assim, uma articulação entre os conteúdos da Área das Expressões; Domínio Expressão Plástica, Área da Expressão e da comunicação; Abordagem da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Área de Conhecimento do Mundo.

Apesar de, o projeto ter estado durante um período de tempo um pouco ausente, a temática esteve sempre presente diariamente e, como tal, num dos momentos de planificação semanal, um pequeno grupo de crianças propôs fazer fantoches. Na semana seguinte, escolhemos a história que o grupo representaria e para a qual construiria os fantoches.

No dia 24 de Abril surgiu a sugestão da temática para a história “o outono” mas nem todas as crianças concordaram, levando a que discutíssemos a sugestão de tema, concluindo que, talvez não fosse o mais indicado, uma vez que estávamos na estação do ano da Primavera. Como não surgiram mais propostas de temas, sugeri ao grupo a representação da história que já tinha lido na semana anterior na hora do conto: “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares. A sugestão foi aceite e, em grande grupo, voltei a ler a história. Depois, juntamente com o grupo decidimos qual a personagem que cada um representaria. Cada criança escolheu uma personagem para representar, desenhando numa folha e com lápis de cor a personagem que construiria em pasta de papel.

Na semana seguinte, iniciou-se a elaboração da pasta de papel e iniciámos as pinturas dos fantoches. Cada uma das crianças pintou a personagem que representaria. Para coser os fatos para os fantoches, levei um molde de fato em papel de feltro de várias cores e, cada uma escolheu um molde, recortou e coseu os mesmos. Na escolha da cor dos fatos, existiam diversas cores disponíveis, no entanto, escolheram as mesmas cores ou aproximadas da cor de pele das personagens. Apesar do teatro de fantoches ter sido apresentado apenas por um pequeno grupo de crianças, todos se mostraram interessados em participar na preparação do teatro, como tal, planificámos quem iria fazer o cartaz e os bilhetes.



**Fotografia 20.** Pintura dos Fantoches.



**Fotografia 21.** Fantoches.

No decorrer do projeto, utilizámos vários recursos, nomeadamente, o livro “A minha enciclopédia do mundo” de Stephanie Ledu.

A apresentação do teatro de fantoches constituiu-se o momento de divulgação do projeto e, tal como é referido em Vasconcelos *et al*, (s/d.), esta: “é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros (...)” (p.17). Revelou-se essencial transmitir a todas as crianças do jardim-de-infância a importância do respeito pela diferença, tendo sido o mesmo transmitido na mensagem da história representada “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares.

Quando o teatro de fantoches terminou, as questões colocadas pelas crianças acerca da história aos colegas que assistiram, permitiram clarificar a informação que tinha sido transmitida, o que possibilitou o diálogo com várias crianças. Foi essencial a presença de todas as crianças, pois, quando menos se esperava algumas crianças identificaram de imediato um menino de outra sala de pele escura. Devido a esta interação que se estabeleceu entre todos no final da apresentação do teatro, percebemos que somos todos diferentes, existindo pessoas com a pele mais clara, outras com a pele mais escura, nomeadamente este menino com quem interagíamos diariamente e com o qual brincávamos e éramos amigos de igual forma. No final, cantámos e dançámos a música “Epo I Tai Tai E”. Foi um momento de continuação da partilha de aprendizagens, neste caso, a partilha do que já conhecíamos sobre alguma da cultura musical neozelandesa possibilitando reforçar a mensagem de união e de respeito pela diversidade cultural.

### **3. Conceção da ação Educativa no Contexto da Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico**

#### **3.1. Caracterização do grupo**

A partir da análise do Plano de Atividades da Turma (PAT) e da minha observação participante, tornou-se possível a caracterização da Conceção da Ação Educativa.

A equipa educativa era constituída pela professora Titular de Turma, professora de Matemática, professora de Apoio Educativo, professora de Inglês e professora de Atividade Física Desportiva.

A turma onde desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo era constituída por 26 alunos, dos quais 12 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, do 1.º ano de escolaridade e com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Todos os alunos eram oriundos de jardins-de-infância da cidade de Évora.

Os alunos encontravam-se numa fase de adaptação a um novo meio escolar, pelo que revelavam alguma imaturidade e dificuldades em focalizar a atenção/concentração nas atividades.

Salientava-se que dois dos alunos apresentavam perdas auditivas ligeiras, não manifestando aparentemente dificuldades ao nível da linguagem e da perceção das atividades que lhe eram propostas. Um destes alunos manifestava oscilações aos níveis comportamental, de atenção e de concentração, necessitando de muito reforço por parte das professoras.

Uma aluna era de nacionalidade brasileira, não apresentando dificuldades na articulação das palavras. Outra aluna era de nacionalidade ucraniana e apresentava ainda algumas dificuldades ao nível da articulação das palavras, da compreensão e expressão oral.

Uma aluna beneficiava de terapia da fala (particular) e era acompanhada por uma equipa de técnicos – PIN- por evidenciar características compatíveis com uma Perturbação Específica

do Desenvolvimento da Linguagem, apresentando evidentes dificuldades ao nível da linguagem expressiva.

Em termos familiares, três crianças viviam em famílias monoparentais e um outro aluno vivia apenas com o pai (e a irmã) por falecimento recente da mãe. O grupo apresentava indicadores que nos levavam a apontar para um nível social médio e/ ou médio baixo, com algumas situações em que um dos membros do casal se encontrava desempregado.

Relativamente ao tempo de frequência na instituição, ressalta o facto de a maioria dos alunos almoçar diariamente na cantina escolar e frequentar também Atividades Extra Curriculares.

Em termos cognitivos o grupo apresentava um domínio satisfatório das competências necessárias à aquisição da leitura e da escrita, embora nem todos os alunos se encontrassem no mesmo nível de desenvolvimento cognitivo e emocional. Ao nível da compreensão oral, destacava-se um grupo de alunos, que apresentava um bom domínio do conhecimento do meio que os rodeia e que manifestava conhecimento de um vocabulário mais elaborado.

Na sua maioria eram alunos ativos, revelavam interesse e gosto pela aprendizagem mas necessitavam de muito reforço por parte das professoras no desenvolvimento das tarefas, pois alguns dos alunos eram pouco empenhados e apresentavam tempos muito curtos de atenção/concentração.

Em termos de comportamento e de atitudes, os alunos encontravam-se numa fase de adaptação a um novo meio escolar. Alguns alunos adaptaram-se rapidamente ao saber estar nos diferentes espaços escolares (sala de aula, recreio e refeitório); outros alunos ainda não tinham interiorizado as regras desses espaços e tentavam ajustar essas mesmas regras aos seus interesses e vontades.

Era um grupo falador e agitado e, embora conhecessem as regras de participação num diálogo, este aspeto devia ser trabalhado com insistência, pois verificavam-se muitas dificuldades em respeitar os tempos de comunicação dos outros.

No geral, revelavam gosto pelas atividades escolares e muita curiosidade pelo conhecimento, aprendizagem e descoberta. O grupo, de forma geral, era meigo, afetuoso e participativo. Gostavam de partilhar e tinham esse conceito muito interiorizado desde o início do ano letivo.

Quanto à aprendizagem era uma turma que revelava um ritmo de trabalho bastante satisfatório e, de acordo com os resultados da avaliação intercalar verificou-se que nas áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio os resultados situaram-se entre o Satisfaz e o Satisfaz Bem. Havia um pequeno grupo de alunos que se destacava positivamente pela facilidade de apreensão de conteúdos e alguns alunos manifestavam um vocabulário e uma construção frásica mais elaborada, outros vinham a revelar algumas fragilidades na linguagem, articulação e expressão oral.

Na área de matemática, a maioria dos alunos utilizava corretamente o vocabulário relativo à posição dos objetos e demonstrava ter bem interiorizado as noções de orientação espacial. Identificavam e representavam as figuras geométricas no papel e demonstravam também ter a noção de quantidade. Eram capazes de contar de memória a sequência dos números naturais até ao algarismo cinco.

No que diz respeito às potencialidades, existia uma clara demonstração de interesse pela aprendizagem, motivação pela realização das propostas de trabalho, interesse na leitura/audição de histórias, gosto pela escola, interesse em partilhar objetos e novidades com os colegas. O grupo em geral gostava que lhes fossem atribuídas tarefas e demonstrava sempre bastante interesse em desempenhá-las. Revelavam muito gosto e interesse em ajudar os colegas, quer fosse no decorrer de atividades na sala de aula, quer fosse no exterior, no intervalo.

No que diz respeito às dificuldades, existia no geral dificuldade no cumprimento de regras mas ao longo da PES houve evolução, porque os alunos a partir de uma certa altura já sabiam que as regras existiam para serem cumpridas e davam mesmo sugestões aos colegas.

No que diz respeito à Estratégia Educativa Global para a Turma, e de acordo com o PAT, decorreu ao longo da Prática de Ensino Supervisionada uma permuta entre as docentes titulares da turma do 1.º e do 2.º anos nas áreas de matemática e de português.

Quanto à equipa diretamente envolvida na sala, além da professora titular existia também a professora titular do 2.º ano (professora cooperante de matemática) e a professora de Apoio Pedagógico.

### **3.2. Fundamentos da Ação Educativa**

A metodologia de ensino deve ser um meio e não um fim, o que significa que deve ser alterada sempre que necessário (Vilarinho e Lúcia, 1986). De acordo com o PAT, “a linha de orientação educativa visa constituir oportunidades para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, integradas e socializadoras, que promovam o sucesso escolar de cada aluno” (p.7). Os processos de trabalho e as aprendizagens decorreram sempre com base na cooperação entre as professoras e os alunos, com a construção de materiais e a regulação sistemática dos percursos de aprendizagem através da auto e hetero avaliação.

O modelo pedagógico/curricular, segundo Evans (1982), constitui uma “representação ideal de componentes filosóficas, administrativas e pedagógicas. Consiste numa descrição coerente e consistente, das premissas teóricas, políticas administrativas, procedimentos institucionais, considerados relevantes para alcançar objetivos educacionais selecionados.” (p.107). A partir da minha observação participante, desde logo na primeira reunião de pais no início do ano letivo e do diálogo com a professora cooperante, percebi que a mesma não trabalhava com nenhum modelo curricular específico.

“O método é o principal instrumento que o educador utiliza para a consecução de seus objetivos, sendo empregado desde que a educação exista.” (Vilarinho e Lúcia, 1986, p.32). O método utilizado para a aprendizagem da leitura e da escrita era o método analítico, isto é, parte-se de um texto, de uma frase ou de uma palavra para o ensino da decifração. Em relação

à escolha das metodologias de ensino, segundo Sim-Sim (2007), “A escolha das metodologias de ensino da decifração espelha uma opção pedagógica entre dar primazia a estratégias de correspondência som/grafema (metodologias fônicas (...), ou privilegiar estratégias de reconhecimento automático e global da palavra (metodologias de pendor mais global (...)) (p.15) ”.

De acordo com Silva (1992), os métodos e as técnicas de ensino devem ser utilizados de modo criativo, dinâmico e apelativo, de modo a, por um lado estimular o interesse e, por outro lado, facilitar a aprendizagem.

A professora cooperante utilizava alguns instrumentos reguladores da prática, nomeadamente: caderno diário, caderno para trabalhos de casa, manuais escolares, dossiê arquivador de fichas, fichas de trabalho e fichas de avaliação. Tendo em conta que se tratava de uma turma de 1.º ano, a maioria dos instrumentos reguladores da prática foram introduzidos no decorrer da PES, tais como: mapa de distribuição de tarefas, mapa de comportamento, mapa de presenças, grelhas de avaliação da leitura, diário de turma e mapa de “quero ler, contar ou mostrar”.

O conselho semanal de turma decorria à sexta-feira ao final do dia. Uma das tarefas que era realizada durante o conselho era a leitura do diário de turma. Todas as situações eram valorizadas e os alunos tinham a oportunidade de partilhar com a turma a situação que registaram no diário. Regra geral, os conflitos eram resolvidos em coletivo no conselho semanal, tal como é reforçado por Niza (1998),

neste Conselho Semanal lê-se o Diário de Turma e debatem-se especialmente as ocorrências positivas e negativas, sem lugar para julgamentos, mas para explicitação pelas partes envolvidas das referidas ocorrências: recolha de opinião dos que queriam ajudar a clarificar os factos e os comportamentos sociais (pág.15).

O conselho semanal de turma era, não só, um momento rico em interações, como também um momento fulcral para a partilha de vivências e de experiências que são indissociáveis do tempo das atividades letivas.

O contexto educativo privilegia a adaptação social e o relacionamento interpessoal. No momento da assembleia de turma, os alunos desenvolviam comportamentos sociais, e quando executados de forma adequada tornavam-se capacidades sociais que conduzem à competência social geral (adaptado de Melo, 2012). Segundo Lopes *et al*, “as experiências com os pares podem, de forma direta, promover, alargar, desencorajar ou distorcer o crescimento interpessoal e intrapessoal, bem como o ajustamento ou adaptação pessoal e social do indivíduo.” (2006).

Os conteúdos presentes no currículo de Estudo do Meio eram complementados com atividades de audição e visualização de histórias projetadas, com atividades de expressão plástica, experiências, com o desenvolvimento de projetos, com a participação e contribuição das famílias para a construção da exposição dos trabalhos “Como era a escola no tempo dos nossos pais e avós?” e ainda com a visita de dois familiares de nacionalidades estrangeiras à sala.

Promovemos diálogos sobre a diversidade, existindo sempre um clima de abertura e de encorajamento à partilha de ideias e de conhecimentos. Por exemplo, numa das aulas de Estudo do Meio, iniciámos o estudo da temática da família com a leitura da história: “O livro da Família” de Todd Parr. A escolha da obra foi intencional, pois deveria ser uma obra que tratasse o tema da família mas também que desse a conhecer aos alunos que as famílias são todas diferentes, porque as pessoas são diferentes mas que apesar disso têm todas algo em comum. Na sequência de atividades, cada aluno elaborou, individualmente, o seu “livro de família”. Depois, pela mesma ordem de conclusão da atividade apresentaram-no aos colegas.

Durante uma das aulas de Estudo do Meio e na sequência do estudo da temática da família, foi possível fazer algumas inferências acerca da vida. Um dos aspetos em evidência na

história que provocou mais espanto nos alunos foi o facto de existirem famílias com dois pais ou duas mães. Só foi possível perceber que os alunos não compreenderam o significado porque dialogámos sobre os tipos de família que surgiram na história.

Foi necessário esclarecer que, quando falámos em dois pais ou as duas mães significava que existem casais homossexuais. Os alunos, em geral, mostraram-se um pouco admirados; no entanto, tentei transmiti-lhes a importância de respeitarmos essas opções. É importante que os alunos tenham tido a noção de que é possível existirem casais homossexuais, tal como é possível, algumas crianças terem dois pais ou duas mães. Conversámos sobre adoção e sobre o facto de o amor dos pais pelos filhos, e vice-versa, ser sempre especial, independentemente de termos dois pais ou duas mães ou um pai e uma mãe.

A inclusão social é um dos aspetos que a Sustentabilidade Social visa trabalhar. É importante transmitir às crianças a importância de respeitar e aceitar as diferenças. Trabalhei no sentido de transmitir a importância de sermos todos diferentes, das famílias serem todas diferentes mas todas especiais.

Ainda no âmbito da temática Sustentabilidade Social, encorajei os alunos a descobrirem junto dos familiares (pais/avós) como era a escola no seu tempo. A proposta de atividade, a ser realizada em casa em conjunto com os familiares, inseria-se no âmbito do conteúdo programático que tínhamos abordado nas últimas aulas de Estudo do Meio (Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições – A sua Escola).

Tal como é referido por Folque (2013): “aprender a aprender é também o processo de apropriação por parte das crianças dos métodos e das práticas de construção do conhecimento que fazem parte da herança sociocultural de uma sociedade.” (p.11).

Como tal, e de acordo com a citação acima referida, propus aos alunos a realização de uma atividade, em casa e em conjunto com os familiares para posteriormente partilharem com os colegas e com as professoras. A sugestão da atividade foi lançada inicialmente aos alunos, na sala mas também aos familiares durante a reunião de avaliação dos seus educandos. Todos os

encarregados de educação, tal como os alunos, se demonstraram desde logo bastante recetivos face à proposta.

Propus aos alunos que questionassem e dialogassem com os pais e/ou avós acerca da escola no seu tempo: “Como era a escola no tempo dos nossos pais/avós?”. Por fim, propus-lhes que registassem essa informação, juntamente com o apoio dos familiares e da maneira que preferissem. Estabelecemos, em grande grupo, um prazo para a entrega do trabalho (uma semana). Assim, ao longo de duas semanas, ao final do dia, decorreram as apresentações dos trabalhos.

Tive como principais objetivos, na proposta da atividade: promover o diálogo entre os alunos e os seus familiares no âmbito das temáticas acima referidas; promover o conhecimento dos alunos nas temáticas abordadas; a participação das famílias na vida escolar dos alunos; a interação entre os alunos durante as apresentações; o papel de agentes ativos, dos alunos, na construção do conhecimento; desenvolver a curiosidade, a participação, a confiança e a autoestima dos alunos.

Uma grande parte dos alunos resolveu registar a informação em cartolinas, juntamente com fotografias e texto escrito pelos familiares. Uma pequena amostra de alunos apresentou a pesquisa em suporte de papel. Alguns alunos partilharam objetos do tempo em que os seus avós andaram na escola, tais como cadernos, pastas e livros. Um dos alunos copiou as palavras do texto escrito pela mãe. Outro dos alunos partilhou, para além das fotografias, um texto escrito pela avó na primeira pessoa.

Auxiliei os alunos na leitura dos textos; no entanto a apresentação do trabalho foi feita pelos mesmos. No final de cada apresentação, os colegas comentaram e colocaram questões. Os trabalhos ficaram expostos na sala para que todos os pudéssemos observar sempre que quiséssemos.



**Fotografia 22.** “O Livro da Primeira Classe”



**Fotografia 23.** Trabalho realizado pelo AQ com os familiares.

A partir das comunicações dos alunos, pudemos conhecer, através das fotografias a escola dos pais e dos avós. Os textos complementares deram-nos mais algumas informações importantes. O facto de as fotografias, do tempo dos avós se apresentarem a preto e branco, ao contrário das fotografias das escolas dos pais a cores despertou bastante curiosidade dos alunos.

Os alunos ainda não têm muita noção da evolução do tempo, no entanto referenciei-lhes as datas que estão registadas no trabalho de um dos alunos. A partir da observação das imagens e das diferenças que existem tentei transmitir essa noção, da evolução do tempo aos alunos, propondo-lhes que observassem e identificassem as diferenças. Cainelli (2006) afirma que:

É corrente afirmar-se que as crianças de sete a dez anos teriam dificuldades de aprendizagem da história devido a questões relacionadas ao conceito de tempo e espaço, o que dificultaria o entendimento das sequências, durações e simultaneidade dos acontecimentos (...) (p.59).

O facto de terem tido a oportunidade de manusear alguns dos objetos utilizados pelos avós e pelos pais, no passado, foi muito importante para facilitar aos alunos este processo de compreensão da evolução histórica da nossa sociedade, pois, tal como é referido por Cooper (2004): “ao aprender a interpretar a evidência, as crianças aprendem a fazer uma série de

sugestões válidas acerca de como as coisas foram feitas ou utilizadas e, assim, concluir o que significavam para as pessoas que fizeram e usaram estes objetos.” (p.59).

No geral, foram sem dúvida, trabalhos muito interessantes e com os quais aprendemos muito, tendo sido os objetivos alcançados. No âmbito da temática, Sustentabilidade na Terra nas suas vertentes Cultural e Social, tentei transmitir aos alunos a noção da evolução da nossa sociedade. Por outras palavras, a noção de que nem sempre tudo foi igual àquilo que conhecemos hoje, neste caso, a escola, nem sempre foi assim, apesar de continuarem a existir muitas semelhanças. Tendo em conta, também, que é uma turma de 1.º ano e que estão a contactar pela primeira vez com o espaço da escola, foi igualmente importante conhecerem a escola do tempo dos pais e dos avós. De certa forma, esta aprendizagem transmitiu aos alunos o conhecimento da evolução do tempo e de tudo o que este acarreta, nomeadamente, pela evolução da nossa sociedade. Tal como na vertente Cultural, para aceitarmos, respeitarmos e falarmos sobre a evolução da sociedade, é necessário conhecêmos.

Quanto às aulas de matemática, a professora cooperante de matemática também não seguia nenhum modelo curricular específico e os manuais escolares foram apenas utilizados, no início e no final da minha PES, para a realização e sistematização de algumas atividades. Os exercícios no manual foram complementados com atividades no recreio da escola.

Mesmo no método expositivo existe um fator muito importante para o sucesso das aprendizagens que é a motivação dos alunos. A escolha das estratégias e das atividades foram sempre tidas em consideração, de forma a tornar as aprendizagens motivantes e significativas para os alunos. As atividades tornam-se mais entusiasmantes quando existem ação, participação e envolvimento. Ao longo da PES, desenvolvemos diversas atividades nas quais os alunos eram os principais intervenientes da ação. Favorecemos sempre o diálogo e a partilha em grande grupo, atribuindo especial importância à mobilização de conhecimentos prévios, pois, em todas as atividades partimos daquilo que as crianças já sabiam.

Na sequência da implementação do projeto "Livros com Pernas", dialogámos em grande grupo e criámos uma rotina diária de ouvir ler e ler histórias. Assim, a rotina decorria logo no início da manhã e enquanto todos escrevessem nos cadernos diários o nome, a data e as famílias de palavras. Todos os dias cumprimos a nossa nova rotina diária. À medida que os dias avançaram, introduzi novas estratégias, como por exemplo, atribuí-lhes a tarefa de memorizarem o número da página em que ficámos na leitura. No final da leitura de um excerto a cada dia, desafiei os alunos a tentarem imaginar o que aconteceria a seguir. O *suspense*, o entusiasmo e a imaginação foram uma constante ao longo da leitura da obra. No final de cada leitura conversávamos sempre sobre o que ouvimos ler.

Desta forma, aproveitei a oportunidade da atividade de leitura de uma história para iniciar a abordagem a um novo conteúdo programático lendo à turma a obra: "O Dragão" de Luísa Ducla Soares que contraria estereótipos culturais. A escolha da obra foi intencional e teve como critérios de seleção: um texto que referisse inúmeras palavras escritas com a letra "d"; uma obra que permitisse trabalhar a temática Educação para o Desenvolvimento Sustentável; uma obra que cativasse os alunos e despertasse neles a vontade de aprender pela leitura. Em simultâneo, tentei transmitir às crianças um pouco do conhecimento da cultura chinesa e o consequente respeito pela mesma.

### **3.3. Organização do Cenário Educativo**

O espaço da sala de aula sofreu algumas alterações desde o início do ano letivo, relativamente à organização e da disposição das mesas e cadeiras. O facto de a disposição das mesas e das cadeiras estar em filas, promovia o trabalho individualizado dos alunos, no entanto, verifiquei que apesar de a disposição estar de forma mais individualizada, existiu sempre partilha entre todos, devido ao facto de as mesas estarem próximas umas das outras.

Com a alteração da disposição das mesas e das cadeiras para a forma em ferradura/U, privilegiámos o diálogo e a partilha entre todos.

O espaço deve ser também esteticamente agradável, as paredes devem transmitir vivências, cultura, conhecimento, harmonia e diversidade. Deve ser um espaço inclusivo.

A organização do espaço transmite diversos aspetos, tais como, os tipos de interações que são promovidas, quem é a figura central e o grau de autonomia dos alunos (Folque, 2013).

A forma como as mesas e as cadeiras estão dispostas na sala refletem bastante sobre a forma como as interações decorrem na sala. Devem ser criadas as condições favoráveis ao espírito de partilha, de interação, de comunicação e de socialização. O espaço deve permitir a interajuda, o apoio, a solidariedade, a cooperação e a colaboração.

O espaço educativo deve, pois, ser valorizado, segundo Malaguzzi (1984):

devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e o seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (citado por, Edwards, Gandini, e Forman, 1999).

Segundo Oliveira-Formosinho (2011), para tal, é necessário que sejam seguidos alguns critérios, tais como: “abertura às identidades pessoais, sociais e culturais” e, ainda “organização flexível conhecida da criança para que possa desenvolver as capacidades de autonomia e colaboração no âmbito do brincar e aprender.” (p.111). O professor deve proporcionar aos alunos um “lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar” (p.11), bem como, um “lugar de bem-estar, alegria e prazer; um espaço aberto às vivências e interesses plurais das crianças e comunidades” (p.28).

O tempo é igualmente importante e é indissociável do espaço, pois, este, “organiza o tempo e a semana como uma rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em

conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.113). No que respeita à organização do horário e das áreas curriculares, as crianças que estavam inscritas nas Atividades de Enriquecimento Curricular permaneciam na escola das 9:00 às 17:30.

### **3.3.1. Interações com a família e a comunidade**

Quanto às interações da escola com a família, de acordo com Silva (2009), “Escola e a família constituem duas instituições sociais centrais das nossas sociedades. A família, de algum modo, sempre foi. A escola, porém, constitui ainda hoje uma miragem para muitos (incluindo crianças), quando pensada à escala planetária” (p.20).

Ao longo da minha prática, duas mães participaram em atividades na sala de aula diretamente e todas as famílias, à exceção de uma, participaram de forma indireta em atividades. A participação direta de uma das mães, em atividades na sala de aula, surgiu no seguimento da temática em estudo dos conteúdos programáticos de Estudo do Meio (Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições – A sua Escola) e da temática Sustentabilidade Cultural e Social.

A outra participação surgiu no seguimento da temática em estudo dos conteúdos programáticos de Estudo do Meio (Bloco 1 – À descoberta de si mesmo – Os seus gostos e preferências). Ambas participaram no trabalho de projeto.

A participação das famílias nas atividades realizadas na sala de aula e que decorreu de forma indireta, esteve relacionada com a realização de uma atividade, em casa e em conjunto com os familiares para posteriormente partilharem com a turma. A sugestão da atividade foi lançada inicialmente aos alunos, na sala, mas também aos familiares durante a reunião de avaliação dos seus educandos. Todos os encarregados de educação, tal como os alunos, demonstraram-se desde logo bastante recetivos face à proposta.

## RELATÓRIO DA PES EM PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO

A atividade passou pela investigação junto dos pais e/ou avós acerca da escola no seu tempo: “Como era a escola no tempo dos nossos pais/avós?”. Por fim, os alunos, juntamente com a família, registaram essa informação da maneira que preferiram.

As famílias participaram também nas atividades na sala de aula mostrando animais de estimação e contribuindo com a concretização da receita que conhecemos e que consta no manual de português: “delícias mulatas” que foram partilhadas com a turma. Todas as famílias assistiram à festa de Natal na instituição no final do período. As mesmas participações das famílias nas atividades serão aprofundadas no tópico seguinte.

Em relação às interações com a comunidade, comemorámos o dia de S. Martinho no pátio da escola, com todas as turmas e com a participação de um senhor vendedor de castanhas. Todos os alunos tiveram a oportunidade de comprar castanhas. Assistimos a uma peça de teatro protagonizada pelos alunos da unidade de surdos da escola sede do agrupamento, no polivalente da escola.

De acordo com o PAT (2013/2014), estavam previstas atividades visando promover a interação entre a escola e a comunidade, tais como: visitas de estudo à cidade de Évora, ao núcleo museológico do Alto de S. Bento, à Quinta pedagógica do Pomarinho, ao Mercado Abastecedor da Região de Évora (MARÉ), à biblioteca pública, à biblioteca da escola sede, à Fundação Eugénio de Almeida, ao Museu de Évora e a Lisboa (p.11).

### **3.4. Projeto de Intervenção em 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Gambôa (2011) afirma que o Trabalho de Projeto “não é uma modalidade recente de ensino-aprendizagem, mas é, seguramente, uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje” (p.49).

De acordo com Castro e Ricardo (1994), o Trabalho de Projeto serve para:

- Praticar competências sociais, tais como a comunicação, o trabalho em equipa, a gestão de conflitos, a tomada de decisões e a avaliação de processos;
- Aprender fazendo, para ligar a teoria à prática, para fazer uma interdisciplinaridade com «os pés assentes no chão», isto é, no projeto;
- Realizar aprendizagens e desenvolver as múltiplas capacidades das pessoas que são os alunos (os professores também desenvolvem algumas...);
- Aprender a resolver problemas, partindo das situações e dos recursos existentes (p.9).

No âmbito dos conteúdos programáticos da área de Estudo do Meio, nomeadamente, “os meus gostos e preferências”, a aluna de cultura ucraniana revelou, como sendo um dos seus doces preferidos, um doce típico da Ucrânia: cones de bolacha. Face a esta curiosidade, negociámos em grande grupo a elaboração de um miniprojecto que nos permitisse dar respostas às nossas questões, nomeadamente, “como são estes cones de bolacha?”; “como se fazem?”. Depois, decidimos que para dar resposta às questões, a melhor forma seria convidar a família da P. a visitar-nos e a explicar-nos como fez os cones de bolacha e até mesmo trazer alguns para provarmos. Tendo em conta a disponibilidade da mãe da P., a mesma participou no início do projeto, no dia 16 de outubro, no mesmo dia em que comemorámos o dia mundial da alimentação. Desta forma, foi-nos possível articular alguns dos conteúdos.

A turma decidiu elaborar pequenos álbuns onde registaram a informação partilhada pela mãe da P. e o projeto foi realizado em pequenos grupos. No final, os pequenos álbuns foram apresentados aos colegas. Desta forma, todos os grupos puderam explicar e partilhar o que registaram.

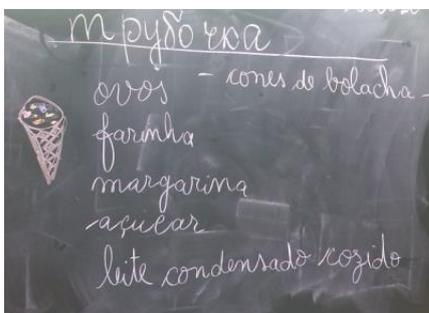
Quando a mãe da P. chegou à nossa sala, fez a sua apresentação em ucraniano e ensinou-nos a dizer o nome dos cones de bolacha na sua língua materna. Este foi logo o primeiro contacto dos alunos com uma língua diferente e que despertou bastantes risadas entre todos, pois, não era muito fácil pronunciarmos em ucraniano. Para além da oralidade, a mãe da P. também escreveu no quadro o nome dos cones de bolacha em ucraniano. Nesta fase inicial em

## RELATÓRIO DA PES EM PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO

que os alunos se encontravam a descobrir formas gráficas de representar os sons da nossa língua, foi muito interessante conhecermos outras formas diferentes.

Depois, quisemos saber como é que a mãe da P. confeccionou estes doces, nomeadamente, quais os ingredientes necessários. Para tal, enumerou os ingredientes necessários, registando-os no quadro: ovos, farinha, margarina, açúcar e leite condensado cozido (fotografia n.º 24). Contou-nos também que é necessário a utilização de uma máquina própria para o efeito, a qual trouxe da Ucrânia. Apesar de não termos tido a oportunidade de ver a máquina, disse-nos que é parecida às nossas máquinas de waffles.

Relacionámos também o nome dos doces: cones de bolacha ao sólido geométrico – cone. Apesar de ainda não termos abordado esta temática foi uma oportunidade de mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos. Após dialogarmos um pouco sobre o sólido geométrico, a mãe da P. exemplificou com uma folha de papel.



**Fotografia 24.** A receita dos cones de bolacha.



**Fotografia 25.** A mãe da P. a exemplificar com uma folha de papel.

No final, a pares, fizemos o registo de tudo e partilhámos entre todos os registos do que aprendemos com a visita da mãe da P.



**Fotografia 26.** Trabalho de projeto (M. e MT).

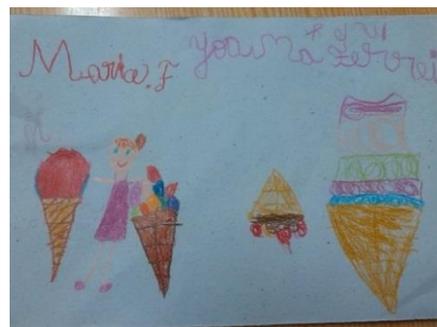


**Fotografia 27.** Cones de Bolacha.

No final, os grupos comunicaram as aprendizagens aos colegas. Concluímos que a maioria dos alunos apreciou bastante os cones de bolacha, aprendemos a pronunciar e a escrever o nome dos doces em ucraniano e conhecemos um pouco mais da cultura da nossa colega. Seguem-se dois exemplos das produções dos grupos.



**Fotografia 28.** Registo do grupo I.



**Fotografia 29.** Registo do grupo II.

Na segunda participação, contamos com a mãe da I. (fotografia 30) na realização de atividades na sala surgiu no seguimento da temática em estudo dos conteúdos programáticos de Estudo do Meio (Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições – A sua Escola) e da temática Sustentabilidade na Terra nas suas vertentes Cultural e Social.

No âmbito do trabalho de projeto e da temática em estudo, convidámos a mãe da I., cuja cultura é brasileira, no sentido de promover aprendizagens significativas para os alunos, com a participação das famílias na vida escolar, e, neste caso, para nos vir dar a conhecer um pouco da sua cultura, bem como das escolas no Brasil.

## RELATÓRIO DA PES EM PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO

A mãe da I. estudou no Brasil, mora em Portugal há cinco anos e mostrou-nos, através de uma apresentação em PowerPoint, algumas fotografias da escola que frequentou no Brasil. Deu-nos a conhecer os horários de funcionamento das escolas, na sua época, estabelecendo sempre a relação com a realidade dos alunos, em relação aos horários de funcionamento da escola. Falou-nos um pouco acerca dos hábitos alimentares no Brasil. Referiu-nos também que, na sua escola, existia uma biblioteca onde os alunos realizavam alguns trabalhos individuais ou em grupos. Ao longo da apresentação das imagens, a mãe



**Fotografia 30.** Visita da mãe da I. da I. disse-nos que na sua escola não havia cantina e os alunos conseguiram relacionar com os outros trabalhos que já foram apresentados na semana anterior, a partir dos quais, aprenderam que na maioria das escolas dos pais dos alunos, também não havia cantina. A apresentação foi rica em diálogos e em partilha de conhecimento.

As questões colocadas pelos alunos surgiram na sequência das aprendizagens que desenvolvemos com as apresentações dos trabalhos realizados com os familiares na semana anterior. Foi útil para os alunos terem conhecido primeiro a escola no tempo dos seus pais/avós, no nosso país, antes da apresentação da mãe da I., pois assim puderam estabelecer mais facilmente estas comparações. No final, em grupos de dois elementos, dialogaram acerca dos aspetos que a mãe da I. nos contou e que mais curiosidade e interesse despertaram em cada um. Em seguida, registaram, através do desenho, essas mesmas aprendizagens.



**Fotografia 31.** Trabalho de Projeto.

Seguem-se alguns exemplos das produções dos alunos:



**Fotografia 32.** Grupo VI: Ilustração da horta e da mãe da I.



**Fotografia 33.** Grupo IV: Ilustração do edifício e do recreio da escola da mãe da I.

Concluimos que, em geral, os grupos demonstraram maior interesse pela existência de uma horta na escola da mãe da I. no Brasil. No final, os grupos apresentaram os registos aos colegas e conversámos um pouco sobre os mesmos. Sistematizámos oralmente as aprendizagens proporcionadas pela visita da mãe da I. Desta forma, ficámos todos a conhecer um pouco mais sobre a cultura brasileira. O respeito e admiração por outras culturas tornam-se mais favoráveis quando as conhecemos e, para isso, devem criar-se oportunidades.

Existiu, sem dúvida, articulação entre os conteúdos e as aprendizagens recentes, logo, “para a implementação da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) é fundamental a compreensão, por um lado, da sua orientação e finalidades e, por outro, das temáticas/problemáticas a trabalhar e das interações que entre elas se estabelecem.” (Martins *et al*, 2010, p.10). Neste caso, para a implementação da EDS segui as linhas orientadoras da vertente Cultural e Social a trabalhar; no entanto, estabeleceram-se possíveis interações com a temática ambiental.

Inerente à perspetiva de Educação para o Desenvolvimento Sustentável está o envolvimento da família na vida escolar das crianças. De acordo com Silva (2009), “Escola e a família constituem duas instituições sociais centrais das nossas sociedades. A família, de algum modo, sempre foi. A escola, porém, constitui ainda hoje uma miragem para muitos (incluindo crianças), quando pensada à escala planetária” (p.20).

## RELATÓRIO DA PES EM PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO

Acredito que a participação de um dos elementos da família da P. na vida escolar quer da P. quer dos colegas, contribuiu bastante para dar a conhecer aos alunos uma cultura diferente mas essencialmente a cultura da nossa colega com quem partilhamos aprendizagens, ansiedades entre outros estados diariamente. É para a P. uma adaptação à nossa cultura e, por vezes, o facto de não conhecermos uma determinada cultura pode, de certa forma, conduzir a ações menos positivas por parte dos colegas. Foi uma maneira interessante de reunir todas as condições favoráveis ao sucesso escolar dos alunos da turma e transmitir-lhes que a diversidade cultural é algo que pode ser muito enriquecedor.

## **Capítulo III – Análise da Problemática da Sustentabilidade Cultural e Social nos Contextos Educativos**

### **1. A utilização da escala ECERS ao nível da Sustentabilidade na sua vertente Cultural e Social**

Como referimos anteriormente, no decorrer da PES em contexto pré-escolar e em contexto de 1.º ciclo, utilizámos como instrumento de análise a escala ECERS que nos permitiu identificar problemas existentes no cenário educativo onde foram desenvolvidas as práticas. Para além disso, tivemos presente a necessidade de melhorar o próprio instrumento, a partir da sua utilização e adaptação aos contextos em pré-escolar e em 1.º Ciclo, pois, tal como é referido por Harms, Clifford e Cryer (2008), “a revisão da ECERS-R tem sido um processo longo e exigente (...) a contribuição mais valiosa para a revisão da ECERS-R foi, sem dúvida, proveniente da informação proporcionada pelos investigadores e pelas pessoas ligadas à prática que utilizaram a escala de diferentes modos” (p.5).

Atualmente existe uma revisão da escala ECERS, a ECERS-R, no entanto esta última não é uma nova escala, é apenas uma revisão da escala inicial que mantém algumas das características anteriores e inclui novas, como por exemplo, ao nível das subescalas (Harms et al, 2008). De acordo com Harms et al (2008), “as sete subescalas da ECERS-R são: Espaço e Mobiliário, Rotinas e Cuidados Pessoais, Linguagem – Raciocínio, Atividades, Interação, Estrutura do Programa, Pais e Pessoal” (p.6). A escala que utilizámos respeita as mesmas características; no entanto, trata-se de uma adaptação de Siraj-Blatchford, (2012b), no que respeita à temática da Sustentabilidade, desdobrada em três vertentes:

- a) ambiental;
- b) cultural e social;
- c) económica.

## RELATÓRIO DA PES EM PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO

A avaliação do cenário educativo foi rigorosa e a observação compreendeu o mesmo período em que foram desenvolvidas as práticas. Durante a PES em contexto de 1.º Ciclo, a investigação decorreu do percurso já iniciado na prática pedagógica em jardim-de-infância, no que diz respeito à temática Sustentabilidade na vertente Cultural e Social.

Aquando da PES em 1.º ciclo, foi necessária a adaptação do conteúdo da escala ao novo contexto escolar. Segundo Harms *et al* (2008):

A escala foi concebida para avaliar salas de atividades com crianças de idades compreendidas entre os 2 anos e meio e os 5. Deve ser observada uma sala ou um grupo de cada vez. No caso de se tratar de um observador externo, isto é, alguém que não pertence à equipa educativa (...) é necessário dispor de, pelo menos, 2 horas para a observação e cotação. No entanto, é preferível que o período de observação seja superior a 2 horas (p.9).

Na PES em pré-escolar, contexto em que foram avaliadas as três vertentes (cultural e social, ambiental e económica), por vezes tornou-se necessário aguardar algum tempo até ter oportunidade de observar determinadas atividades ou situações que nem sempre decorriam na sala; “alguns itens requerem a observação de acontecimentos e atividades que ocorrem apenas em momentos específicos do dia (...)” (Harms *et al*, 2008, p.9).

Em contexto de 1.º Ciclo, no qual avaliei a vertente cultural e social, não foi possível avaliar muito cedo as interações do grupo, uma vez que era uma turma de 1.º ano e estava em fase de adaptação ao novo contexto escolar. De qualquer forma, “os itens que avaliam interações só devem ser cotados depois de um período considerável de observação que lhe permita obter uma imagem representativa da sala (...)” (Harms *et al*, 2008, p.9). Cada escala é constituída por sete pontos de avaliação com descritores, sendo que o primeiro nível (1) corresponde a inadequado, 3 corresponde a mínimo, 5 significa bom e 7 corresponde a excelente (Harms *et al*, 2008).

No que corresponde ao sistema de cotação da escala, de acordo com Harms *et al*, (2008):

- A escala deve estar disponível e ser consultada frequentemente durante o período de observação, de forma a assegurar que todas as cotações sejam feitas com precisão (p.10);
- As cotações devem ser baseadas na situação atual, que é observada ou descrita pela equipa, e não em planos futuros. Na ausência de informação observável para apoiar a sua cotação, pode utilizar as respostas dadas pelo pessoal (...) (p.10);
- Quando cotar um item, comece sempre por ler os indicadores da cotação de 1 (inadequado) progredindo para as cotações superiores até atingir a cotação correta (p.10);

Contudo, no nosso caso, a finalidade da utilização foi, predominantemente, avaliativa e formativa e não, a de obter uma classificação numérica final.

Quanto à forma correta de atribuir as cotações na escala ECERS-R, Harms *et al* (2008, p.10) refere-nos que devemos avaliar cada ponto, tendo em conta os seguintes critérios:

1	2	3	4	5	6	7
“Se qualquer um dos indicadores dessa cotação for registado com <i>Sim</i> ” (p. 10)	“Quando todos os indicadores de 1 são registados com Não e, pelo menos, metade dos indicadores de 3 são registados com <i>Sim</i> ” (p.10)	“Quando todos os indicadores de 1 são registados com Não e todos os indicadores de 3 são registados com <i>sim</i> ” (p.10)	“Quando são verificados todos os indicadores de 3, e pelo menos, metade dos indicadores de 5 são registados com <i>sim</i> ” (p.10)	“Quando todos os indicadores desta cotação são registados com <i>sim</i> ” (p.10)	“Quando são verificados todos os indicadores de 5, e pelo menos, metade dos indicadores de 7 são registados com <i>sim</i> ” (p.10)	“Quando todos os indicadores desta cotação são registados com <i>sim</i> ” (p.10)

**Quadro 2**

*Atribuir as cotações na escala ECERS, adaptado de Harms et al (2008, p.10)*

É de referir que a análise da escala passou por duas fases, tendo uma delas ocorrido logo no início da prática e outra no fim. Em contexto de jardim-de-infância, utilizámos o

instrumento de análise ECERS, a fim de conhecermos a realidade, no que diz respeito à temática Sustentabilidade na Terra, nas vertentes: cultural e social, ambiental e económica, bem como, a fim de melhorámos o próprio instrumento. A primeira análise foi realizada tanto por mim como pela educadora cooperante, individualmente e, no final, confrontámos as nossas opiniões. A última análise foi realizada apenas por mim, dando a conhecer os resultados, posteriormente à educadora cooperante, assim como, aos professores orientadores da prática. Quanto à utilização do instrumento de análise ECERS, em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, as duas análises (inicial e final) foram realizadas apenas com base na minha observação e, de igual forma, foram dadas a conhecer às professoras cooperantes e aos professores orientadores da prática.

As observações basearam-se na observação direta, por outras palavras, no que observámos durante o período em que estive a desenvolver a PES. É possível que alguns aspetos já tenham sido, ou serão mais tarde abordados na sala ou na instituição; no entanto, só poderemos analisar a partir do que observámos durante a PES.

## **2. Análise da escala ECERS - subescala Sustentabilidade no início da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim-de-Infância**

Apresentamos, em seguida, o instrumento de análise ECERS – subescala Sustentabilidade, onde consta a avaliação da educadora cooperante (assinalado a cor azul), a minha (aluna estagiária, assinalado a cor verde) e a avaliação de ambas (assinalado a cor amarelo), de acordo com os itens e níveis da escala. O instrumento de análise ECERS foi utilizado em contexto de jardim-de-infância, na Escola Manuel Ferreira Patrício, local onde desenvolvi a PES, na sala de um grupo heterógeno (3-6 anos, anteriormente caracterizado). A primeira observação decorreu durante os meses de fevereiro e março do ano de 2013.

Item	Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
<b>Sustentabilidade Cultural e Social</b>							
1.1	Na instituição nunca (ou raramente) são feitas referências à sustentabilidade social e cultural, bem como à sua interdependência, seja em discussões ou no uso de materiais na sala (brinquedos, livros, puzzles, etc.), seja nas instalações da escola.		3.1 Alguns livros, fotografias e materiais expostos incluem imagens que contrariam estereótipos étnicos ou religiosos (por ex. mostrando um professor ou um polícia negro ou usando o lenço muçulmano).		5.1 Os profissionais aproveitam as oportunidades dadas por histórias e/ou outras atividades (ex: visitas à comunidade, multimídia, etc.) para promover a discussão acerca da sustentabilidade cultural e social e da sua interdependência.		7.1 As crianças são encorajadas a partilhar as suas próprias ideias e conhecimentos sobre a sua e sobre outras culturas em reuniões de grupo, sendo capazes de falar abertamente sobre a diversidade.
1.2	Na instituição não existe uma política clara, relativamente à importância e ao valor da inclusão e da diversidade cultural e social.		3.2 As crianças são chamadas a prestar atenção à diversidade étnica (incluindo a sua própria etnia). Os educadores e o restante pessoal chamam a atenção para os aspectos comuns da experiência humana, nomeadamente as suas necessidades, valores e desejos, comuns a todos os humanos.	4	5.2. Muitos livros, fotografias e materiais expostos e utilizados incluem imagens de homens e mulheres que contrariam estereótipos (étnicos, religiosos, de género, etc.).		7.2 As crianças são encorajadas a explorar e investigar sobre contextos sociais e culturais que não lhes são familiares.
1.3	Nas discussões e nos materiais disponíveis nas salas, não existem ou existem poucas referências a que todas as pessoas são iguais, apesar da sua pertença social, capacidades, género, origem étnica, religião ou orientação sexual.		3.3 As crianças são, por vezes, encorajadas a discutir assuntos relacionados com desigualdades e dar ideias para alcançar a justiça social.	4	5.3 As crianças são encorajadas a participar em actividades que cruzam as fronteiras dos estereótipos étnicos e de género (ex: fornecendo-lhes diversas oportunidades e materiais, na área da expressão dramática).		7.3. Os conteúdos universais presentes a toda a humanidade, são discutidos abertamente e regularmente dentro da sala de aula.
1.4	Alguns dos livros, imagens, brinquedos e materiais expostos e utilizados contêm estereótipos de género ou étnicos.						7.4. As crianças usam regularmente serviços exteriores às instalações da escola (ex: bibliotecas, hortas comunitárias, piscinas) e têm o apoio da comunidade nessas interações com o exterior.
							7.5 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).

Item	Inadequado	1	2	Mínimo	3	4	Bom	5	6	Excelente	7
------	------------	---	---	--------	---	---	-----	---	---	-----------	---

### Sustentabilidade Económica

1.1 Não são feitas ou são feitas muito poucas referências ao consumo de papel, água e electricidade na instituição.

3.1 As crianças envolvem-se ocasionalmente em decisões face a compras e em atividades de reciclagem.

5.1 As crianças envolvem-se frequentemente (fazendo parte da sua rotina) em decisões face a compras na própria instituição.

7.1 As crianças são incentivadas e apoiadas a questionar os custos-benefícios implícitos a um conjunto de produtos (ex. alimentos processados, carros de alta cilindrada, etc.).

1.2 Raramente ou nunca são dadas oportunidades às crianças para falar sobre dinheiro, poupança e/ou da necessidade de economizar.

3.2 As crianças têm oportunidades de brincar com dinheiro verdadeiro ou de fazer de-conta e com tecnologias de compra e venda (ex.: caixa registadora, etc.).

5.2 As crianças são encorajadas a sugerir formas de controlar e poupar bens materiais como a água, o papel e a electricidade quer na instituição quer em casa.

7.2 Os profissionais convidam os pais e a comunidade a participar em projetos relacionados com a gestão de recursos e com a reciclagem (ex. relacionados com o consumo de papel, água e electricidade).

1.3 Na instituição não é feita reciclagem de recursos.

3.3 Na instituição a utilização de bens materiais como a água, o papel e a electricidade são controlados e poupados.

5.3 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).

7.3 Os profissionais apoiam as crianças e as suas famílias a desenvolverem projectos de pequenos negócios (ex.: venda de ervas aromáticas cultivadas na instituição, elaboração de postais e decorações de natal, etc.).

5.4 São tomadas medidas, na instituição, para apoiar as famílias dos alunos com baixos rendimentos, de modo a proporcionar-lhes saídas de estudo, aulas de música, etc.

7.4 Quando a instituição é paga, são tomadas medidas para que as crianças de famílias de baixos rendimentos tenham acesso a todos os bens e serviços.

Item	Inadequado	1	2	Mínimo	3	4	Bom	5	6	Excelente	7
------	------------	---	---	--------	---	---	-----	---	---	-----------	---

### Sustentabilidade Ambiental

- 1.1 Não existem referências na instituição à sustentabilidade ambiental.
- 1.2 As crianças nunca são encorajadas a discutir sobre a importância de assuntos ambientais.
- 1.3 As crianças nunca são levadas a visitas ambientais a locais de beleza natural
- 1.4 O acesso das crianças a água potável é inadequado.
- 1.5 O pessoal ou as crianças não têm acesso a lavar habitualmente as mãos depois de utilizarem a casa de banho e antes de comer.
- 2 3.1. A instituição dispõe de alguns materiais referentes à educação ambiental.
- 3.2. A atenção das crianças é deliberadamente conduzida para a necessidade de cuidar do ambiente da instituição e da comunidade local.
- 3.3. As crianças estão envolvidas em, pelo menos, uma actividade dizendo respeito aos cuidados com plantas e/ou animais.
- 4 5.1. Há muitos recursos disponíveis na instituição, incluindo animais e plantas.
- 5.2. As crianças são encorajadas a identificar diversos temas ambientais e a exprimir as suas próprias ideias sobre eles.
- 5.3. As crianças participam frequentemente em projectos e em actividades de grupo, para explorar, investigar e compreender questões ambientais relacionadas com o seu quotidiano.
- 6 7.1. A sala, bem como o edifício da instituição, são construídos de acordo com tecnologias protectoras do ambiente.
- 7.2 As crianças são encorajadas a desenvolver um conjunto de acções, com vista a comunicar os seus esforços (e os de outros) para resolver questões ambientais.
- 7.3. O currículo inclui, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade ambiental.

#### Legenda:

Avaliação da educadora cooperante

Avaliação da aluna

Avaliação de ambas

### **3. Análise da escala ECERS - subescala Sustentabilidade no final da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim-de-Infância**

Apresentamos, em seguida, o instrumento de análise ECERS – subescala Sustentabilidade, onde consta a avaliação final, realizada por mim, (aluna estagiária, assinalado com um círculo), de acordo com os itens e níveis da escala. O instrumento de análise ECERS foi igualmente utilizado em contexto de jardim-de-infância, na Escola Manuel Ferreira Patrício, local onde desenvolvi a PES, na sala de um grupo heterógeno de crianças (3-6 anos, anteriormente caracterizado).

Esta última observação decorreu durante o mês de maio do ano de 2013.

Item	Inadequado	Mínimo	4	Bom	Excelente
	1	3	4	5	7

### Sustentabilidade Cultural e Social

- 1.1 Na instituição nunca (ou raramente) são feitas referências à sustentabilidade social e cultural, bem como à sua interdependência, seja em discussões ou no uso de materiais na sala (brinquedos, livros, puzzles, etc.), seja nas instalações da escola.
- 1.2 Na instituição não existe uma política clara, relativamente à importância e ao valor da inclusão e da diversidade cultural e social.
- 1.3 Nas discussões e nos materiais disponíveis nas salas, não existem ou existem poucas referências a que todas as pessoas são iguais, apesar da sua pertença social, capacidades, género, origem étnica, religião ou orientação sexual.
- 1.4 Alguns dos livros, imagens, brinquedos e materiais expostos e utilizados contêm estereótipos de género ou étnicos.
- 3.1 Alguns livros, fotografias e materiais expostos incluem imagens que contrariam estereótipos étnicos ou religiosos (por ex. mostrando um professor ou um polícia negro ou usando o lenço muçulmano).
- 3.2 As crianças são chamadas a prestar atenção à diversidade étnica (incluindo a sua própria étnica). Os educadores e o restante pessoal chamam a atenção para os aspectos comuns da experiência humana, nomeadamente as suas necessidades, valores e desejos, comuns a todos os humanos.
- 3.3 As crianças são, por vezes, encorajadas a discutir assuntos relacionados com desigualdades e dar ideias para alcançar a justiça social.
- 5.1 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.
- 5.2 Muitos livros, fotografias e materiais expostos e utilizados incluem imagens de homens e mulheres que contrariam estereótipos (étnicos, religiosos, de género, etc.).
- 5.3 As crianças são encorajadas a participar em atividades que cruzam as fronteiras dos estereótipos étnicos e de género (ex. fornecendo-lhes diversas oportunidades e materiais, na área da expressão dramática).
- 7.1 As crianças são encorajadas a partilhar as suas próprias ideias e conhecimentos sobre a sua e sobre outras culturas em reuniões de grupo, sendo capazes de falar abertamente sobre a diversidade.
- 7.2 As crianças são encorajadas a explorar e investigar sobre contextos sociais e culturais que não lhes são familiares.
- 7.3 Os direitos universais, inerentes a toda a humanidade, são discutidos aberta e regularmente, dentro da sala de aula.
- 7.4 As crianças usam regularmente serviços exteriores às instalações da escola (ex.: bibliotecas, hortas comunitárias, piscinas) e têm o apoio da comunidade nessas interações com o exterior.
- 7.5 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).

Item	Inadequado	2	Mínimo	3	4	Bom	5	6	7	Excelente
------	------------	---	--------	---	---	-----	---	---	---	-----------

### Sustentabilidade Económica

- 1.1 Não são feitas ou são feitas muito poucas referências ao consumo de papel, água e electricidade na instituição.
- 3.1 As crianças envolvem-se ocasionalmente em decisões face a compras e em atividades de reciclagem.
- 4 (4)
- 5.1 As crianças envolvem-se frequentemente (fazendo parte da sua rotina) em decisões face a compras na própria instituição.
- 7.1 As crianças são incentivadas e apoiadas a questionar os custos-benefícios implícitos a um conjunto de produtos (ex. alimentos processados, carros de alta cilindrada, etc.).
- 1.2 Raramente ou nunca são dadas oportunidades às crianças para falar sobre dinheiro, poupança e/ou da necessidade de economizar.
- 3.2/4 (As crianças têm oportunidades de brincar com dinheiro verdadeiro ou de fazer-de-conta e com tecnologias de compra e venda (ex.: caixa registadora, etc.).
- 5.2 As crianças são encorajadas a sugerir formas de controlar e poupar bens materiais como a água, o papel e a electricidade quer na instituição quer em casa.
- 7.2 Os profissionais convidam os pais e a comunidade a participar em projetos relacionados com a gestão de recursos e com a reciclagem (ex. relacionados com o consumo de papel, água e electricidade).
- 1.3 Na instituição não é feita reciclagem de recursos.
- 3.3/Na instituição a utilização de bens materiais como a água, o papel e a electricidade são controlados e poupados.
- 5.3 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).
- 7.3 Os profissionais apoiam as crianças e as suas famílias a desenvolverem projectos de pequenos negócios (ex.: venda de ervas aromáticas cultivadas na instituição, elaboração de postais e decorações de natal, etc.).
- 1.3 Na instituição não é feita reciclagem de recursos.
- 3.3/Na instituição a utilização de bens materiais como a água, o papel e a electricidade são controlados e poupados.
- 5.4 São tomadas medidas, na instituição, para apoiar as famílias dos alunos com baixos rendimentos, de modo a proporcionar-lhes saídas de estudo, aulas de música, etc.
- 7.4 Quando a instituição é paga, são tomadas medidas para que as crianças de famílias de baixos rendimentos tenham acesso a todos os bens e serviços.

Item	Inadequado	2	Mínimo	3	4	Bom	5	6	7	Excelente
------	------------	---	--------	---	---	-----	---	---	---	-----------

### Sustentabilidade Ambiental

- 1.1 Não existem referências na instituição à sustentabilidade ambiental. (4)
- 1.2 As crianças nunca são encorajadas a discutir sobre a importância de assuntos ambientais.
- 1.3 As crianças nunca são levadas a visitas ambientais a locais de beleza natural
- 1.4 O acesso das crianças a água potável é inadequado.
- 1.5 O pessoal ou as crianças não têm acesso a lavar habitualmente as mãos depois de utilizarem a casa de banho e antes de comer.
- 3.1. A instituição dispõe de alguns materiais referentes à educação ambiental.
- 3.2. A atenção das crianças é deliberadamente conduzida para a necessidade de cuidar do ambiente da instituição e da comunidade local.
- 3.3. As crianças estão envolvidas em, pelo menos, uma actividade dizendo respeito aos cuidados com plantas e/ou animais.
- 4.1. Há muitos recursos disponíveis na instituição, incluindo animais e plantas.
- 4.2. As crianças são encorajadas a identificar diversos temas ambientais e a exprimir as suas próprias ideias sobre eles.
- 5.1. As crianças participam frequentemente em projectos e em actividades de grupo, para explorar, investigar e compreender questões ambientais relacionadas com o seu quotidiano.
- 5.2. As crianças são encorajadas a desenvolver um conjunto de acções, com vista a comunicar os seus esforços (e os de outros) para resolver questões ambientais.
- 6.1. A sala, bem como o edifício da instituição, são construídos de acordo com tecnologias protectoras do ambiente.
- 6.2. As crianças são encorajadas a desenvolver um conjunto de acções, com vista a comunicar os seus esforços (e os de outros) para resolver questões ambientais.
- 6.3. O currículo inclui, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade ambiental.

#### **4. Análise da escala ECERS - subescala Sustentabilidade no início e no final da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de 1.º Ciclo**

Apresentamos, em seguida, o instrumento de análise ECERS – subescala Sustentabilidade, nas suas vertentes Cultural e Social, onde consta a minha avaliação realizada no início (assinalado a cor azul) e no final da Prática de Ensino Supervisionada (assinalado a cor verde). O instrumento de análise ECERS foi utilizado em contexto de 1.º Ciclo, na Escola EB1 Quinta da Vista Alegre, numa turma de 1.º ano de escolaridade, caracterizada anteriormente.

A primeira observação decorreu durante os meses de setembro e outubro do ano de 2013. A última observação decorreu durante o mês de dezembro do ano de 2013.

Item	Inadequado	2	Mínimo	3	4	Bom	5	6	Excelente	7
------	------------	---	--------	---	---	-----	---	---	-----------	---

### Sustentabilidade Cultural e Social

1.1 Na instituição nunca (ou raramente) são feitas referências à sustentabilidade social e cultural, bem como à sua interdependência, seja em discussões ou no uso de materiais na sala (brinquedos, livros, puzzles, etc.), seja nas instalações da escola.

1.2 Na instituição não existe uma política clara, relativamente à importância e ao valor da inclusão e da diversidade cultural e social.

1.3 Nas discussões e nos materiais disponíveis nas salas, não existem ou existem poucas referências a que todas as pessoas são iguais, apesar da sua pertença social, capacidades, género, origem étnica, religião ou orientação sexual.

1.4 Alguns dos livros, imagens, brinquedos e materiais expostos e utilizados contêm estereótipos de género ou étnicos.

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

3.2 As crianças são chamadas a prestar atenção à diversidade étnica (incluindo a sua própria étnia). Os educadores e o restante pessoal chamam a atenção para os aspectos comuns da experiência humana, nomeadamente as suas necessidades, valores e desejos, comuns a todos os humanos.

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

5.1 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.

5.2 Muitos livros, fotografias e materiais expostos e utilizados incluem imagens de homens e mulheres que contrariam estereótipos (étnicos, religiosos, de género, etc.).

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

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

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

7.3 Os direitos universais, inerentes a toda a humanidade, são discutidos aberta e regularmente, dentro da sala de aula.

7.4 As crianças usam regularmente serviços exteriores às instalações da escola (ex.: bibliotecas, hortas comunitárias, piscinas) e têm o apoio da comunidade nessas interações com o exterior.

7.5 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).

#### Legenda:

■ Avaliação no início da PES

■ Avaliação no final da PES

## 5. Apresentação dos resultados

### 5.1. Resultados da avaliação da escala ECERS em contexto de Jardim-de-Infância

No âmbito da Sustentabilidade Cultural e Social, realizámos a seguinte análise na escala ECERS (quadro 3):

Níveis	Avaliação
1	Ambas avaliámos o primeiro nível com o item excelente (7), pois, são feitas frequentes referências à Sustentabilidade Cultural e Social, existem fotografias na sala, nomeadamente, na área da casinha, de mulheres de diferentes etnias. São promovidas as oportunidades de discussão acerca da sustentabilidade cultura e social.
2	Ambas avaliámos o segundo nível com o item intermédio (4), porque é evidente a política clara que existe na instituição, no que diz respeito ao valor da inclusão e da diversidade Cultural e Social. As crianças são frequentemente chamadas a prestar atenção à diversidade étnica, no entanto ainda não existem muitos materiais expostos e utilizados que incluam imagens de homens e mulheres que contrariem o estereótipo, por esta razão, avaliámos este item.
3	A educadora cooperante avaliou terceiro nível com o item (7) que reflete as discussões abertas e regulares sobre os direitos universais, no entanto, avalei este nível com o item (4), por considerar igualmente que existem discussões na sala onde são feitas referências à igualdade (pertença social, capacidades, género, origem étnica, religião ou orientação sexual), mas na área da expressão dramática ainda existem poucos materiais que permitam às crianças desenvolver atividades que cruzam as fronteiras dos estereótipos étnicos e de género, como por exemplo, adereços ou trajas característicos de outras culturas.
4	Ambas avaliámos o quarto nível com o item (7), por considerarmos que todos os itens anteriores são válidos e que as crianças usam regularmente serviços exteriores às instalações da escola. Até ao momento já tive oportunidade de acompanhar as crianças numa saída ao parque que se encontra no exterior das instalações da escola.
5	(NA) Ainda não tive oportunidade de assistir a situações de desigualdade social em que as crianças tenham de contribuir com os seus esforços para atingir a justiça social.

**Quadro 3**

*Análise inicial da escala ESCERS em contexto de Jardim-de-Infância no âmbito da temática Sustentabilidade, na vertente Cultural e Social*

No âmbito da Sustentabilidade económica, realizámos a seguinte análise (Quadro 4):

Níveis	Avaliação
1	<p>Ambas avaliámos o primeiro nível com o item (4), porque são frequentemente feitas referências ao consumo de papel nos trabalhos diários, de água em várias situações mas principalmente nos momentos de higiene e ao consumo de eletricidade.</p> <p>Concordámos também que as crianças envolvem-se ocasionalmente em decisões face a compras, por exemplo, no final da venda de artigos na feira de inclusão social, as crianças tiveram conhecimento do dinheiro que conseguiram juntar e decidiram o que fazer com esse dinheiro.</p>
2	<p>Concordámos e avaliámos com o item (3), porque frequentemente são dadas oportunidades às crianças para falar sobre dinheiro, poupança e/ou da necessidade de economizar, inclusive, na área da casinha existem tecnologias de compra, como uma caixa registadora e dinheiro de faz-de-conta que as crianças utilizam bastante. Os níveis seguintes serão tidos em consideração nas intervenções futuras, pois, é importante que as crianças tenham oportunidades de sugerir formas de poupança e de controlo de bens materiais quer na instituição, quer em casa, uma vez que já têm noção da importância de poupar.</p>
3	<p>Ambas avaliámos o nível (3), porque na instituição é feita a reciclagem de recursos e a utilização de bens materiais são controlados e poupados. Não é frequente discutir com as crianças assuntos económicos que preocupam a comunidade local ou internacional. Também não é frequente os profissionais apoiarem as crianças e as famílias a desenvolverem projetos de pequenos negócios.</p>
4	<p>Ambas avaliámos o item (7), por considerarmos que todos os itens anteriores são válidos e que as crianças usam regularmente serviços exteriores às instalações da escola.</p>
5	<p>(NA) Ainda não tive oportunidade de assistir a situações de desigualdade social em que as crianças tenham de contribuir com os seus esforços para atingir a justiça social.</p>

#### Quadro 4

*Análise inicial da escala ESCERS em contexto de Jardim-de-Infância no âmbito da temática Sustentabilidade, na vertente económica*

No âmbito da Sustentabilidade ambiental, realizámos a seguinte análise (Quadro 5):

Níveis	Avaliação
1	Avaliámos no primeiro nível, com o item (4), porque existem algumas referências na instituição à Sustentabilidade ambiental, sendo esta uma eco escola, que dispõe de alguns cartazes, livros, no entanto há poucos recursos disponíveis, como animais e plantas.
2	Avaliámos o segundo nível com o item (5), porque as crianças são habitualmente encorajadas a discutir sobre a importância de assuntos ambientais, têm uma horta na instituição e um jardim em frente à sala, por essa razão, as crianças são conduzidas para a necessidade de cuidar do ambiente da instituição e da comunidade local na área das ciências existem alguns materiais que permitem às crianças identificar temas ambientais e exprimir as suas ideias sobre eles. Existem ainda poucas ações para resolver questões ambientais.
3	Avaliámos o terceiro nível com o item (3), porque as crianças são levadas a visitas ambientais, nomeadamente a parques no exterior da instituição onde têm contacto com a natureza e estão envolvidas em, pelo menos, uma atividade que diz respeito aos cuidados com plantas e/ou animais, pois, uma das tarefas da sala é dar de comer aos animais (tartaruga e peixe). Existem ainda poucos projetos que podem ser desenvolvidos no âmbito da exploração, investigação e compreensão de questões ambientais relacionadas com o quotidiano.
4	O pessoal ou as crianças têm acesso a lavar habitualmente as mãos, existem diversas casas de banho na instituição. Na sala, existe casa de banho para as crianças, tal como no exterior para os adultos.
5	

#### Quadro 5

*Análise inicial da escala ESCERS em contexto de Jardim-de-Infância no âmbito da temática Sustentabilidade, na vertente ambiental*

Face a esta avaliação, verificámos que no âmbito da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, a vertente Cultural e Social merecia ser enriquecida nesta sala pela maior fragilidade que revelou através da utilização do instrumento de análise ECERS comparativamente com as restantes vertentes, nomeadamente, ambiental e económica.

No que diz respeito à vertente Cultural e Social, após a avaliação final, concluímos que houve melhorias em todos os elementos. Comparando as duas avaliações e respeitando a regra de cotação da escala, na primeira avaliáramos com o item 5 (Bom) e na avaliação final avaliáramos com o item 6 (bom).

Refletindo um pouco acerca da utilização do instrumento de análise ECERS, a sua utilização revelou-se útil, no sentido em que permitiu-nos reforçar no contexto onde desenvolvi a PES, os aspetos relacionados com nas vertentes: ambiental e económica. Relativamente às vertentes cultural e social, a análise impulsionou-nos a criar novas oportunidades de aprendizagens no âmbito da diversidade cultural e social. Ao avaliar todos os níveis tive a oportunidade de observar e refletir um pouco mais sobre o espaço sala e perceber que existiam muitas formas de enriquecer o espaço e de contribuir para a abordagem desta temática.

Quanto ao objetivo de se melhorar o próprio instrumento de análise, verificamos que caso os elementos da escala, fossem reposicionados e colocados de uma forma gradual permitiriam a quem avalia fazer uma leitura desde os elementos quase inexistentes até aos que ainda não existem na sua totalidade. Os elementos entre si deveriam ter uma sequência, isto é, por exemplo, na vertente cultural e social, ao iniciar-se a leitura lê-se no último elemento “1.4”, o próximo elemento na escala encontra-se só no final “7.4”. Por fim, na última linha só se lê “7.5” não existindo mais nenhum outro elemento nesta sequência. Tive algumas dificuldades neste campo de avaliação precisamente porque estes elementos estavam “soltos” ou seja sem nenhuma correspondência ou grau de comparação possível, tornando-se obrigatório assinalar este elemento ou simplesmente não assinalar, caso este não correspondesse à realidade.

## **5.2. Resultados da avaliação da escala ECERS em contexto de 1.º Ciclo**

Realizei a primeira análise da escala na quarta semana da Prática de Ensino Supervisionada. Tratando-se de uma turma de 1.º ano e conseqüentemente de um espaço novo para o grupo e para mim, foi necessário manter uma observação direta durante as primeiras três semanas, antes de analisar o contexto educativo, através do instrumento de análise ECERS. Contrariamente ao que aconteceu na sala de jardim-de-infância, pois lá, o espaço já estava adaptado à rotina diária e já existiam materiais suficientes para poder analisar, senti, desde logo, mais dificuldade em analisar alguns aspetos da escala, de acordo com a temática, em relação ao espaço. Devido a ser uma turma nova, a existência de livros, de instrumentos de pilotagem, de regras, entre outros, foram sendo criados ao longo do período.

Os aspetos em relação aos quais senti mais facilidade em analisar foram, no que respeita às interações. Tal como referi anteriormente, mais concretamente no tópico que diz respeito à caracterização da turma, integra a turma uma aluna de nacionalidade brasileira e outra aluna de nacionalidade ucraniana. Desta forma, considero que foi uma enorme oportunidade, no sentido de poder perceber como decorrem as interações entre os alunos portugueses e os alunos estrangeiros, fomentar o diálogo acerca das diferentes culturas, encorajar os alunos a partilhar os seus conhecimentos sobre outras culturas, criando um clima aberto ao diálogo sobre a diversidade.

Tendo como base a primeira análise da escala ECERS (adaptada ao 1.º Ciclo), no que diz respeito à temática Educação para o Desenvolvimento Sustentável na vertente Cultural e Social, apresento a primeira avaliação que realizei (quadro 6).

Nível	Avaliação
1	Inadequado (1.1), pois, “na instituição nunca (ou raramente) são feitas referências à sustentabilidade social e cultural, bem como à sua interdependência ou no uso de materiais na sala (livros, etc.), seja nas instalações da escola.”; Porém, ainda não existem “livros, fotografias e materiais expostos” que incluam imagens que contrariem “estereótipos étnicos ou religiosos”. Ainda não são aproveitadas “as oportunidades dadas por histórias e/ou outras atividades (...) para promover a discussão acerca da sustentabilidade cultural e social e da sua interdependência”. As crianças ainda não “são encorajadas a partilhar as suas próprias ideias e conhecimentos sobre a sua e sobre outras culturas em reuniões de grupo, sendo capazes de falar abertamente sobre a diversidade.”
2	Mínimo (3.2), pois, “na instituição existe uma política clara, relativamente à importância e ao valor da inclusão e da diversidade cultural e social”, tal como já tinha referido anteriormente, no tópico da caracterização da instituição. Para além de este aspeto ser bastante positivo, “as crianças são chamadas a prestar atenção à diversidade étnica (incluindo a sua própria etnia). Os docentes 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.”. Contudo, os alunos ainda não são encorajados “a explorar e investigar sobre contextos sociais e culturais que não lhes são familiares.”
3	Mínimo (3.3), pois “existem referências a que todas as pessoas são iguais, apesar da sua pertença social, capacidades, género, origem étnica, religião ou orientação sexual” e ainda, “as crianças são, por vezes, encorajadas a discutir assuntos relacionados com desigualdades e dar ideias para alcançar a justiça social”. No entanto, os alunos ainda não são encorajados a “participar em atividades que cruzam as fronteiras dos estereótipos étnicos e de género.”. E também, porque “os direitos universais, inerentes a toda a humanidade” ainda não são “discutidos abertamente e regularmente, dentro da sala de aula.”
4	(NA) Visto que a primeira análise foi realizada logo no início do ano letivo, numa turma
5	de 1.º ano, não tive estes aspetos em consideração.

**Quadro 6**

*Níveis e primeira avaliação do contexto educativo 1.º Ciclo no âmbito da temática Sustentabilidade nas vertentes Cultural e Social*

## RELATÓRIO DA PES EM PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO

A partir da primeira análise da escala ECERS, foi possível desde logo, identificar os problemas e os objetivos. Os problemas foram todos os aspetos referentes aos níveis seguintes da escala que ainda não estavam alcançados. Os objetivos passaram por seguir, como linha orientadora, os aspetos suportados nos níveis seguintes e, sobretudo, encorajar os alunos a partilharem os seus próprios conhecimentos de outras culturas, bem como as colegas de cultura ucraniana e brasileira partilharem um pouco do conhecimento sobre a sua cultura. Também fez parte dos objetivos iniciais encorajar os alunos a conhecerem como era a escola no tempo dos pais e/ou avós. A proposta feita aos alunos, da realização de trabalhos com as famílias para posteriormente comunicar aos colegas, permitiu trabalhar aspetos sociais.

No final da Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo, realizei uma nova análise à escala ECERS. Pretendemos com esta última, avaliar os níveis da escala ECERS, no âmbito da temática Sustentabilidade Cultural e Social, após as implementações na sala baseadas na primeira avaliação.

Considerando as implementações e as atividades desenvolvidas ao longo da prática, no que diz respeito à dimensão investigativa, referidas acima, apresentamos o quadro ilustrativo da última avaliação (Quadro 7):

Níveis	Avaliação
1	(Bom), porque aproveitei oportunidades por histórias para promover o conhecimento e o diálogo acerca da diversidade cultural e social e as crianças já são encorajadas a partilhar as suas ideias e os seus conhecimentos acerca da sua e de outras culturas. Porém, ainda é necessário expor na sala mais livros, fotografias e materiais que contrariem estereótipos étnicos ou religiosos. Ainda é necessário que sejam aproveitadas oportunidades de visitas à comunidade para promover discussões acerca da diversidade.
2	(Bom - excelente), porque os alunos já são encorajados a explorar e a investigar sobre contextos sociais e culturais que não lhe são familiares mas ainda não existem muitos livros e muitas fotografias na sala expostos e utilizados que contrariam estereótipos.

3	(Bom), porque os alunos já participam em atividades que cruzam as fronteiras culturais mas ainda é necessário proporcionar-lhes mais atividades que cruzem as fronteiras dos estereótipos étnicos e de género na área da expressão dramática.
4	(Mínimo – bom), porque já existem na sala alguns livros e imagens que contrariam estereótipos culturais, no entanto, ainda não são utilizados regularmente serviços exteriores às instalações da escola.
5	O mesmo não se aplica (NA), uma vez que durante o período não foram identificadas desigualdades sociais.

**Quadro 7**

*Níveis e última avaliação do contexto educativo 1.º Ciclo no âmbito da temática Sustentabilidade nas vertentes Cultural e Social*

No que diz respeito à vertente Cultural e Social, após a avaliação final, posso concluir que houve melhorias em todos os elementos. Comparando as duas avaliações, na primeira avaliaria com o item 2 (inadequado - mínimo) e na avaliação final avaliaria o item 5 (bom).

No que se refere ao programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico (ME, 1998;2004), relacionado com a temática Sustentabilidade na área de Estudo do Meio, afirma-se:

É ainda no confronto com os problemas concretos da sua comunidade e com a pluralidade das opiniões nela existentes que os alunos vão adquirindo a noção da responsabilidade perante o ambiente, a sociedade e a cultura em que se inserem, compreendendo, gradualmente, o seu papel de agentes dinâmicos nas transformações da realidade que os cerca (p.102).

Não existiu pluralidade de opiniões face ao “confronto com os problemas concretos da sua comunidade” mas existirá, provavelmente, um momento ou um espaço em que esse confronto existirá.

Refletindo um pouco acerca da utilização do instrumento de análise ECERS, a sua utilização revelou-se útil, no sentido em que permitiu-nos reforçar os aspetos relacionados com a vertente cultural e social que já estavam presentes na sala, bem como, melhorar outros que ainda estavam pouco presentes.

## Capítulo IV – Considerações Finais

### Reflexão Final

A observação e a colaboração no contexto de ensino e investigação proporcionaram-me oportunidades de crescimento pessoal, social e profissional. O contexto de ensino ofereceu diversas situações diárias que me fizeram refletir, criticar e projetar as minhas ações no futuro profissional.

No que diz respeito à dimensão investigativa da PES, a utilização do instrumento de análise ECERS subescala Sustentabilidade, foi um desafio face ao qual estive sempre recetiva desde o início, pelas características do mesmo e, sobretudo pela vontade de estudar e utilizar um instrumento que está em progressão e que nos permite conhecer a realidade. No trabalho desenvolvido, a aplicação do instrumento de análise ECERS, revelou-se fundamental, no sentido em que nos permitiu conhecer o espaço educativo onde decorreu a prática, refletir sobre o mesmo, colocar questões acerca da forma como poderíamos melhorar, tanto o espaço, como o próprio instrumento de análise. A prática teve como linha de orientação o instrumento de análise a escala ECERS – subescala Sustentabilidade. Apesar de na PES em contexto de Jardim-de-Infância termos analisado as três vertentes (ambiental, económica, Cultural e Social), de modo a identificarmos a vertente que necessitava de ser mais abordada com o grupo de crianças; na PES em 1.º Ciclo, realizámos apenas a análise à vertente já identificada anteriormente no contexto de jardim-de-infância, a vertente Cultural e Social.

As reflexões que fizemos no final de cada uma das práticas, de acordo com a escala ECERS, foram essenciais para que compreendêssemos quais os aspetos que melhorámos, a partir da primeira análise e quais os aspetos que ainda podem, no futuro, ser melhorados. Refletimos também acerca do próprio instrumento de análise e da forma como este pode ser melhorado. Acreditamos que é necessário que os itens da escala sejam reposicionados e colocados de uma forma gradual, a fim de permitirem a quem avalia, fazer uma leitura desde os elementos quase inexistentes até aos que ainda não existem na sua totalidade.

No futuro profissional terei com certeza a oportunidade de aprofundar as restantes vertentes da Sustentabilidade, constituindo-se as mesmas de uma enorme importância para um Desenvolvimento Sustentável.

É de referir, o trabalho em equipa que marcou a prática, tanto em pré-escolar como em 1.º ciclo, revelando-se fundamental às aprendizagens que desenvolvi nos dois contextos. Existiu sempre um clima de abertura para dialogar, para colocar questões, sugestões e partilhar reflexões diárias. Existiu também um enorme espírito de cooperação e de entreajuda. Senti sempre, por parte das educadoras e professoras cooperantes, uma enorme abertura para poder experimentar, corrigir e melhorar as minhas práticas. No fundo, para aprender.

Ao longo do período de observação participante e intervenção compreendi o conceito *Educare*, que significa educação e cuidado. Aprendi que educar é cuidar e que a escola tem de contribuir para que a nossa cultura vá crescendo. Educação significa aumento da cultura e cuidado significa ter uma preocupação e uma atenção. Cada criança tem possibilidades diferentes de aprendizagem, quer sejam oriundas de um meio rural ou urbano. As experiências que cada um dos alunos traz para a escola são diferentes e devemos ter sempre atenção a estes aspetos. Temos de querer conhecer as crianças.

Todas as dificuldades encontradas ao longo da prática permitiram-me aprender e crescer a nível pessoal e profissional. Uma das dificuldades encontradas que pretendo aqui refletir está relacionada com o trabalho de projeto desenvolvido em contexto de pré-escolar, pois deveria ter dado mais prioridade às perguntas das crianças logo no início da fase de execução do projeto. Outro dos aspetos que poderia ter melhorado neste mesmo contexto foram os registos, na medida em que deveriam ter existido mais registos do processo de execução do projeto.

Ainda ao nível do contexto em pré-escolar, outro aspeto que pretendo aqui refletir está relacionado com as implementações que fiz ao longo da intervenção, desde as imagens na área da casinha, o pau-de-chuva, o mapa-mundo, os jogos, as histórias às músicas. De uma

forma geral, tentei sempre que os meus contributos para o espaço fossem ricos e diversificados e, sobretudo, que promovessem o conhecimento e o respeito pela diversidade Cultural e Social. Sem deixar de referir ainda, a atividade de gastronomia japonesa dinamizada em cooperação com a educadora cooperante. Esta atividade enriqueceu as aprendizagens do grupo, desde os ingredientes, à forma correta de se preparar sushi, e de se provar, complementando, assim, todo o trabalho desenvolvido em prol da temática abordada.

Posso concluir que no final não houve nenhuma reação por parte de alguma criança que demonstrasse algum tipo de não-aceitação ou desinteresse face ao conceito de Sustentabilidade Cultural e Social. Apesar de as crianças não comentarem frequentemente aspetos relacionados, por exemplo, com os jogos que visavam promover a Sustentabilidade Cultural, reparei que deixaram de haver os mesmos tipos de comentários ou espantos comparativamente com o início da identificação do problema.

Penso também que as músicas, os fantoches e a atividade de gastronomia japonesa foram os grandes impulsionadores do projeto e que fizeram com que as crianças no dia-a-dia falassem sobre as músicas que lhes tinha ensinado e que sabiam que representavam determinado continente ou país, falassem sobre a comida que não conheciam mas que até gostaram muito e passaram a associar à cultura japonesa. No fundo, foi um conjunto de situações que eram necessárias para que crianças desta faixa etária conseguissem compreender um pouco sobre o que é a cultura.

As reflexões foram essenciais para conseguir encontrar estratégias para melhorar todos os dias. Refletia diariamente a partir do que tinha acontecido, quais os aspetos positivos e quais os aspetos negativos para conseguir melhorar no dia seguinte.

Ao nível do 1.º ciclo e sendo uma turma de 1.º ano, valorizei sempre a importância de os alunos perceberem a funcionalidade e a utilidade da escrita, dando-lhes a conhecer, através do diálogo e das propostas de atividades diversificadas. No registo dos trabalhos através de desenhos, os alunos percebem a beleza dos mesmos, no entanto, a uma determinada altura, é

importante que as crianças compreendam que a escrita feita pelo professor é facilitadora, é mais elaborada e, para tal, é necessário aprendermos a escrever. É muito importante proporcionar às crianças atividades de escrita e de leitura, tal como é fundamental que as crianças percebam por que o fazem, no fundo, dar-lhes sentido. O diálogo poderia ter sido mais favorecido durante as atividades, pois, é importante que as crianças expliquem ao grupo como pensam para escrever, porque isso fá-las evoluir. Talvez aqui esteja associado o aspeto do espaço. O espaço em grupos promove mais interações do que em filas.

Aprendi também que, o papel do adulto no ensino da decifração é muito importante, porque temos o papel de colocar as crianças a pensar nos sons das palavras que pronunciam.

Outro aspeto que também tive sempre em consideração foi a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos, isto é, parti sempre daquilo que os alunos já sabiam. Apurei, em diversas atividades, aquilo que os alunos já sabiam, através do diálogo. Por exemplo, aquando da construção em coletivo do mapa de tarefas, incentivei os alunos a partilharem com os colegas como eram os seus mapas de tarefas no jardim-de-infância. Valorizei, igualmente, a construção de significados em coletivo, a partir daquilo que os alunos diziam.

Ainda no que se refere ao contexto em 1.º ciclo, pretendi sempre dar sentido às atividades dos alunos, valorizando o tempo das comunicações. Considero muito importante que os alunos percebam que estão a realizar uma atividade com sentido e, neste caso, é atribuído o sentido de partilha. Os alunos aprendem imenso uns com os outros, nos momentos de partilha. Um dos aspetos que aprendi na prática e que devo melhorar é o feedback e as perguntas como suporte da aprendizagem. O facto de fazer sugestões e críticas construtivas aos trabalhos dos alunos permite-lhes evoluir e permite-lhes igualmente aprender a ser também críticos em relação aos seus próprios trabalhos, bem como aos dos colegas. Segundo Tunstall e Gipps (1996) o *Feedback* pode ser caracterizado como avaliativo (implicando um julgamento) ou descritivo (relacionado com a tarefa ou atividade). Por vezes, é mais fácil

elogiar do que criticar, pois, inconscientemente, existe sempre a tendência a acreditar-se que as críticas podem, de alguma forma, desmotivar os alunos. No entanto, “o elogio é uma ferramenta poderosa. Mas se não a utilizamos de forma correta pode constituir-se como uma força negativa, como que numa droga que em vez de fortificar os estudantes pode fazer com que eles sejam passivos e dependentes da opinião dos outros (Dweck 2000, citado por Folque, 2013, p. 19)”, e ainda, “o elogio, quando não é adequado aos resultados reais ou aos produtos das crianças pode também desencorajar o esforço e o envolvimento” (Claxton 1999, citado por Folque, 2013, p.19).

Tal como a implementação das comunicações, acrescentei também na sala a rotina da leitura. Considero igualmente importante a prática desta rotina, pois, desenvolve nos alunos o gosto pela leitura e pela escrita que, já é iniciado desde cedo no jardim-de-infância e que, deve ser contínua ao longo da vida.

Em relação a área de matemática, aprendi que é importante experimentar, melhorar e adaptar as tarefas. Muitas vezes os materiais e tarefas que assumimos como os melhores podem não responder ou corresponder às necessidades/raciocínio dos alunos. Também é importante aprofundar a investigação teórica para melhorar.

Foram experiências gratificantes nas quais contei com o apoio fundamental da educadora, da professora cooperante, da equipa envolvida e dos orientadores, e, claro, das crianças com quem tive a oportunidade de aprender imenso diariamente. Estabeleceram-se laços de amizade, partilhámos, desabafámos e aprendemos a trabalhar em cooperação diariamente. Foi um processo que nem sempre foi fácil com os seus obstáculos mas se eles não existissem nunca os ultrapassaria. Apesar de tudo e mais importante foi o facto de ter sido um progresso muito aliciente e gratificante.

## Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício – Évora. (2013/2017). *Projeto Educativo, A Bússola Orientação em Autonomia*  
 [Online]:[http://ebim.drealentejo.pt/images/anoletivo20132014/PE/vol1\\_peefinitio2df](http://ebim.drealentejo.pt/images/anoletivo20132014/PE/vol1_peefinitio2df).
- Agrupamento de Escolas n.º 1 de Évora. (2009/2013). *Regulamento Interno*  
 [Online]:<http://ebim.drealentejo.pt/images/anoletivo20122013/regulamento%20inteno%20definitivo%20-%20out.12.pdf>.
- Arroyo, R., Camarero, C., e Vásquez, C. (1997). «Análisis de los problemas medioambientales». Ver Ballesteros, J., e Pérez Adán, J. (comps). *Sociedad y medio ambiente*. Editorial Trotta: Madrid, p. 49-81.
- Bifani, P. (1999). *Medio ambiente y desarrollo sostenible*. IEPALA: Madrid.
- Brown, L. R. (2003). *Éco-économique, une autre Croissance est Possible, Écologique et Durable*. Trad. Denis Trierweiler. Paris: Seuil.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Cainelli, M. (2006). Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar, Curitiba, Especial*, p. 57-72. Editora UFPR.
- Caride, J. A., & Meira, P. Á. (1998). «Educação Ambiental y desarrollo: la sustentabilidad y 10, comunitario como alternativas». *Revista Interuniversitaria de Pedagogia Social*, n.º 2 (segunda época), p. 7-30.
- Caride, A. & Meira, Á. (2004). *Educação Ambiental e Desenvolvimento Humano*. Lisboa: INSTITUTO PIAGET.
- Castro, L. & Ricardo, M. (1994). *Gerir o Trabalho de Projecto. Um manual para professores e formadores*. (4.ª edição). Lisboa: Texto Editora.
- COOPER, H. (2004). O pensamento histórico das crianças. In: BARCA, I. (Org.). Para uma educação histórica de qualidade. *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Universidade do Minho, P. 55-76.
- Cortina, A. (2000). «El capital social: la riqueza de las naciones». *El País*, 12 de Agosto, p. 12.
- Cortês, L., e López, O. (1999). «Espanha y el Desarrollo Social: Balance y Propuestas ante los Compromisos de la Cumbre de Copenhague 95». Ver *Documentación Social*, n.º 155 (monográfico).
- Deleage, J. P. (1993). *Historia de la Ecología. Una ciencia del hombre y de la naturaleza*. Icaria: Barcelona.
- Devries, R., & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil – o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Evans, E. (1982), Curriculum models and early childhood education. In B. Spodek (ed.), *Handbook of research in early childhood education* (pp. 107-134). New York: Free Press.
- Folque, M. A. (1999). A Influência de Vygotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna, 5ª série* (5), 5-12.
- Folque A., (2013). *A Organização da Sala de Aula como Comunidade de Aprendizagem* PowerPoint. *A Organização da Sala de Aula como Comunidade de Aprendizagem* apresentado na aula pela docente.
- Freire, A. M. (2007). Educação para a Sustentabilidade : Implicações para o Currículo Escolar e para a Formação de Professores. *Pesquisa em Educação Ambiental, 2, n.1*, 141-154.
- Gadotti, M. (2000). *Pedagogia da Terra*. Editora Fundação Peirópolis: São Paulo.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In Oliveira Formosinho, J. & Gambôa, R. (Orgs.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia- em Participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- González, F. P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna*. Porto: Porto Editora.
- Harms, T., Clifford, R. M., Cryer, D.(2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância. Edição revista*. Legis Editora: Porto.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância* (2.ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- King, A., e Schneider, B. (1992). *La primera revolución global. Informe del Consejo al Club de Roma*. Círculo de Leitores: Barcelona.
- Leff, E. (1998). *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Siglo XXI: México.
- Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. & Alaiç, V. (1994) (4.ª edição) *A Nova Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Martins I., et al. (2008). *Explorando...Mudanças de Estado Físico: Guião Didático para Professores*. – Ensino Experimental das Ciências. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Ministério da Educação.
- Martins, I., et al. (2010). *Sustentabilidade na Terra: guião didáctico para professores*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mayor Zaragoza, F. (2000). *Un nuevo mundo*. UNESCO-Círculo de Leitores Galaxia Gutenberg: Barcelona.

- Ministério da Educação (1997). *Legislação*. Lisboa: Editorial M.E.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas - 1º Ciclo Ensino Básico* (4ª ed.): Lisboa: ME-DEB.
- Ministério da Educação. (2006). *Educação para a Cidadania Guião de Educação para a Sustentabilidade – Carta da Terra*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Ministério da Educação.
- Morin, E. (1999/2000). *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: UNESCO/Cortez Editora.
- Morin, E. (2007). *Vers l'abîme?* Paris: L'Herme.
- Neves, M. C. (2006). *Da Vida na Escola*. Porto: ASA Editores.
- Niza, S. (1998), A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. *Inovação* vol. 11, n1 1, pp. 77-98.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011) A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (Orgs.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Pinheiro do Nascimento, E. (2012). Trajetória da sustentabilidade: do ambiental ao social, do social ao económico. *Estudos Avançados*, 51-64.
- PNUD. (1994). *Informe sobre Desarrollo Humano 1994*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Ratinoff, L. (1995). «Inseguridad mundial y educación: la cultura de la mundialización». *Perspetctivas*. Vol. XXV, n.º 2, p. 161-191.
- Redclift, M. (2000). «El desarrollo sostenible: necesidades, valores, derechos». Ver Barcena, L., Ibarra, P., e Subyaga, M. (eds., 2000). *Desarrollo sostenible: un concepto polémico*. Universidad del País Vasco, Bilbao, p. 17-38.
- Ribeiro, L. (1989). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rogoff, B., Matusov, E., & White, C. (1996). Models of teaching and Learning: Participation in a community of Learners. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling*.
- Rogoff, B.; Matusov, E.; White, C. (2000) Modelos de Ensino e Aprendizagem: A Participação em uma Comunidade de Aprendizes. In Olson, D.R.; Torrance, N. *Educação e Desenvolvimento Humano* Porto Alegre. Artmed Editora. (pp. 322-344).
- Schmidt, L. (2007). *PAÍS (IN)SUSTENTÁVEL Ambiente e Qualidade de Vida em Portugal*. Lisboa: ESFERA DO CAOS EDITORES LDA.

- Silva, M. (1992). *Métodos e técnicas pedagógicas*. Coleção Abordagens Pedagógicas. Lisboa: Companhia Nacional de Serviços.
- Silva, P. (2009) Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In Sarmento, T., Ferreira, F., Silva, P., Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: DGIDC/ME.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years* (No. 356): Department for education and skills.
- Solow, R. (2000). *Growth Theory: na exposition*. 2.ed. Oxford: Oxford University Press.
- Soromenho-Marques, V. (2001). Cidadania e ambiente. *Educar hoje. Enciclopédia dos Pais. Viver a Cidadania*, 220-221.
- Soromenho Marques, V.(coord.)(2010a). *O Ambiente na Encruzilhada Por um futuro sustentável*. Lisboa: Esfera do Caos Editores e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Soromenho-Marques, V. (2010b). Que significa educar para o desenvolvimento sustentável?. *Noesis*, 80, 26 - 29
- Soromenho-Marques, V. (2010c). Crise do ambiente? Será que sabemos do que falamos? In V. Soromenho-Marques, *O ambiente na encruzilhada. Por um futuro sustentável* (pp. 17-31). Lisboa: Esfera do Caos.
- Stanners, D., e Bourdeau, P. (eds., 1995). *Europe's Environment. The Dobris Assessment*. European Environment Agency: Copenhaga.
- Sutcliffe, B. (1992). «Desarrollo, redistribución y medio ambiente». Ver Senillosa, I. (ed.). *Pobreza, desarrollo y medio ambiente*. Deriva Editorial: Barcelona. p. 99-143.
- UNESCO. (1977). *Ideas para la acción. La Unesco frente a los problemas del hoy y los retos del mañana*. UNESCO: Paris.
- Vasconcelos, et. al (s.d). *Trabalho por projectos na Educação de Infância*. DGIDC.
- Vilarinho, Lúcia R. G. (1986). *Didática – Temas Seleccionados, Métodos e Técnicas Tradicionais de Ensino*. S. Paulo: Editora S.A. (pp. 32-42).
- Watkins, C. (2004). Classrooms as learning communities. *NSIN Research Matters*,24.
- Wells, G. (1986). *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. London: Hodder & Soutghton.

#### **Legislação Consultada**

- Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto – Perfis específicos de desempenho profissional dos educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico.