

**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

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

Relatório de Estágio

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico - Construção de identidades, valorizar a diferença e combater os estereótipos**

Ana Teresa Baptista Serra

Orientador(es) | Maria Assunção Folque

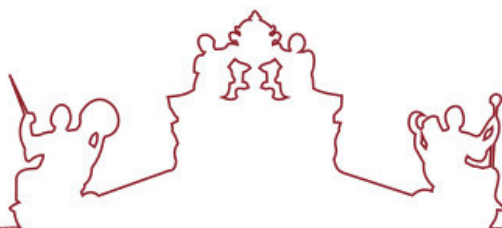
Évora 2021

---

---

---

---



**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

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

Relatório de Estágio

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico - Construção de identidades, valorizar a diferença e combater os estereótipos**

Ana Teresa Baptista Serra

Orientador(es) | Maria Assunção Folque

Évora 2021

---

---

---

---



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

Presidente | Clarinda de Jesus Pomar (Universidade de Évora)

Vogais | Maria Assunção Folque (Universidade de Évora) (Orientador)  
Olga Magalhães (Universidade de Évora) (Arguente)

## **Agradecimentos**

O percurso de todo este trabalho não foi linear, houve momentos difíceis em que desistir se sobrepunha ao querer continuar, no entanto a consciência e resiliência foram forças para que pudesse chegar finalmente a este momento tão esperado.

Deste modo chegado aqui é importante referir que houve pessoas muito importantes para que eu tenha conseguido não desistir e finalizar aquilo a que me tinha proposto, a família, amigos e a professora Maria Assunção Folque.

Muito obrigada à minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão por me terem ajudado na partilha de reflexões. Obrigada também à tia Zaia, tia Xila e Tio Zé, e ao meu padrinho Paulo por serem tão presentes na minha vida.

Agradecer também ao meu namorado por nunca me ter deixado desistir e por me incentivar nos momentos em que eu tinha menos disposição para escrever.

Obrigada ao Bruno Tasanis, ajudou-me a promover momentos muito interessantes e calorosos entre as crianças com quem eu tive o privilégio de trabalhar.

Muito obrigada a todas as crianças por me terem deixado aprender com elas e desfrutado de momentos inesquecíveis.

Por fim uma palavra de muito apreço e agradecimento à professora Maria de Assunção Folque, sempre incansável comigo, dando-me apoio em todos os momentos que eu precisei. Foi um prazer ter partilhado este trabalho com a professora.

Agradecimento ao meu pai,

Meu querido pai, escrevo-te esta pequena dedicatória precisamente na data que completa dois anos da tua partida, data esta que escolhi para entregar o meu relatório, aquilo que tu tanto desejavas e querias ter tido a oportunidade de assistir. Desculpa não o ter feito quando o desejavas. Contudo, sei que no sítio onde estás, estarás certamente muito orgulhoso de finalmente eu ter conseguido concluir o meu grande objetivo.

Muito obrigada por teres sido um pai exemplar e presente em todo o meu percurso.

Um beijinho enorme, amo-te.

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construção de identidades, valorizar a diferença e combater estereótipos**

**Resumo**

Este trabalho de investigação-ação centra-se na Sustentabilidade Cultural e Social e desenvolveu-se em contexto de educação pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB). Procurou-se compreender de que forma as práticas pedagógicas de educadores/as de infância e de professores/as de 1ºCEB podem combater as desigualdades de oportunidades e ser promotoras de transmissão de valores e aprendizagens relativas à identidade cultural e igualdade de género, valorizando a diferença como uma riqueza social e cultural.

Define-se o conceito de sustentabilidade e enquadra-se teoricamente a educação para a sustentabilidade cultural e social, especificamente a construção da identidade. a valorização da diferença e o combate aos estereótipos.

Adotou-se a metodologia de investigação-ação com recurso a instrumentos de produção de dados como a observação, registo de notas de campo e reflexões e a utilização da escala OMEP ERS-SDEC, na vertente social e cultural; promoveram-se e analisaram-se práticas promotoras de reflexão por parte das crianças acerca da diferença e da identidade cultural e de uma educação mais inclusiva. Este trabalho permitiu compreender a importância da educação para a sustentabilidade a partir da infância e o papel dos/as profissionais de educação.

**Palavras-chave:** Sustentabilidade, educação para a sustentabilidade, diferença, identidade e estereótipos.

## **Supervised Teaching Practice in Pre-School Education and Teaching of the 1<sup>st</sup> Basic Education – Building identities, embracing difference and fighting stereotypes**

### **Abstract**

This action-investigation is focused on the Cultural and Social Sustainability and it was developed in a pre-school and primary education context.

The goal was to better comprehend in what ways the learning practices of educators and teachers could promote the learning and transmission of values regarding cultural and gender equality, showing diversity as a social and cultural advantage as well as fighting the inequality of opportunity.

It defines the concept of sustainability, and theoretically fits the education on cultural and social sustainability, more specifically, the construction and appreciation of identity and also fighting stereotypical thinking.

The action-investigation was adopted, resorting to data production instruments, like observation, field and reflection notes register, and the usage of OMEP ERS-SDEC scale on the social and cultural side.

Children's reasoning and thinking about cultural identity and a more inclusive education, were promoted and analysed.

This work allowed an assessment and comprehension about the importance of education and its professionals role, regarding sustainability, from a young age.

**Keywords:** Sustainability, Sustainability Education, Difference, Identity, Building identities.

## Índice

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 – DIMENSÃO INVESTIGATIVA DA PES .....</b>	<b>16</b>
1.1. <i>Papel do professor - investigador .....</i>	<i>16</i>
1.2. <i>Identificação da Problemática .....</i>	<i>19</i>
1.3. <i>Objetivos da Investigação-ação .....</i>	<i>20</i>
1.4. <i>Metodologia.....</i>	<i>21</i>
1.4.1. <i>Procedimentos metodológicos e Instrumentos de recolha de dados .....</i>	<i>21</i>
<b>CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>28</b>
2.1. <i>Desenvolvimento Sustentável .....</i>	<i>28</i>
2.2. <i>Componentes da Sustentabilidade.....</i>	<i>31</i>
2.3. <i>A importância da Educação para a Sustentabilidade (EpS).....</i>	<i>33</i>
2.4. <i>A valorização da diferença pelo combate de estereótipos na construção de identidades enquanto componente da EpS.....</i>	<i>37</i>
<b>CAPÍTULO 3 – A INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO NO SEU CONTEXTO.....</b>	<b>41</b>
3.1. <i>Projeto Educativo do Agrupamento .....</i>	<i>42</i>
3.2. <i>Investigação-ação no 1º Ciclo do Ensino Básico.....</i>	<i>43</i>
3.2.1. <i>Caracterização do contexto educativo .....</i>	<i>43</i>
3.2.1.1. <i>Caracterização do Grupo .....</i>	<i>43</i>
3.2.1.2. <i>Fundamentos da ação educativa .....</i>	<i>45</i>
3.2.1.3. <i>Organização do cenário educativo.....</i>	<i>47</i>
3.2.1.4. <i>Interações com a família e a comunidade.....</i>	<i>47</i>
3.2.2. <i>Análise e descrição do processo de investigação-intervenção .....</i>	<i>49</i>
3.2.2.1. <i>Situação inicial .....</i>	<i>49</i>
3.2.2.2. <i>Linhas de Orientação da intervenção.....</i>	<i>51</i>
3.2.2.3. <i>Avaliação da mudança.....</i>	<i>61</i>
3.3. <i>Investigação-ação na Educação Pré-escolar.....</i>	<i>62</i>
3.3.1. <i>Caracterização do contexto educativo .....</i>	<i>62</i>
3.3.1.1. <i>Caracterização do grupo .....</i>	<i>63</i>
3.3.1.2. <i>Fundamentos da ação educativa .....</i>	<i>65</i>



3.3.1.3. Organização do Cenário Educativo .....	67
3.3.1.4. Interações com a família e comunidade .....	71
3.3.2. Análise e descrição do processo de investigação-intervenção .....	72
3.3.2.1. Situação inicial .....	72
3.3.2.2. Linhas de Orientação da intervenção.....	74
3.3.2.3. Avaliação da mudança.....	89
CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>98</b>
APÊNDICE I - PLANIFICAÇÃO 23/11/2017 NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	99
APÊNDICE II - PLANIFICAÇÃO 28/11/2017 NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	101
APÊNDICE III – PLANIFICAÇÃO 05/11/2017 NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	104
APÊNDICE IV – PLANIFICAÇÃO 05/12/2017 NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	106
APÊNDICE V – PLANIFICAÇÃO 14/12/2017 NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	108
APÊNDICE VI – PLANIFICAÇÃO 06/12/2017 NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	110
APÊNDICE VII – PLANIFICAÇÃO 14/05/2018 EM PRÉ-ESCOLAR.....	112
APÊNDICE VIII – PLANIFICAÇÃO 16/04/2018 NO PRÉ-ESCOLAR.....	113
APÊNDICE IX – AVALIAÇÃO INICIAL DO 1ºCEB - ESCALA DE AVALIAÇÃO DO AMBIENTE PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA .....	115
APÊNDICE X – AVALIAÇÃO FINAL DO 1ºCEB - ESCALA DE AVALIAÇÃO DO AMBIENTE PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA .....	116
APÊNDICE XI - AVALIAÇÃO INICIAL DO 1 PRÉ-ESCOLAR - ESCALA DE AVALIAÇÃO DO AMBIENTE PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA.....	117
APÊNDICE XII - AVALIAÇÃO FINAL DO 1 PRÉ-ESCOLAR - ESCALA DE AVALIAÇÃO DO AMBIENTE PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA.....	119

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Relação entre objetivos da investigação e instrumentos utilizados.....	27
Tabela 2 - Desenvolvimento Sustentável como Processo de Transformação Soromenho-Marques (2005, p.31) .....	33

## **Índice de Figura**

Figura 1 - Os 17 objetivos do Desenvolvimento Sustentável (Fonte: <a href="https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/">https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/</a> ) .....	31
---	----

## **Introdução**

O presente relatório é realizado no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora, sendo o enfoque da sua temática o Desenvolvimento Sustentável na sua vertente Social e Cultural.

A explicação de todo este trabalho ao longo do relatório é fruto 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 1º Ciclo do Ensino Básico.

A PES em Pré-escolar foi realizada num jardim de infância da rede pública com um grupo heterogéneo dos 3 aos 6 anos formado por vinte e uma crianças e a educadora cooperante, sob a orientação da professora Assunção Folque.

A PES em 1º Ciclo do Ensino Básico foi realizada numa Escola Básica do mesmo agrupamento de escolas com uma turma de 4º ano constituída por vinte crianças com a professora cooperante e com a orientação da professora Marília Cid.

Sabemos que o educador de infância e o professor de 1º Ciclo desde 2001 dispõem de um perfil específico de desempenho que devem ter como referência na sua prática pedagógica. Este é um documento orientador que tem como objetivo ajudar a melhorar a prática dos seus profissionais (Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto).

Deste modo a minha PES assentou nos princípios do mesmo. No que diz respeito à Educação Pré-escolar segundo o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto) “Na educação pré-escolar o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” Já no que concerne ao professor de 1º Ciclo do Ensino Básico “(...) desenvolve o respetivo currículo, 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.”

Deste modo e sabendo que é a partir da Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico que as crianças constroem as suas primeiras aprendizagens significativas, fruto da

reflexão promovida pelos agentes educativos, considere ser importante que a minha dimensão investigativa se debruçasse no desenvolvimento sustentável, na sua vertente social e cultural.

Continuamos a assistir no mundo atual à existência de problemas tão antigos quanto a Humanidade porque a memória coletiva é finita. Assistimos a guerras que arrasam países e populações, à fome que mata todos os dias um número inaceitável de pessoas, à desigualdade económica e de oportunidades que fragmenta toda uma estrutura social, e à discriminação geradora de conflitos de religião, género e étnicos, fragilizando as minorias. No seu conjunto todos estes problemas atentam contra os direitos humanos. A melhor resposta ainda é a educação. A educação é a chave para o equilíbrio, para o entendimento, é a forma mais eficaz de compreender a raiz dos problemas e a sua solução.

Segundo A Estratégia de Educação para o Desenvolvimento Sustentável da CEE/ONU (2005, p.3)

A educação, para além de constituir um direito humano fundamental, é igualmente um pré-requisito para se atingir o desenvolvimento sustentável e um instrumento essencial à boa governação, às tomadas de decisão informadas e à promoção da democracia. Consequentemente, a EDS pode contribuir para que a nossa visão se torne realidade. Ela desenvolve e reforça a capacidade dos indivíduos, dos grupos, das comunidades, das organizações e dos países para formar juízos de valor e fazer escolhas no sentido do desenvolvimento sustentável.

Sustentabilidade Social e Cultural é um conceito que define a importância de a sociedade ter o direito de viver harmoniosamente segundo as suas diferenças culturais sabendo que as mesmas são uma mais valia para todos, sendo que também remete para uma definição de igualdade social no sentido de todas as pessoas terem o direito às mesmas respostas sociais. Contudo, este conceito de sustentabilidade cultural e social também reporta para o conjunto de culturas existentes na sociedade e a forma como ambas se relacionam de modo a serem sustentáveis. O que quer isto dizer? A sociedade é formada por diversas culturas, ou seja, com tradições e valores enraizados diferentes. Deve-se salientar a importância que todas elas têm para a sociedade, pois são estes valores que nos permitem respeitar o outro e colocarmo-nos no seu lugar (empatia).

A partir do comportamento observável das crianças, muitos pais e educadores consideram-nas “naturalmente” diferentes, sem ter em conta o seu próprio contributo na socialização das crianças. Assim, as diferenças tanto podem ser uma questão de aprendizagem social como de fisiologia. Isto tem implicações na prática e no tipo de atividades que devemos proporcionar às crianças, independentemente das suas preferências de género. (Siraj-Blatchford, 1999, p.22)

A educação para a cidadania e a igualdade de género estão igualmente relacionadas com a questão da sustentabilidade cultural e social. “A educação para a cidadania, começando pelas questões de género, é um dos maiores desafios dos/as educadores/as e professores/as, por ser uma área que mais do que qualquer outra, interfere com os seus valores e crenças pessoais.” (Cardona et al. (2011, pp.131-132)

Assim, de acordo com a problemática exposta acima, pretendi que ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada, quer no Pré-Escolar quer No 1º Ciclo do Ensino Básico, promovesse diversos momentos em que as crianças refletissem sobre todas estas questões. Este trabalho foi realizado com base em todas as observações que fui concretizando ao longo do tempo, bem como todas as atividades desenvolvidas com as crianças que pudessem promover a sustentabilidade social e cultural.

Importa também referir que algumas das atividades propostas, embora tivessem o propósito da minha dimensão investigativa, eram planeadas segundo o interesse e necessidades das crianças de modo a serem estimulantes e motivadoras.

Neste sentido, escutei e observei cada criança individualmente bem como em pequeno e grande grupo de maneira a que as minhas planificações fossem autênticas, não esquecendo a integração dos conhecimentos e conceções prévias de cada criança.

A escala da OMEP de avaliação do ambiente para o Desenvolvimento Sustentável na Educação de Infância, subescala da sustentabilidade cultural e social constitui-se como um instrumento regulador ao longo da PES de modo a realizar o diagnóstico do ambiente educativo e identificação de áreas para o desenvolvimento de qualidade (Siraj-Blatchford, Mogharreban & Park, 2016).

A estrutura do relatório compreende três partes. O primeiro capítulo dedica-se à explicitação da dimensão investigativa da PES, explicando qual o papel do professor-investigador, como a problemática da investigação foi escolhida, quais os objetivos da mesma e de que modo se operacionalizou metodologicamente a investigação.

Relativamente ao segundo capítulo, este compreende a fundamentação teórica. É neste capítulo que se encontram as diversas definições do conceito de sustentabilidade quer do ponto de vista generalista quer na sua vertente cultural e social, e qual a importância que o mesmo tem na educação para as crianças.

O terceiro capítulo apresenta a dimensão investigativa que decorreu nas duas PES. Neste consta todo o trabalho desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada do Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino básico.

Por último, as considerações finais onde se faz a reflexão sobre como este trabalho contribuiu para o meu desenvolvimento profissional e para a qualidade da Prática pedagógica com vista a uma sustentabilidade social e cultural.

## **Capítulo 1 – Dimensão investigativa da PES**

O professor tem um papel marcante na vida dos seus alunos dado que é o mediador de aprendizagens/conhecimento. Neste sentido, ao longo da sua prática é fundamental que se questione de modo a que o processo ensino-aprendizagem seja realizado com a melhor qualidade. Este capítulo dedica-se à explicação de todo este processo, qual é o papel do professor-investigador bem como todos os procedimentos da investigação.

### **1.1. Papel do professor - investigador**

Atualmente, nas escolas, é indispensável que o professor questione a sua prática bem como seja capaz de fazer a gestão do currículo, no sentido de proporcionar uma educação de qualidade. Para que isto aconteça, é implícito que a reflexão não seja dissociada deste processo. Podemos afirmar, portanto, que este perfil de professor se enquadra no de professor investigador. Tal como afirma Alarcão (2001, p.2.)

Este conceito tem hoje plena atualidade, nomeadamente no nosso país, onde a conceção atual de currículo e de gestão curricular reclamam que o professor seja não um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais.

O professor investigador é um profissional que, tal como o nome indica, a sua prática decorre e beneficia da investigação que faz ao longo da mesma; contudo esta investigação é concebida segundo alguns princípios. Para que se entenda melhor em que consiste a mesma escolhi três autores que nos mostram as suas visões e explicam como se processa este trabalho de investigação: Máximo-Esteves (2008), Ponte (2002) e Alarcão (2001).

Segundo Máximo-Esteves (2008) a investigação-ação baseia-se num encadeamento de processos decorrentes de um questionamento e identificação de problemas.

A investigação-ação parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados. Máximo Esteves (2008, p. 10).

A autora acima referida (Máximo-Esteves, 2008) considera também que a investigação-ação é utilizada e potenciada segundo 3 dimensões: pessoal, profissional e política, posto que estas são as que definem o professor-investigador. Este já não é meramente o agente técnico que entra na sala de aula e ensina que B+A é BA. A ação do professor-investigador é mais ampla e complexa, é a procura do autoconhecimento e do conhecimento dos outros (alunos/

colegas de trabalho). Assume-se como intelectual, reflete, critica, questiona, observa e observa-se. Em sala de aula partilha conhecimento, adapta métodos de ensino em função das características dos alunos respeitando os objetivos curriculares. Assim promove o direito igual à aprendizagem valorizando a justiça social.

Ponte (2002) no texto “Investigar a nossa própria prática” refere que existem vários conceitos de investigação, contudo este foca-se na investigação sobre a prática embora faça a distinção entre os outros conceitos. O que significa para Ponte, “Investigar a nossa prática?” O autor considera que “A investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento.” (Ponte, 2002, p.3) por outro lado no que diz respeito à investigação sobre a prática a mesma tem dois objetivos principais, mudar aspetos da sua prática pedagógica ou tentar compreender quais os problemas que a condicionam de modo a que possa delinear um plano que solucione os mesmos.

Deste modo conclui-se que a investigação sobre a prática consiste na reflexão crítica que o professor é capaz de realizar no sentido de melhorar. Alarcão embora nos fale apenas no conceito de investigação-ação, o mesmo está de acordo com os objetivos que Ponte acima refere, quando afirma “Ser professor investigador é, primeiro que tudo, ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (2001, p.6).

Ponte (2002, p.12) também nos diz que este conceito tem quatro momentos fundamentais: (i) a formulação do problema ou das questões do estudo, (ii) a recolha de elementos que permitam responder a esse problema; (iii) a interpretação da informação recolhida com vista a tirar conclusões, e (iv) a divulgação dos resultados e conclusões obtidas.”.

A investigação sobre a prática obedece a critérios de qualidade. Ponte, no seu texto, antes de definir quais são os critérios que considera importantes para a qualidade de uma boa investigação, refere a perspetiva de alguns autores, salientando que a sua visão está mais próxima de Zeichner. Ponte (2002, p. 17) faz esta afirmação relativamente aos critérios, “(i) referir-se a um problema ou situação prática vivida pelos atores; (ii) conter algum elemento novo, (iii) possuir uma certa “qualidade metodológica” e (iv) ser pública.”.

Contudo, embora o enfoque de Ponte seja a investigação sobre a prática este também fala sobre a definição de investigação-ação, tal como Máximo-Esteves e Alarcão.

Segundo Ponte (2002) o conceito de investigação ação surgiu na Segunda Guerra Mundial e o responsável por esta definição foi o psicólogo Kurt Lewin. “(...) A investigação-



ação como uma sucessão de ciclos envolvendo uma descrição dos problemas existentes num dado campo social, seguidos da elaboração de um plano de ação, da colocação desse plano em prática e da respetiva avaliação(..)” deste modo, que diferenças existem entre estes dois conceitos? Investigação-ação e investigação sobre a prática? De acordo com o mesmo autor a primeira pode surgir de questões exteriores à prática enquanto que a segunda acontece necessariamente pelas questões da prática do professor/educador. Máximo Esteves (2008, p.80) afirma que o processo de investigação ação tem como procedimento “Formular questões de investigação é o ponto de partida para conduzir qualquer investigação. Estas questões relacionam-se entre si e articulam-se com os propósitos e os tópicos de investigação já referidos.”.

Cochram-Smith citado em Alarcão (2001, p.6) também considera esta etapa muito importante afirmando que o professor tem de ser “capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.”.

Após terem sido formuladas as questões inicia-se o plano de investigação-ação; este é um processo dinâmico e aberto, ou seja, ao longo do tempo são permitidas alterações no planeamento do mesmo. Este é realizado segundo 5 operações, planear com flexibilidade, agir, refletir, avaliar/validar e dialogar (Máximo- Esteves, 2008).

Terminado o planeamento da investigação-ação surge o momento em que o professor/educador tem de escolher como vai realizar a recolha dos dados. Máximo-Esteves (2008, p.87) afirma que os instrumentos mais utilizados são: “a observação nota de campo e diário, a entrevista, os documentos e a imagem (fotos e vídeos). Contudo, os instrumentos devem ser aqueles que melhor servirem os objetivos do projeto de investigação-ação.

De seguida, o educador/ professor fará uma interpretação de todos os dados que recolheu, “Inicialmente, é um processo algo rudimentar, que conduz a interpretações grosseiras, mas que se irá refinando com o tempo (...)” (Máximo- Esteves, 2008, p.103).

Por fim divulgam-se os resultados dos dados.

Sabendo que a investigação é um dos pilares dos professores/educadores e que a mesma muitas vezes pode envolver crianças e jovens é preciso que, como profissionais, tenhamos em atenção todas as questões éticas inerentes. Máximo-Esteves, no final da sua obra “Visão Panorâmica da Investigação-Ação”, mostra a importância das questões éticas na investigação-

ação, corroborando que “(...) convém referir que as questões éticas adquirem mais acuidade quando a investigação envolve crianças ou jovens. Nestes casos impõe-se, como condição indispensável, o prévio consentimento informado dos pais /e ou dos responsáveis pelas instituições onde vai decorrer a investigação” (2008, p. 107).

## **1.2. Identificação da Problemática**

Após ter referido de que forma são encadeadas as várias etapas da investigação- ação, podemos afirmar que a identificação da problemática é a primeira.

Segundo Giroux (1997) citado por Hollas e Andreis (2014, p.2) “é importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias, acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando.”.

Existem ainda nos nossos dias desigualdades de oportunidades e discriminação a diversos níveis, sabendo que a educação pode ser um motor fundamental no combate a estes fatores que constituem a gênese do problema surgiu então a temática da minha investigação, que pretende responder e compreender de que forma as práticas pedagógicas quer do educador/a quer professor/a podem ser promotoras de transmissão de valores e aprendizagens relativas à identidade cultural e igualdade de género, procurando promover a diferença como uma riqueza social e cultural e o combate às desigualdades de oportunidades, dando assim origem ao título do meu relatório, “Construção de identidades, Valorizar a diferença e Combater estereótipos”.

Neste sentido, esta é uma área que sempre me despertou interesse e que considerei que fosse importante explorar neste projeto de investigação/ação, uma vez que ao longo do meu curso tive oportunidade de passar por observações nos contextos do jardim de infância e no 1º CEB e fui me apercebendo que estas questões estão ainda muito presentes em ambos os contextos e que é importante que o/a educador/a e professor/a promovam a desconstrução de ideias que estão enraizadas na cultura e possivelmente se refletem nas questões de género, na construção das identidades e no surgimento de estereótipos.

Além de todas as questões referidas acima, também sabemos que a Educação ou Educação para a Sustentabilidade se trata de um tema que ao longo do tempo tem ganhado

mais espaço e importância na sociedade global em que vivemos onde culturas e vivências diferentes são muito evidentes, bem como no que se refere à questão ambiental. Urge, assim, alterar comportamentos no sentido de inverter a situação atual. Neste sentido, como noutros, a educação é uma das chaves para modificar comportamentos, quer nível social quer cívico.

A Unesco no seu relatório “Repensar a Educação: Rumo a um bem comum mundial?” 2016, p. 36 corrobora a ideia acima, afirmando que

Uma educação que empodera é aquela que constrói os recursos humanos de que precisamos para sermos produtivos, para continuar a aprender, para solucionar problemas, para sermos criativos e também para vivermos juntos e com a natureza em paz e harmonia. Quando as nações asseguram que uma educação desse tipo está acessível a todos ao longo de suas vidas, põem em marcha uma revolução silenciosa: a educação se converte no motor de desenvolvimento sustentável e na chave para um mundo melhor.

Uma Educação Sustentável tem de ser o que ao mesmo tempo garante a produção sem comprometer o desenvolvimento, o que implica atender ao bem-estar, à saúde, à justiça.

### **1.3. Objetivos da Investigação-ação**

No desenvolvimento da minha ação educativa e após ter definido qual a problemática da minha investigação-ação, tracei objetivos de forma a estabelecer um foco e delinear o meu plano de ação, tal como refere Máximo Esteves (2008). Importa referir que tenho um objetivo geral do qual concorrem objetivos específicos.

Neste sentido, o objetivo geral é: compreender de que forma as práticas pedagógicas do/a educador/a / professor/a podem ser promotoras de valores e aprendizagens relativas à identidade cultural e igualdade de género, procurando promover a diferença como uma riqueza social e cultural e o combate às desigualdades de oportunidades.

Os objetivos específicos são:

- Conhecer os contextos pedagógicos e a qualidade da educação para a sustentabilidade cultural e social;
- Conhecer os diferentes tipos de cultura associados ao grupo de crianças.
- Conhecer/identificar os estereótipos de género (e outros) interiorizados pelo grupo de crianças;

- Potenciar a sustentabilidade cultural e social através de práticas pedagógicas que valorizam a diferença, a interdependência e as igualdades de oportunidades;
- Potenciar a desconstrução de estereótipos através de atividades propostas;
- Promover aprendizagens sobre diversas culturas baseadas na curiosidade das crianças pela cultura local;
- Refletir sobre quais as práticas pedagógicas que se revelaram promotoras de uma sustentabilidade social e cultural com crianças dos 3 aos 8 anos.

#### **1.4. Metodologia**

A metodologia escolhida para um trabalho de investigação é muito importante porque nos ajuda a delinear planos. Silva (2013, p. 294) afirma que “(...) toda a prática de investigação exige a explicitação do método utilizado, isto é, toda a investigação é orientada por um modelo concetual de construção do conhecimento, que enquadra e fundamenta as propostas concretas do plano de pesquisa.”

No caso particular deste projeto de investigação-ação, iniciou-se com leituras que permitam sustentar toda a temática escolhida, recolha de dados bem como a análise dos mesmos.

A realização de um projeto de investigação-ação, implica como afirma Silva (2013, p. 300)

Todo o projeto se desenvolve em ciclos (...) baseados numa recolha organizada de informação, isto é, num processo de avaliação, e de como esta é analisada, teoricamente interpretada e utilizada na prática, para melhorar a ação ao longo das fases do projeto.

##### **1.4.1. Procedimentos metodológicos e Instrumentos de recolha de dados**

De que modo ocorreu o desenvolvimento do mesmo? O projeto desenvolveu-se numa turma de 4º ano do 1º CEB e numa sala de jardim de infância. Em ambos os contextos realizei atividades de aprendizagem que privilegiaram momentos de partilha, diálogo e estudo, sobre a nossa cultura local bem como outras culturas existentes nos contextos em que intervimos, e outras culturas mais distantes da realidade das crianças. Promovi ainda a reflexão sobre questões de

igualdade de género existentes através de leituras e exploração de livros em que as mensagens dos mesmos tinham presentes as questões de cultura e género, como também saídas de campo que potenciaram o conhecimento da cultura local. Agora de uma forma mais pormenorizada, explicarei quais foram todos os passos realizados para o desenvolvimento do mesmo.

Em primeiro lugar defini o objetivo geral da minha temática, que assentou em compreender as práticas pedagógicas do/a educador/a / professor/a e como podem ser promotoras de valores e aprendizagens relativas à identidade cultural e igualdade de género, procurando promover a diferença como uma riqueza social e cultural e o combate à desigualdade de oportunidades.

Para obter a resposta ao mesmo foi necessário debruçar-me sobre a leitura de diversos autores. Após ter definido o objetivo geral, foi possível estabelecer quais os objetivos que concorriam do mesmo, apelidados de específicos.

No processo de definição dos objetivos dei início à revisão de literatura, componente metodológica fundamental num processo de investigação seja de que natureza for. Esta permitiu desde logo ir afinando os objetivos do meu projeto.

A revisão da literatura tem um papel muito importante nas diversas fases do projeto, uma vez que através desta podemos fundamentar aquilo que pensamos, criando coerência nas nossas práticas bem como nos ajuda a levantar questões que por vezes passam despercebidas. Lopes da Silva (2013, p.302) corrobora esta ideia quando afirma que

Fundamentar as opções tomadas – explicitar os valores pessoais e os conhecimentos que orientam a prática, confrontando o que se acredita com o que se faz realmente, continuando a ler e a pesquisar, não para acumular conhecimentos, ou poder citar autores considerados, mas para confrontar a teoria com a prática e escolher as teorias que permitem dar sentido e fundamentar a prática, numa reflexão permanente sobre a coerência entre esses valores e referências teóricas e a prática.

Identificados os objetivos, defini os instrumentos que me permitiram construir um corpus de dados passíveis de serem analisados e refletidos.

### ***Escala de avaliação do ambiente para o Desenvolvimento Sustentável na Educação de Infância***

Comecei por utilizar a escala OMEP (Organização Mundial de Educação Pré-Escolar) de avaliação do ambiente para o Desenvolvimento Sustentável na Educação de Infância (Siraj-Blatchford, Mogharreban e Park, 2016), subescala da sustentabilidade cultural e social para fazer o diagnóstico do ambiente educativo e identificação de áreas para o desenvolvimento de qualidade.

De que escala se trata? Segundo Folque, Aresta & Melo (2017) A mesma foi realizada por um grupo de profissionais de Educação de Infância, de cinco continentes diferentes a convite da OMEP.

Como está organizada a escala? A escala está organizada em três dimensões, ou seja, existem três subescalas, nomeadas de sustentabilidade ambiental, sustentabilidade social e cultural e sustentabilidade económica. Importa ainda referir que as mesmas têm “descritores organizados numa escala de qualidade entre os valores 1 e 7 sendo 1 - inadequado, 3 - mínimo, 5 - bom e 7 - excelente.” Folque, Aresta & Melo (2017, p. 4).

Esta escala foi preenchida como diagnóstico em outubro de 2017 (1ºCEB) e fevereiro de 2018 (Pré-escolar) e no final de cada PES (janeiro de 2018 no 1ºCEB; maio de 2018 em Pré-escolar) para avaliar os progressos feitos. Este instrumento serviu igualmente como um elemento regulador da minha prática, no sentido em que me auxiliava na mesma. Como? Nos momentos em que eram realizadas as planificações, havia a necessidade de recorrer a este instrumento, no sentido de tornar a minha prática consistente, de modo a que não ficassem esquecidos algumas dimensões que fossem importantes para a mesma. A avaliação da escala foi discutida com a professora e a educadora cooperante para uma maior precisão da avaliação e para que a reflexão e a tomada de decisão sobre as intervenções fossem mais ricas e cooperadas.

### ***Observação Participante***

Serrano citado em Moura (2003, p.21) afirma que existem dois tipos de observação, explicando-os detalhadamente do seguinte modo:

Observação externa que se refere a situações onde o observador não pertence ao grupo que está a ser estudado e recolhe a informação à distância direta ou indiretamente. Por contraste, a observação interna ou participante que tem lugar quando um observador participa na vida do grupo ou organização que está a ser estudada, entra na conversa com os seus membros e estabelece contacto próximo com eles, tentando assegurar também que a sua presença não perturbe ou interfira de alguma forma no decurso natural dos acontecimentos.

Neste sentido importa referir que a observação por mim realizada foi a participante.

A observação também foi um instrumento que utilizei ao longo da minha intervenção, quer no 1ºCEB como em Pré-escolar. Máximo-Esteves (2008, p.87) considera que a observação “(...) permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto.”.

Neste sentido, através da observação foi possível compreender o contexto em que estava inserida bem como conhecer o grupo. Quando afirmo que a observação me permitiu conhecer o grupo é implícito que a esta ideia está associada as suas necessidades, os seus interesses, as suas conceções. Claro que ao longo da prática foi possível, pela observação e pela interação com as crianças implicando muita escuta, conhecer melhor cada criança.

A observação era, também, preponderante no planeamento que eu realizava com as crianças ao longo da semana, e juntos conversávamos e definíamos o que considerávamos importante desenvolver.

### ***Notas de campo, registos fotográficos e reflexões semanais***

No seguimento e em complemento da observação realizei notas de campo, registos fotográficos e reflexões semanais. A ação educativa vivida no dia a dia e as notas de campo contribuíam para que pudesse conhecer e compreender as crianças e a partir daí fazer uma reflexão mais profunda. As notas de campo prendiam-se pelo registo de conversas que surgiam ao longo do dia como também situações que por algum motivo considerava pertinente, bem como a ligação que poderiam ter com o tema do meu projeto.

O registo das notas de campo não era sempre realizado quando determinada situação acontecia. Este dependia muitas vezes da oportunidade para o fazer, assim, no caso de não ser possível de imediato, o mesmo era feito no fim do dia e já com uma reflexão mais profunda. Havendo a oportunidade de o registo ser realizado no momento, este na grande maioria das vezes era apenas um registo detalhado sem que tivesse uma reflexão, esta seria então realizada posteriormente. Importa também referir que ao longo da PES também recorri algumas vezes a gravações, sendo que estas eram mais tarde registadas em forma de notas de campo.

Máximo-Esteves (2008, p.88) afirma que as notas de campo podem ser “a) registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (...) b) material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras.”.

No que diz respeito às minhas notas de campo, tendo como base as designações de Máximo-Esteves (2008), pode-se afirmar que as mesmas eram descritivas, sendo que na grande maioria das vezes explicavam um momento detalhado, tendo em conta o contexto e as pessoas, mas por outro lado, algumas delas também eram reflexivas, dado que no momento em que eram registadas surgiam numa reflexão imediata.

Os registos fotográficos foram instrumentos que também utilizei com muita frequência durante a PES, permitindo assim um olhar a posteriori sobre diversos momentos ou produções das crianças enriquecendo a minha análise sustentando de forma mais explícita, o que foi realizado.

No final de cada semana elaborava as reflexões semanais; estas ofereciam a oportunidade de compreender se todo o meu trabalho intencional, estava a ir ao encontro com o que se pretendia com o projeto, como também potenciava a melhoria da intencionalidade das minhas ações, pois através destas, surgiam questões no sentido de construir uma intervenção com qualidade.

De que forma estas eram realizadas? No fim da semana, reunia todas as notas de campo que tinha bem como recorria aos registos fotográficos, para que pudesse ter uma melhor visão sobre tudo o que tinha acontecido ao longo da semana, e escolhia os momentos que considerava mais pertinente refletir, nessa semana. Essa escolha era realizada de modo a criar sentido e intencionalidade na prática que se avizinhava, ou seja, na semana seguinte, ou seguintes. Contudo, nem todas as notas de campo que eram registadas passavam pelo processo de reflexão



escrita, porque naquele momento poderia não se mostrar relevante perante aquilo que eu pretendia realizar nos momentos seguintes.

## **Planificações**

No final de cada semana elaborava as planificações. Contudo este trabalho era baseado no trabalho que tinha sido inicialmente realizado com as crianças à sexta-feira à tarde em grande grupo, uma vez que estas eram as responsáveis pela escolha das atividades ao longo da semana. Estas planificações integravam tanto propostas das crianças como propostas minhas e propostas emergentes de diálogos e negociações entre mim, as crianças e a educadora e professora. Assim, após estar tudo definido dava início à elaboração das mesmas. Eram três planificações diferentes, a semanal, a diária e a cooperada. Como eram realizadas as mesmas? A planificação diária, era a mais detalhada, no sentido em que na mesma constavam todas as atividades que seriam realizadas, os processos, bem como os objetivos e a forma como seriam avaliados.

A planificação semanal, tal como o nome indica, estava dividida pelos dias da semana e nesta constavam apenas as atividades que seriam realizadas ao longo da semana.

Por fim a planificação cooperada. Esta era o conjunto das atividades propostas pelas crianças juntamente com as sugeridas por mim. Nesta constavam, as propostas emergentes (sugeridas pelas crianças), propostas do educador, trabalho individual ou pequeno grupo, ou seja, neste campo ficava estabelecido que trabalhos em pequeno grupo iriam estar a decorrer, momentos de animação, saídas ao exterior e os convidados da semana. Na mesma constava ainda um campo destinado à explicação das intenções e sentidos da semana, no sentido de objetivar a mesma. De que forma este trabalho era articulado com a educadora cooperante e a professora orientadora da PES?

Após ter realizado as planificações as mesmas eram enviadas por e-mail à educadora cooperante e à professora orientadora.

O conjunto destes instrumentos e procedimentos de construção de dados e sua análise permitiram ir respondendo aos objetivos que enunciei. Apresento em seguida um quadro em que se mostra como é que esta relação se estabeleceu ao longo do meu projeto de investigação-ação.

*Tabela 1 - Relação entre objetivos da investigação e instrumentos utilizados*

Objetivos	Instrumentos utilizados
Conhecer os contextos pedagógicos e a qualidade da educação para a sustentabilidade cultural e social;	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Escala da OMEP</li><li>➤ Observação</li><li>➤ Registos Fotográficos</li></ul>
Conhecer os diferentes tipos de cultura associados ao grupo de crianças.	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Observação</li><li>➤ Notas de campo</li></ul>
Conhecer/identificar os estereótipos de género (e outros) interiorizados pelo grupo de crianças;	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Observação</li><li>➤ Notas de campo</li></ul>
Potenciar a sustentabilidade cultural e social através de práticas pedagógicas que valorizam a diferença, a interdependência e as igualdades de oportunidades;	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Planificações</li><li>➤ Reflexões semanais</li></ul>
Potenciar a desconstrução dos estereótipos através de atividades propostas	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Planificações</li><li>➤ Reflexões Semanais</li></ul>
Promover aprendizagens sobre diversas culturas baseadas nas curiosidades das crianças têm relativamente à cultura local	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Planificações</li><li>➤ Reflexões Semanais</li></ul>
Refletir sobre quais as práticas pedagógicas que se revelaram promotoras de uma sustentabilidade social e cultural com crianças dos 3 aos 8 anos	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Escala da OMEP</li><li>➤ Planificações</li><li>➤ Reflexões Semanais</li></ul>

## **Capítulo 2 – Enquadramento teórico**

### **2.1. Desenvolvimento Sustentável**

O conceito de Desenvolvimento Sustentável surgiu pela primeira vez em 1972, em Estocolmo, na Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano. Mais tarde este foi difundido pela Comissão Mundial para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, dirigida por Gro Harlem Brundtland.

A Comissão Brundtland ofereceu-nos a definição clássica do conceito de desenvolvimento sustentável, usada nos 25 anos seguintes:

O Desenvolvimento Sustentável é o desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades (Sachs, 2017, p.15).

Neste relatório, tal como nos apresenta Barbosa (2008), foram apontados vários aspetos que consideravam ser importantes resolver, criando estratégias para os mesmos. Tratava-se da pobreza, problema que segundo o relatório Brundtland (1987) tinha que ser resolvido, pois o mesmo referia que toda a população deveria ter resposta para as necessidades básicas, no sentido de proporcionar a melhoria da qualidade de vida.

Por outro lado, Barbosa (2008) também refere que o termo de equidade surgiu neste relatório. Este conceito como poderemos ver mais à frente também é apontado por outros autores quando descrevem o conceito de desenvolvimento sustentável. O que quer dizer equidade segundo o ponto de vista do desenvolvimento sustentável? Pretende-se que as necessidades e respostas que o mesmo oferece, cheguem de igual forma a toda a população. Rodrigues (2009, p.162) afirma que esta equidade é muito importante no sentido em que “Na generalidade das políticas públicas (e.g. segurança, saúde, educação) a questão da distribuição é fundamental para a conceção e definição das políticas, quer para o seu processo de condução e acompanhamento.” Barbosa (2008) corrobora e segundo o relatório Brundtland que o conceito de “equidade” é a “(...) condição para que haja a participação efetiva da sociedade na tomada de decisões, através de processos democráticos, para o desenvolvimento urbano.”

No entanto, a definição de desenvolvimento sustentável foi mais tarde falada na Cimeira da Terra no Rio de Janeiro em 1992. Sachs (2017, p. 16) refere que “(...) com o passar do tempo, a definição de desenvolvimento sustentável evoluiu para uma abordagem mais prática, centrando-se menos nas necessidades intergeracionais e mais na abordagem holística (...)”

Segundo o Plano de Implementação da Cimeira Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável (CMDSD) das Nações Unidas em Joanesburgo citado em Sachs (2017, p.16) o desenvolvimento sustentável é a integração de três pilares, o desenvolvimento económico, desenvolvimento social e proteção ambiental.

Sachs (2018, p.16) afirma também que a visão holística foi novamente sustentada no 20º aniversário da Cimeira do Rio, apelidada de Cimeira Rio+20.

O desenvolvimento sustentável é um conceito que ao longo dos anos tem sido muito falado e são vários os autores que se têm dedicado à investigação do mesmo, no sentido de tentar compreender os benefícios deste no mundo. Neste sentido há várias definições, embora muitas delas convirjam entre si.

A definição mais antiga deste conceito foi dada pela Comissão de Brundtland tal como é referido acima. A partir da mesma surgiram novas definições.

Rodrigues (2009) considera que o Desenvolvimento Sustentável se trata de um conceito ambíguo permitindo assim que os diversos membros da sociedade possam descrevê-lo segundo os seus interesses ou o seu foco, mas nunca esquecendo os objetivos da sustentabilidade. O autor refere ainda que a definição do mesmo pretende mostrar que o desenvolvimento sustentável é “(...) uma coisa boa, uma conceção do bem, ele pode também ser alvo de demagogia e de retórica, para justificar uma infinidade de objetivos sociais.” (Rodrigues, p.144).

Scharachchandra Lélé (1991) tem uma definição de desenvolvimento sustentável que tal como é citado em Rodrigues (2009, p.144) tem a mesma conceção que este autor, no que diz respeito à forma como os vários membros da sociedade descrevem o mesmo. Isto é possível justificar-se quando o primeiro autor corrobora

O desenvolvimento sustentável é um “metafixo” que congregará todas as pessoas: o industrial orientado para o lucro, o pequeno agricultor de subsistência, o trabalhador social que luta pela equidade, o habitante do Primeiro Mundo preocupado com a poluição ou amante da vida selvagem, o decisor que procura maximizar o crescimento, o burocrata orientado por objetivos e, portanto, o político contador de votos

Sachs também se tem debruçado ao longo dos anos acerca deste conceito, contudo ao invés de Rodrigues o mesmo alonga-se mais na definição do mesmo, afirmando que Rodrigues tem duas visões, uma analítica e outra normativa. No entanto, ambos os autores afirmam que

o desenvolvimento sustentável é muito importante. Sachs (2009, p. 11) afirma que “O desenvolvimento sustentável é um conceito fundamental para a nossa época. (...)” e Rodrigues (2009), tal como foi referido acima, diz que é “uma coisa boa”. O que é a visão analítica e normativa do desenvolvimento sustentável? Sanchs (2009, p.13) descreve a visão analítica como sendo a interação existente entre a economia mundial, a sociedade global e o ambiente físico da terra. O autor apelida-os de sistemas complexos. Por outro lado, a visão normativa diz respeito ao conjunto de objetivos a que o desenvolvimento sustentável tem de responder. O autor afirma ainda que o mesmo deve ser visto como um todo, de forma integrada, ou seja, de modo “holístico”, sintetizando esta conceção do seguinte modo: “Os objetivos do desenvolvimento sustentável implicam um crescimento económico socialmente inclusivo e ambientalmente sustentável.” Sanchs (2009, p.14) não descurando a importância de uma boa governação para que estes 3 pilares funcionem com qualidade.

Canepa (2007) citado em Barbosa (2008) define o mesmo como “(...) caracteriza-se, portanto, não como um estado fixo de harmonia, mas sim como um processo de mudanças, no qual se compatibiliza a exploração de recursos, o gerenciamento de investimento tecnológico e as mudanças institucionais como presente e o futuro.”.

Schmidt (2007, p. 99) descreve o desenvolvimento sustentável dizendo que o mesmo depende dos membros que estão nos grandes cargos políticos e que este é o responsável pelas gerações do presente e do passado. Nesta obra a autora faz um comentário mais focado na realidade de Portugal, afirmando que o desenvolvimento sustentável se trata de uma questão de primordial importância, embora seja urgente que se lhe dê a mesma.

Soromenho-Marques (2005) faz uma abordagem à definição de desenvolvimento sustentável baseada na teoria aristotélica afirmando que, segundo esta visão o desenvolvimento sustentável deve ser visto “(...) não é uma coisa, mas sim um processo dinâmico de transformação (...)” Soromenho-Marques (2005, p.30) O autor explica que este depende então de 4 causas. No capítulo seguinte daremos lugar à explicação destas quatro causas, uma vez que podem ser nomeadas das dimensões do desenvolvimento sustentável.

Importa ainda referir que a Organização das Nações Unidas (ONU) em setembro de 2015 estabeleceu 17 objetivos, chamados de objetivos do Desenvolvimento Sustentável que se pretendem que sejam atingidos em 2030, tal como nos mostra a figura.

Figura 1 - Os 17 objetivos do Desenvolvimento Sustentável (Fonte: <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>)



Nos últimos anos muitos têm sido os críticos do conceito de desenvolvimento sustentável (ex: Silva, 2018) que têm chamado a atenção para que a sustentabilidade não será possível de ser alcançável se se buscar sempre um desenvolvimento centrado no desenvolvimento económico. Apesar de não pretendermos neste trabalho discutir modelos de desenvolvimento óptimos por adotar o conceito de sustentabilidade, deixando cair a palavra desenvolvimento.

## 2.2. Componentes da Sustentabilidade

A sustentabilidade tal como foi referido no capítulo acima pressupõe a integração de várias dimensões. Porém as mesmas têm sido alteradas ao longo do tempo segundo a perspetiva de vários autores, embora possamos afirmar que há 3 delas que são transversais a qualquer um deles que se tenha dedicado à definição/ estudo do conceito. Quais são elas? A dimensão ambiental, a económica e a social.

Nascimento (2012) começa por referir que o desenvolvimento sustentável assenta em três dimensões (social, ambiental e económica) mas questiona-se se serão apenas estas. O autor refere ainda que quando surgiu o conceito de desenvolvimento sustentável associava-se o mesmo sempre à dimensão ambiental, ficando esquecidas as outras dimensões. Pinheiro do

Nascimento considera que de facto o desenvolvimento sustentável não pode assentar apenas nas três dimensões referidas acima, a questão deste prendia-se exatamente neste ponto. Para o autor, o poder/ governação é um pilar tão importante como a dimensão social, ambiental e económica e o mesmo justifica-o dizendo:

A consequência do esquecimento da dimensão da política é uma despolíticação do DS, como se contradições e conflitos de interesse não existissem mais. Como se a política não fosse necessária no processo de mudanças. Como se as formas de exploração violenta não fossem mais importantes e a equidade social fosse construída por um simples diálogo entre organizações governamentais e multilaterais, com assessoria da sociedade civil e participação ativa do empresariado. Pinheiro do Nascimento (2012, p.56)

Sachs (2017, p.14) partilha da mesma opinião que Nascimento embora afirme que o pilar do poder não se prende apenas pelo governo, mas também pelas grandes empresas, pois considera que estas têm um grande impacto na sociedade o que lhes legitima esse mesmo poder.

Outro dos aspetos em que os autores estão de acordo diz respeito à ética que é implícita ao conceito. Pinheiro do Nascimento afirma que esta é “(...) como linha transversal a ética solidária com os excluídos de hoje para que não haja excluídos amanhã.” (2012, p. 57) e Sachs apelida-o de “(...) conceito normativo (ético).” (2017, p. 17) Importa ainda salientar que Pinheiro do Nascimento (2012) termina afirmando que o desenvolvimento sustentável assenta em cinco e não três dimensões: ambiental, social, económica, governamental, tecnológica e cultural.

Soromenho-Marques (2005), embora considere que existem quatro dimensões, tal como os autores já referidos, acredita que tanto o conceito como as dimensões do desenvolvimento sustentável podem ser vistos segundo o olhar do filósofo Aristóteles. Estas suas posições relativamente às dimensões do desenvolvimento sustentável são inicialmente justificadas pelo facto de considerar que o modelo do “equal footing”, ou seja, cada pilar ter o mesmo peso e importância, não fazer sentido, na medida em que “Cada um desses pilares ou vértices tem uma natureza específica, são qualitativamente diferentes, não podendo ser amalgamados numa igualdade numérica, que colidiria com a sua essência particular. (2005, p.30) Assim a teoria aristotélica, explicaria as dimensões do desenvolvimento sustentável segundo 4 causas, “a causa eficiente, material, formal e final”. No quadro abaixo podemos observar de que forma Soromenho-Marques adaptou o desenvolvimento sustentável tendo em conta as 4 causas.

*Tabela 2 - Desenvolvimento Sustentável como Processo de Transformação Soromenho-Marques (2005, p.31)*

Dimensão Político-Institucional como Causa Eficiente: princípio da mudança, fator decisivo para a transformação da realidade. Traduz o consenso e a vontade política e operacional de mudança.
Dimensão Económica como Causa Material: 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.
Dimensão Ambiental como Causa Formal: 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).
Dimensão Social como Causa Final: 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.

Outro aspeto importante de referir é o facto de este autor considerar, tal como Nascimento e Sachs, que o desenvolvimento sustentável não poderia existir e com qualidade se não existisse a dimensão política, uma vez que considera que esta é a responsável pelo desenrolar do processo. Assim Soromenho-Marques termina dizendo que “(...) a dignidade dos quatro vértices (...) não se pode configurar no quadro do modelo equal footing, mas sim no âmbito de um modelo de cooperação e interação sinérgica.” (2005, 31)

### **2.3. A importância da Educação para a Sustentabilidade (EpS)**

A educação é a ferramenta mais importante na vida de qualquer ser humano. É esta que nos permite ter uma visão crítica sobre o mundo, que nos dá a oportunidade de crescermos a nível pessoal e profissional, que nos ajuda nas relações interpessoais, ou seja, ela é o motor do desenvolvimento humano no desenrolar de diferentes momentos que surgem ao longo da vida.

Durkheim (1885) está de acordo com a afirmação acima quando diz que “aim of public education is not ‘a matter of training workers for the factory or accountants for the warehouse but citizens for society” citado O’Flaherty &Liddy (2017, p. 1032) por outro lado Cochram-



Smith (1999) refere que a chave da educação está na “social responsibility, social change, and social justice” citado por O’Flaherty & Liddy (2017,p.1032).

Siraj-Blatchford, Hägglund & Pramling-Samuelsson (2009) citado em Folque & Oliveira (2016, p. 106) estão de acordo com os autores acima referidos, embora, dêem destaque à educação portuguesa, afirmando:

The first aim of the portuguese pre-school education (see above) places the focus on developing the citizen and providing opportunities for learning to live in a democratic society which interconnects nicely with the ideas shared by authors who put citizenship at the core of Education for Sustainable Development.

Neste sentido urge a necessidade de se explicar o que é então a EDS (Educação para o Desenvolvimento Sustentável), uma vez que se trata do tema abordado até aqui.

Freitas (2005) afirma que este conceito surgiu, logo que o DS foi tido como uma meta global na Assembleia Geral das Nações Unidas, no entanto, o mesmo foi assente e melhorado entre 87 e 92, sendo que, ficou definido no capítulo 36 “Promoting Education, Public Awareness and Training” da agenda 21 aprovada na Cimeira da Terra (2005, p. 1478).

Contudo, este autor considera que EDS é um conceito que ainda está associada à Educação ambiental ainda que o mesmo afirme que a UNESCO (2004, p. 16) não é defensora desta visão, quando corrobora “a educação para o desenvolvimento sustentável não deve ser equiparada à educação ambiental.” uma vez que a EA (Educação ambiental) é “uma disciplina bem estabelecida que incide sobre o tipo de relações que o homem mantém com o ambiente natural (...)”.

Este autor defende ainda que, embora tenhamos sempre a tendência de associar aos conceitos os seus significados, isso não é o mais importante. Na verdade, as designações dos mesmos não se prendem apenas pelos significados, mas pelas intenções que promovemos dos mesmos.

De acordo com Henderson e Tillbary, (2004) citado em Freitas (2005, p.1480), “a definição teórica e prática desta nova abordagem educativa (EDS) poderá e deverá privilegiar as abordagens complexas, em rede, centradas nas interações ambiente-sociedade-economia (política-cultura).” ou seja, os autores consideram que as diversas dimensões da EDS devem ser trabalhadas de forma integrada.

O’Flaherty & Liddy (2017) apresentam um conceito diferente de EDS afirmando que o mesmo se prende por fomentar a responsabilidade cívica no sentido de os alunos

compreenderem que essa tem influências positivas no seu futuro, dando-lhes assim a oportunidade de poderem usufruir do futuro sustentável por eles promovido.

Pedrosa (2010, p.352) é uma autora que para explicar o conceito de EDS recorre à definição dada na Declaração de Bona, (Unesco, 2009), definição esta que se cruza com a apresentada anteriormente, uma vez que esta também reforça na sua grande maioria a importância da responsabilidade social, equidade, justiça,

ESD is based on values of justice, equity, tolerance, sufficiency and responsibility [...] is underpinned by principles that support sustainable living, democracy and human well-being. Environmental protection and restoration, natural resource conservation and sustainable use, addressing unsustainable production and consumption patterns, and the creation of just and peaceful societies are also important principles underpinning ESD.

Soromenho-Marques (2010) ao contrário dos autores acima referidos, afirma que EA e EDS devem assentar em cinco princípios orientadores, “educar para a cidadania interveniente, educar para uma visão crítica do desenvolvimento, educar tendo em conta a experiência internacional, educar integrando as lições da experiência nacional, educar para promover uma sociedade mais coesa e um Estado mais eficiente.” (p. 28-29).

O autor reitera ainda que o futuro está nas mãos do presente, na medida em que é importante que toda a sociedade esteja atenta e sensível para as questões que influenciam a mesma, de forma a que no futuro não seja prejudicada. Assim é necessário promover uma educação que se preocupe com as questões ambientais, sociais, culturais, de justiça e equidade.

Apresentadas algumas das definições da Educação para a Sustentabilidade (EpS), surge a questão, por que motivo a EpS deve ser iniciada logo desde uma fase inicial?

Folque, Aresta & Melo (2017, p. 2) afirmam com base no que é citado no relatório da Unesco “Repensar a Educação” que “Resultados de pesquisas demonstram que intervenções precoces para crianças pequenas são essenciais não apenas para seu próprio bem-estar, também apresentam efeitos sustentáveis em longo prazo sobre o desenvolvimento de capital humano, a coesão social e o sucesso econômico.” (2016, p.49).

No entanto as autoras (2017, p.2) também defendem que estas não são as únicas razões que justificam a EpS logo desde uma fase inicial, afirmam, uma vez que as crianças são a fatia da sociedade global que perdurará durante mais tempo, dada a sua idade, então também serão as mesmas as responsáveis pelo futuro que se avizinha e nesse sentido é importante que desde

cedo sejam facultadas ferramentas que lhes permita ao longo da sua vida exercer um papel de qualidade na sociedade, quanto à cidadania e aplicação de práticas sustentáveis.

Huggins e Evans citados por Folque (2018, p. 67) também estão de acordo de que as crianças podem ser os motores de mudança, quando afirmam:

(...) potential for decision-making and problem-solving (...) linked to children's rights and responsibilities involving a democratic approach and collaborative work rather than to individual learning and development. It sees children as competent, to be empowered to act as agents of change within society.

As Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar (Silva et al.) expressam a importância dos vários aspetos referidos pela autora acima quando nas mesmas estão presentes todas as aprendizagens que ajudam à concretização de um cidadão. Neste documento é referida a importância da promoção das mesmas ao longo da Educação Pré-escolar. Essa evidencia é-nos mostrada quando é referida a educação para a cidadania e o respeito pela valorização pelo meio ambiente natural e social. “O respeito e a valorização pelo ambiente natural e social e pelo património paisagístico são ainda abordados na Formação Pessoal e Social, numa perspectiva de corresponsabilização do que é de todos no presente e tendo em conta o futuro.” Silva et al (2016, p.40).

Neste sentido podemos concluir que a EpS deve ser vista de uma forma transversal e holística em todas as áreas do saber, tal como afirma Warren (1997, p.133) citado em Sá & Andrade (2008, p.255).

Thinking about sustainable development requires an interdisciplinary approach to addressing environmental and human problems on the earth. No one discipline can provide the particular perspectives, experience, expertise and tools to address the wide range of challenges in moving towards a sustainable future.” e ao longo de toda a escolaridade.

É relevante referir que a OMEP (Organização Mundial de Educação Pré-escolar) é uma organização que ao longo dos últimos tempos se tem responsabilizado por desenvolver projetos no âmbito do desenvolvimento sustentável em contexto pré-escolar. Estes projetos assentam no princípio da escuta das crianças no sentido de permitirem que as mesmas se possam exprimir livremente segundo aquilo que pensam e sentem, provocando assim uma reflexão crítica das mesmas no que diz respeito aos episódios da vida.

Em 2012 a OMEP reuniu um conjunto de pessoas dos 5 continentes de vários países (Austrália, Chile, China, Etiópia, Quênia, Portugal, África do Sul, Noruega, Suécia, Turquia, Reino Unido, Coreia do Sul, Estados Unidos) juntamente com as crianças e investigadores,

com o objetivo de desenvolver uma ferramenta de trabalho que permitisse a investigação e a autorregulação de práticas de EpS.

Assim surgiu a escala ERS- SDEC, em português, Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância. Esta escala, referida no capítulo anterior, pode ser utilizada pelos profissionais de educação de infância de modo a que os mesmos possam regular e avaliar a sua prática no que diz respeito à EpS, de modo a que possam torná-la mais rica e pertinente. Esta ferramenta também pode ser usada em conjunto por equipas, de modo a que as mesmas reflitam sobre as suas práticas e possam melhorá-las.

Neste sentido e de forma resumida, este é um instrumento de regulação e avaliação que ajuda no decorrer das práticas dos profissionais. Esta faz referência à importância de as salas das crianças terem presentes materiais que façam referência aos estereótipos de género e etnia. Por outro lado, também refere a importância das próprias instituições/educadores promoverem discussões em que sejam levantadas questões relacionadas com os papéis sociais, bem como as diferenças étnicas e religiosos de modo a que as crianças se respeitem e compreendam. Importa ainda referir que a mesma afirma que se devem promover estes momentos de modo a que as crianças consigam alcançar a justiça social e cultural.

Deste modo a Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância no domínio da sustentabilidade social e cultural contempla os seguintes conceitos: Inclusão e diversidade; estereótipos, igualdade de oportunidades, género, etnia, orientação sexual, religião, condição humana, interdependência e direitos humanos.

#### **2.4. A valorização da diferença pelo combate de estereótipos na construção de identidades enquanto componente da EpS**

O conceito de diferença e a valorização da mesma, bem como, o de construção de identidades, são conceitos muito presentes na realidade escolar, nomeadamente na educação Pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico (1º CEB); não quer isto dizer que ao longo da escolaridade os mesmos não aconteçam. Neste sentido, penso que seja importante associar aos mesmos, o significado de cidadania e o peso que a mesma tem neste processo de construção de identidade e seguidamente a valorização da diferença, bem como qual o papel da escola.

Assim urge a necessidade de explicar o que é a cidadania? O que é ser cidadão? São vários os autores que se debruçaram sobre este assunto. Teresa Vasconcelos afirma que

Ser cidadão implica o exercício de direitos e deveres e, mais do que isso, uma negociação entre direitos e deveres de modo a que sempre prevaleça o bem comum. Ser cidadão pressupõe identidade e pertença, mas, também, o sentido solidário de participação numa causa («casa») comum. (2007, p.110).

Deste modo é possível afirmar que a cidadania é um “exercício” realizado pelo cidadão, tendo em conta os seus direitos e deveres.

De que modo a escola pode ser um promotor deste exercício? É a questão que surge neste seguimento.

A escola é um dos pilares na vida de uma criança e por isso deve trabalhar sempre em articulação com a família. Neste sentido e não desresponsabilizando o papel da família, a escola também deve ser promotora de valores e princípios importantes para a vida em sociedade. Oliveira e Martins, (1992) p.41 citado em Vasconcelos (2007) p.111 corrobora precisamente esta ideia

A escola é um locus fundamental de educação para a cidadania, de uma importância cívica fundamental, não como uma “antecâmara para a vida em sociedade”, mas constituindo o primeiro degrau de uma caminhada que a família e a comunidade enquadram.

Folque (2008) citado em Folque & Oliveira (2016, p.106) também realça as características de um cidadão capacitado para poder viver em democracia afirmando que o contexto de sala de aula pode e deve ser promotor de desenvolvimento das mesmas:

Identified some fundamental abilities and dispositions critical to the democratic citizen: agency, active participation and decision making, critical thinking and critical participation, personal and social development and responsibility. When we reflect on the contexts where such abilities and dispositions can flourish, we must look to the classroom pedagogy. The increasing interest in classrooms as learning communities provides a framework for discussing specific learning processes and classroom characteristics such as inclusivity, an ethos of respect and support, shared responsibilities, power and control, as well as dialogue, all important to ESD.

Sarmiento citado em Vasconcelos (2007, p.114) refere que existem cinco tipos de cidadania, a cidadania social, participativa, organizacional, cognitiva e íntima. Segundo o autor a cidadania cognitiva prende-se pelas diferentes formas que as crianças usam de modo a adquirir conhecimento. Por outro lado, a cidadania íntima está inteiramente relacionada com o autoconhecimento, formação da identidade, do reconhecimento da diferença, quer seja cultural, religiosa, social, étnica ou língua. Neste sentido o autor afirma que é a partir desta

cidadania que urge a capacidade de ultrapassar estereótipos, sempre tendo a curiosidade pela descoberta do outro, não esquecendo o respeito.

No seguimento do pensamento de Sarmiento, no que diz respeito à cidadania íntima, e na importância que o mesmo refere quando afirma que a curiosidade pela descoberta do outro deve sempre existir, mas nunca esquecendo o respeito. Neste sentido, surge a questão, que papel deve ter a escola, no sentido de valorizar a diversidade cultural?

O Relatório “Repensar a Educação” da UNESCO afirma que “A educação deveria celebrar a diversidade cultural. Potencializar a diversidade na educação pode melhorar a sua qualidade, por meio da introdução tanto de educadores, quanto de alunos, à diversidade de perspectivas e à variedade de mundos vividos” (2016, p.71). Na mesma linha de pensamento e corroborando a mesma ideia surge Oliveira Martins (1992, p. 41) citado em Vasconcelos (2007, p.111) afirmando que a escola deve proporcionar a “cultura do outro como necessidade de compreensão de singularidades e diferenças.”.

Deste modo, podemos afirmar que a inclusão deve ser a chave de todo este processo, ou seja, a escola deve incluir e valorizar toda a diversidade cultural presente mostrando que através da mesma enriquecemos pessoal e culturalmente, uma vez que a maneira de estar, pensar e acreditar (crenças) são diferentes. Por outro lado, a diversidade cultural também nos dá a oportunidade de conseguirmos observar o mundo de diversas formas e perspectivas.

O Relatório “Repensar a Educação” da UNESCO além de referir a importância de tudo o que foi descrito acima, refere ainda que a diversidade cultural “Oferece diferentes abordagens para resolver problemas que afetam a todos nós e para valorizar aspetos fundamentais da vida: o ecossistema natural, a comunidade, o indivíduo, a religião e a espiritualidade “(2016, p.33). O mesmo afirma ainda que o futuro da educação e do desenvolvimento do mundo prende-se p “promoção de um diálogo entre diferentes visões do mundo, com vistas a integrar sistemas de conhecimentos originários de realidades diversas e a estabelecer nosso património comum” (2016, p.35).

Uma das dimensões da identidade que têm, ainda nos nossos dias, dado origem a desigualdades e injustiças muito preocupantes é a igualdade de género.

Marchão e Bento (2012) afirmam que a forma como a criança vive a sua realidade de género e aprende a lidar com a mesma condiciona-a no modo como observa o seu meio social

bem como a forma como se vê a ela própria e aos outros. A criança tende a comportar-se no seu dia-a-dia segundo os modelos de feminilidade e masculinidade presentes no seu meio.

Assim importa referir que a família é um agente muito influenciador no processo da construção da identidade de género, uma vez que é um dos pilares na vida de uma criança e com a qual esta passa parte do seu dia. Deste modo, pode-se afirmar que a criança tende sempre a reger o seu comportamento segundo os familiares do mesmo género.

O papel do feminino e do masculino é aprendido pela criança em função da sua realidade. Neste sentido, são estes papéis que dão origem aos estereótipos. Segundo Silva et. al. (2005, p.11) citado em Marchão e Bento (2012), estereótipos de género são “um conjunto de crenças ou conceitos rígidos sobre as formas apropriadas de comportamento dos homens e das mulheres.”.

É precisamente no decorrer do processo da construção da identidade que em paralelo a criança adquire o significado de género, ou seja, começa a responder segundo o que é exigido no seu meio cultural tendo em conta o género a que pertence.

Silva et.al. (2005, p.12) citado em Marchão e Bento afirmam que as crianças têm consciência que homens e mulheres têm estilos de comportamento diferentes.

Marchão & Bento corroboram esta afirmação acrescentado ainda que é quando a criança reconhece o género a que pertence que já mostra as suas preferências em brincar com crianças do mesmo género, pois estas escolhem os mesmos brinquedos e brincadeiras.

Neste sentido surge a última questão, que papel deve a escola assumir no processo de construção de identidade de género?

A escola deve sempre assumir um papel de inclusão, ou seja, todas as experiências, aprendizagens que proporcionam às crianças devem ter como base o princípio da inclusão, mostrando sempre e valorizando a diferença/diversidade.

Estes conceitos estão presentes ao longo da escala da OMEPE, na vertente social e cultural, tal como foi referido anteriormente.

### **Capítulo 3 – A investigação/intervenção no seu contexto**

O presente relatório pretende mostrar todo o trabalho de investigação/ intervenção realizado ao longo de um ano letivo. O mesmo foi desenvolvido em contexto de Educação pré-escolar bem como do 1º ciclo do Ensino Básico. Neste sentido é importante mencionar os contextos em que o mesmo decorreu.

A PES iniciou-se no 1º ciclo do Ensino Básico, numa turma de 4º ano, numa escola EB integrada com Jardim de infância e decorreu desde o mês de setembro a dezembro de 2017. Inicialmente estava programado que a minha intervenção teria início após 2 semanas de observação, contudo a professora cooperante, sugeriu que antecipássemos a mesma de modo a que fosse realizada gradualmente.

Importa ainda referir que a Escola não pertence a um Mega agrupamento, uma vez que em dezembro de 2009, face à diversidade da população escolar com características sociais, culturais e económicas realizou um contrato no Programa no âmbito de Intervenção Prioritária designada assim por TEIP. Qual a importância deste projeto? O mesmo facilita a resposta que o agrupamento possui para poder dar resposta a casos de insucesso escolar, absentismo e educação comportamental. Segundo a DGE,

A maioria dos alunos são residentes no concelho de Évora, dispersos por diferentes freguesias urbanas maioritariamente inseridos em bairros onde as vivências são marcadas por profundos fenómenos de exclusão social constituindo-se como uma das faces visíveis de uma situação mais vasta que atinge muitas das crianças em pré-ruptura com o sistema escolar.

Mais tarde, o agrupamento em fevereiro de 2013, foi homologado o contrato de Autonomia, dando assim oportunidade de o, tal como o nome indica, ser mais autónomo na gestão e organização dos recursos necessários. Neste sentido a Escola é a escola sede do Agrupamento. Assim, o referido agrupamento agrega 2 Jardins de Infância, sendo que num deles que realizei a minha PES e 4 Escolas Básicas de 1º Ciclo.

A minha PES, no segundo semestre, foi realizada num Jardim de Infância que pertence ao Agrupamento. O mesmo localiza-se numa zona periférica da cidade de Évora, num bairro de habitação social. Esta zona é na sua grande maioria habitada por famílias que apresentam dificuldades económicas, culturais e sociais.



### **3.1. Projeto Educativo do Agrupamento**

O projeto educativo é uma “ferramenta” bastante presente nas nossas realidades escolares, servindo de base às suas práticas educativas. Neste sentido esta Escola não é diferente e também possui um Projeto Educativo apelidado de “A Bússola. Orientação para a Autonomia”.

Contudo antes de se proceder a uma exposição do mesmo, importa explicar o que é um projeto educativo e de que forma o mesmo é importante para a comunidade escolar.

O Decreto-Lei nº115-A/98 de 4 de maio, no seu art. 3º, citado em Costa (2003), p.1330, define projeto educativo de escola como:

O documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a função educativa.

Segundo Costa (2003), (p.1330- 1334), o projeto educativo deve assentar em três princípios, considerando que a não existência de um deles não garante a qualidade do projeto educativo: participação, estratégia, liderança.

Assim, de uma forma muito sucinta, explico estas três características baseada na explicação do auto acima referido. A participação implica que todos os intervenientes da comunidade escolar tenham um envolvimento ativo desde o seu planeamento até à sua concretização.

A estratégia prende-se pela forma como está explícito no documento, o modo como operacionalizar o projeto.

Por fim a liderança, aspeto que se cruza com a participação, uma vez que a mesma deve ser ativa, deste modo a liderança é implícita no mesmo.

O “A Bússola. Orientação para autonomia” (2013/2017) projeto educativo deste Agrupamento começa por explicar que, “Pretende-se que este projeto educativo seja um referencial estratégico, articulado e integrado, suficientemente flexível para emergirem respostas educativas, onde todos os atores educativos se sintam envolvidos (Projeto educativo, p.3).

Sabendo que a temática da minha investigação pretende responder e compreender de que forma as práticas pedagógicas, quer do educador/a quer professor/a, podem ser promotoras de

transmissão de valores e aprendizagens relativas à identidade cultural e de género, procurando promover a diferença como uma riqueza social e cultural e o combate às desigualdades de oportunidades, considero importante referir de que forma o projeto educativo do Agrupamento onde realizei as duas PES, têm explícitas todas as questões da sustentabilidade social e cultural e de que forma pensa operacionalizá-las.

Ao longo do projeto educativo é evidente que a escola tem como princípios a inclusão, a identidade e a democracia:

- Identidade, está descrita como o reconhecimento da comunidade escolar das características organizacionais, das linhas de ação da política educativa gizada pelo agrupamento que o distingue e caracteriza, construção de um sentido de pertença e coesão;

- Inclusão, respostas adequadas a todos os alunos, respeitando e integrando as diferenças, atentos às necessidades das crianças e adultos.

Relativamente aos objetivos que o mesmo concerne, quero salientar, não retirando a importância aos restantes, aqueles que estão correlacionados com o tema da investigação, tais como:

- Promover o sucesso educativo, garantindo diferentes ritmos de aprendizagem;
- Promover valores de cidadania ativa e participada;
- Promover a inclusão e o respeito pela diferença;
- Adaptar respostas educativas ao contexto socioeconómico, político e cultural.

Importa ainda referir que o Agrupamento tem unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo, apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo-cegueira congénita e ainda ensino bilingue (sendo uma escola de referência no mesmo) para alunos surdos.

## **3.2. Investigação-ação no 1º Ciclo do Ensino Básico**

### **3.2.1. Caracterização do contexto educativo**

A EBIJI foi criada em 2004 e mais tarde, em setembro de 2009, passou a designar-se sede de agrupamento. Os alunos da EBIJI são na grande maioria do bairro que circunda a escola, zona periférica da cidade, vincada pela sua heterogeneidade socioeconómica

coexistindo bairros de natureza social, famílias com dificuldades, existindo evidências de desemprego bem como dificuldades sociais graves e famílias com bem-estar económico e social.

A EBIJI tal como foi referido trata-se de uma escola que integra desde o Jardim de Infância até ao 3ºCiclo, neste sentido considero importante referir de que forma são realizadas as dinâmicas na escola no que diz respeito ao horário escolar. Contudo para que o mesmo seja referido é importante descrever o espaço físico da mesma. A escola é formada por 2 grandes blocos, no primeiro bloco estão os alunos de 1º ciclo, a unidade de autismo e de alunos com multideficiência e surdo-cegueira congénita e ainda ensino bilingue; neste sentido todos eles estão em constante contacto quer nos intervalos letivos bem como partilha do mesmo espaço. Por outro lado, temos o bloco onde se encontra o 2º e o 3º Ciclo que também partilham do mesmo espaço. Importa ainda referir que a escola tem uma biblioteca onde com regularidade são promovidas atividades. Este é um espaço comum. O jardim-de-infância é no rés-do-chão da escola sendo que fica perto dos laboratórios, onde são realizadas as mais diversas atividades. Embora os alunos de 1º Ciclo não tenham aulas experimentais na eventualidade de o professor responsável considerar pertinente, e articulado com os professores do 2º e 3º ciclo, os alunos podem usufruir do espaço.

Os intervalos letivos do 2º e 3º Ciclo não são os mesmos horários que o do 1º Ciclo, contudo há momentos em que todos os alunos se cruzam nomeadamente nas entradas e saídas.

### **3.2.1.1. Caracterização do Grupo**

A turma do 4ªA é constituída por 20 crianças, 7 rapazes e 13 raparigas. Neste sentido o facto de as raparigas representarem a grande parte da turma não é um problema no que diz respeito a desportos coletivos, nomeadamente o futebol, desporto praticado diariamente. Refiro este aspeto porque na realidade logo desde muito cedo despertou-me a atenção a forma como os rapazes aceitavam e não entravam em conflito na partilha deste jogo com as raparigas. Sendo que este é um dos enfoques da minha dimensão investigativa, desconstrução de estereótipos de género, obviamente que considero pertinente referi-lo.

Neste grupo turma também gostava de salientar valores que estão enraizados em todas as crianças a que a ele pertencem, tais como: o respeito pelo próximo, o espírito de entreajuda, amizade, sinceridade e disponibilidade. No 4º A há um aluno com espectro do autismo (T,9) e uma aluna com dislexia (A,9). É neste sentido que considero ser muito importante referir os

valores que todas estas crianças demonstram ter, pois, nos mais diversos momentos de aprendizagem e partilha podem-se observar. O barulho é um grande incómodo para T. (9), não conseguindo gerir situações de trabalho e aprendizagem se este for perturbante e permanente. Assim (T,9) solicita à professora ou aos colegas, que se faça um jogo, o do silêncio. Sempre que o (T,9) faz este pedido, todos os seus colegas fazem silêncio de imediato e tentam que o mesmo se mantenha. Obviamente que há momentos de trabalho, nomeadamente, trabalhos de grupo, em que este silêncio é praticamente impossível na medida em que os grupos têm que falar entre si para conseguirem chegar ao que se pretende. Contudo se o pedido de (T,9) for feito há uma tentativa de o barulho ser praticamente inexistente. A aluna (A,9) tem dificuldades em fazer leitura sozinha. Então, sempre que é pedido que a (A,9) leia algum texto o colega que estiver ao lado dela segreda-lhe ao ouvido o mesmo e ela vai lendo à medida que o colega a ajuda.

Relativamente à disponibilidade e dedicação da turma nas mais diversas aprendizagens posso afirmar que se trata de um grupo bastante interessado e disponível para aprender e colaborar. Todas as atividades que fui sugerindo ao longo do semestre eram encaradas com entusiasmo e dedicação por parte de todas as crianças. A professora cooperante, tal como a turma, sempre se mostrou muito dedicada no sentido em que colaborou sempre comigo em todas as atividades que eu fui propondo ao longo da PES.

### **3.2.1.2. Fundamentos da ação educativa**

As aulas lecionadas pela professora cooperante são, na grande maioria das vezes, apoiadas pelo manual escolhido no início do ano letivo. As atividades complementares às matérias lecionadas são escolhidas em conselho de professores da escola, ou seja, todos os professores da EBIJI do 4º ano reúnem semanalmente e decidem quais as matérias a lecionar bem como as atividades propostas. Embora estas sejam escolhidas e planeadas entre os professores não significa que o professor não possa fazer alterações no que foi pensado e estruturado, ou seja, elas não são estanques.

O planeamento e avaliação são momentos muito importantes na prática letiva e neste sentido considero relevante explicar de que forma o mesmo ocorreu. Santo e Perin (2013, p.5)descreve que

(...) o planeamento é de extrema importância para que o professor possa pensar na avaliação, promover o desenvolvimento do aluno, haja vista que, esse processo significa que todo trabalho deve ser planejado, com qualidade, de forma que o planeamento e a avaliação estejam diretamente direcionados para a construção de conhecimento do educando.

Neste sentido e considerando a importância da intencionalidade educativa para que esta esteja presente é necessário que haja um planeamento da aula de modo a que a aprendizagem faça sentido e tenha significado pois o planeamento é realizado segundo os objetivos que pretendemos que as crianças atinjam nas suas aprendizagens. Importa referir que a avaliação também é importante que não se desligue do planeamento, uma vez que também nos ajuda a regular a nossa ação e também a das crianças. “(...) as atividades avaliativas de verificação da aprendizagem devem estar no mesmo nível que dos objetivos de aprendizagem, ou seja, avaliação deve estar em correspondência com o objetivo. “(Schewtschic,p.10669, 2017).

As planificações semanais começaram a ser elaboradas, por mim, na primeira semana, e as mesmas eram decididas oralmente com a professora cooperante após a reunião de professores de 4º ano.

A minha dimensão investigativa também estava contemplada nas diversas planificações que realizei ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. Não obstante, as atividades relacionadas com a mesma não tinham necessariamente de ser planificadas todas as semanas, estas eram pensadas de modo a que se pudesse articular com as diversas áreas do saber de acordo com o horário estabelecido.

No que concerne a traços pedagógicos da professora cooperante, não é possível identificar a mesma com algum modelo pedagógico. No entanto é relevante referir que todas as crianças têm o direito, sempre que queiram e segundo a regra negociada, a duas apresentações por dia, de temas, trabalhos, o que considerarem ser pertinente de partilhar com os colegas, professora cooperante e neste caso a professora estagiária (eu).

Contudo, ainda que não seja possível encontrar a associação a um modelo pedagógico, a professora cooperante dedica-se inteiramente à pesquisa dos conteúdos que têm de ser lecionados bem como se encontra sempre disponível a propostas de atividades que não impliquem o uso do manual.

A professora cooperante considera ser importante a presença de alunas estagiárias referindo que é um processo de aprendizagem e partilha recíproca uma vez que, na grande maioria das vezes, as alunas estagiárias têm sempre propostas de atividades que não se

identificam com o quotidiano do ensino- aprendizagem do professor cooperante e que são benéficas para as crianças bem como para o professor.

### **3.2.1.3. Organização do cenário educativo**

O cenário educativo ou espaço educativo é muito importante na construção do conhecimento da criança, ou seja, no seu processo de aprendizagem. É neste ambiente que a criança se questiona, reflete sobre a sua aprendizagem e a realiza. Neste sentido é importante que o espaço esteja organizado de forma articulada com a intenção que o professor/a pretenda que o aluno/a atinja. Zabalza (1998, p.19) partilha da mesma opinião corroborando que “O ambiente é um educador à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira.”.

Em virtude do que foi mencionado julgo ser importante descrever o cenário educativo onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionado no 4º ano do 1º Ciclo. Primeiramente importa localizar a sala pois a mesma estava ao lado da unidade dos alunos autistas bem como dos surdos-mudos quer isto dizer que havia uma interação muito próxima com estes alunos sendo que as crianças eram muito sensíveis às suas dificuldades.

No que diz respeito à disposição da sala a mesma estava em U, ou seja, os alunos estavam todos perto um dos outros. Trata-se de uma disposição mais familiar e por sua vez mais próxima, mais facilitadora no processo de aprendizagem pois os alunos ajudam-se uns aos outros. A professora cooperante tinha como estratégia colocar os alunos com mais facilidade na aprendizagem perto dos que tinham mais dificuldade de modo a facilitar o processo.

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

A relação que a escola e os agentes educativos estabelecem com a família e a comunidade é muito importante, contudo a participação ativa de escola/pais e pais/escola só se consegue e dá frutos se ambos tiverem o mesmo interesse. Segundo Piaget (2007, citado por Marcolan, Friguetto e Santos, 2013, p.3)

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades.

Assim é importante partilhar as interações realizadas com a família. Primeiramente explicar que havia pontualmente cruzamentos com os pais, ou no período da manhã ou no da tarde, contudo estes eram muito breves. Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico houve dois momentos em que esta interação ocorreu, mas de uma forma mais consistente. Um podemos classificá-lo como uma interação indireta e a outra direta. Porquê? Na semana do Halloween foi proposto aos alunos que realizassem umas bruxas com os pais no fim-de-semana para que pudéssemos expor na sala no dia 31 de outubro. As crianças mostraram interesse e a verdade é que os pais participaram ativamente na realização das bruxas. Isto revela também a disposição que os pais tiveram com a escola e aprendizagem dos seus filhos.

A interação direta teve uma dimensão maior. Ao longo da PES as crianças tiveram a oportunidade de participar em três aulas de cante alentejano. O mesmo era dado por um amigo meu, Bruno Tasanis que se mostrou disponível em dinamizar estas sessões com todos os alunos. Sabendo que ao longo das sessões as crianças mostraram muito entusiasmo na dinamização das atividades, propusemos fazer um espetáculo de cante alentejano para os pais em que no final havia um lanche partilhado. Assim aconteceu, no entanto, a professora de expressão dramática tinha já combinado uma dramatização com todos os alunos e os respetivos pais. Deste modo propus à professora se podíamos as duas articular as atividades e fazermos no mesmo dia. Os pais mostraram-se muito recetivos tendo participado ativamente e as crianças estavam muito felizes. Relativamente à relação estabelecida com a comunidade tivemos como propostas as aulas de cante alentejano e a presença de uma enfermeira que lecionou uma aula dedicada ao estudo da pele e aos comportamentos de risco. Esta minha decisão surgiu por considerar que seria muito interessante ser uma enfermeira a lecionar sobre o tema “a pele e os comportamentos de riscos inerentes” uma vez que saberia responder a questões associadas a primeiros socorros que podem vir a ser precisos, nomeadamente queimaduras.

### **3.2.2. Análise e descrição do processo de investigação-intervenção**

A análise e descrição do processo de investigação-intervenção espelha todo o trabalho desenvolvido ao longo da PES da Educação Pré-escolar e do 1ºCiclo através da descrição das atividades promovidas bem como das reflexões sobre as mesmas. A descrição das atividades é demonstrada através das planificações e fundamentada pelos registos escritos.

#### **3.2.2.1. Situação inicial**

A PES em 1º CEB iniciou-se em setembro de 2017 numa turma de 4º ano. Chegada à turma tinha dois objetivos centrais, aprender a lecionar e ao mesmo tempo desenvolver uma investigação/ação segundo o tema que tinha escolhido para o meu relatório final, “Construção de identidades, valorizar a diferença e combater estereótipos”.

Neste sentido, considerei que o ponto inicial desta minha investigação/ação teria de começar através da análise da qualidade do ambiente educativo com recurso à Escala da OMEP de avaliação do ambiente para o Desenvolvimento Sustentável na Educação de Infância (Siraj-Blatchford, Mogharreban & Park, 2016), de modo a delinear todo o processo. Contudo este não seria o único instrumento que iria utilizar, as notas de campo que surgiam da observação participante, registos fotográficos, reflexões semanais, e planificações semanais e diárias foram também incorporados na metodologia.

Relativamente à escala referida acima importa referir de que forma a usei, e de que modo a mesma influenciou a minha PES. Inicialmente consultei a escala, refleti sobre a mesma e de seguida juntamente com a professora cooperante defini de que forma poderia traçar a minha investigação/ ação. Contudo, importa referir que desta conversa surgiu uma reflexão escrita que eu fui consultando ao longo da PES.

Iniciada a reflexão da escala comecei por analisar cada item e atribuir uma cor que correspondia a: a cor verde significava que o item estava evidente, o amarelo não evidente na totalidade e o encarnado inexistente. Assim, este diagnóstico seria o meu ponto de partida para a reflexão e para delinear o caminho a seguir (ver apêndice IX). A presente escala aborda várias temáticas da sustentabilidade social e cultural. Deste modo esta reflexão pretende mostrar de que forma podem ser melhorados os diversos itens como também se podem promover aqueles que são inexistentes.



Começámos pelos materiais disponíveis para os alunos que tenham como função desconstruir estereótipos. Na verdade, existiam alguns cd's e livros, contudo não são suficientes, salientando que os mesmos estão guardados. Assim pensei que seria interessante sugerir às crianças que fizessem uma pesquisa de livros, cd's ou até mesmo criassem cartazes que não tivessem presentes os estereótipos tal como se pretende. Os cartazes seriam expostos pela sala e os livros teriam um cantinho, possivelmente um baú.

Consciencializar as crianças para a sustentabilidade cultural e social é muito importante, no entanto este trabalho deve ser feito sempre envolvendo-as no processo, promovendo diálogos, ações de sensibilização. Neste caso específico os alunos da EBIJI tiveram a oportunidade de participar ativamente no dia internacional para a erradicação da pobreza, juntaram-se com os alunos do 3º ciclo e formaram um coração humano, onde alguns tinham cartazes com mensagens sensibilizadoras, como também cada um levou um alimento com o intuito de criarem cabazes para oferecer às famílias mais carenciadas da escola.

Sabendo que o natal se aproximava julguei ser interessante fomentar um debate em que se mostrasse o porquê do consumismo? Qual a importância que tem ou não? Mostrar que são muitas as famílias que não conseguem comemorar esta época devido a dificuldades económicas.

No seguimento das tradições tivemos oportunidade de vivenciar e conversar sobre algumas delas, como o Halloween, o São Martinho, mostrando que os mesmos se podem comemorar diferentemente noutros lugares do mundo.

Tal como foi referido acima a importância da consciencialização e sensibilização para questões culturais e sociais está latente na dos direitos universais. Por conseguinte sugeri que tivéssemos uma aula dedicada aos direitos universais e o resultado da mesma ser a construção de cartazes que posteriormente seria exposta na escola.

No que diz respeito à frequência com que as crianças vão à biblioteca, tinha presenciado a sua participação duas vezes. Uma foi a audição de uma história e a outra a visualização de um vídeo, ambas estavam relacionadas com a sustentabilidade cultural e social. A professora que dinamizou estas sessões promoveu o diálogo e o debate entre elas. Como tal tinha pensado em promover uma leitura em conjunto de um livro que estivesse relacionado com questões de género, cultura e através deste explorarmos as mais diversas temáticas relacionadas com a sustentabilidade social e cultural.

Importa referir que alguns dos itens da escala estavam já evidentes pois as crianças todas as semanas frequentam a piscina municipal, e vão regularmente à biblioteca da escola bem como também participam na horta (item nº5.4). A frequência das crianças na piscina municipal é importante no sentido em que lhes é dada a oportunidade de adquirirem aprendizagens, nomeadamente quais os comportamentos que devemos ter dentro de água, saber nadar, bem como também lhes permite que as mesmas sejam realizadas fora do espaço sala tendo contacto com outras pessoas da comunidade. Considero que as crianças poderem participar numa horta permite-lhes explorar e compreender qual origem dos alimentos.

No entanto, penso que dando continuidade a este trabalho poderia ser organizada uma visita ao Cromeleque dos Almendres, aproveitando a articulação com a área de estudo o meio. Além disso, também foi equacionado uma ida ao Teatro Garcia de Resende, com o intuito de ver uma peça de Almada Negreiros “Antes de começar”.

Deste modo, realçar que os documentos curriculares e o planeamento de atividades, ferramentas importantes na prática educativa, não têm explicitamente a aprendizagem da sustentabilidade económica, cultural e social, pelo contrário há sempre intenção por parte da professora em que a mesma seja feita. Por isso e sabendo que a minha investigação incide sobre este tema, os meus documentos de trabalho (planificações e documentos de orientação curricular) terão explicitamente momentos que sejam promotores destas aprendizagens.

Final e sinteticamente, de acordo com a escala os itens considerados inexistentes foram, 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 e 7.5, parcialmente existentes 3.1, 3.2, 3.3, 5.1, 5.2, 5.3, 7.1, 7.2, 7.3 e 7.4, por fim o único existente tal como já referido acima é o item 5.4.

### **3.2.2.2. Linhas de Orientação da intervenção**

Terminada a reflexão com base na avaliação feita com recurso à escala, instrumento orientador da minha PES seguiu-se um planeamento diário/ semanal. Neste constou a minha dimensão investigativa e é nesse que importa agora que nos debrucemos. Como tal é de relevância explicar o decorrer de todo este processo e de que forma foram planificados todos os momentos que tinham como base a promoção da sustentabilidade cultural e social.

Primeiramente o horário escolar está dividido por áreas de estudo, neste sentido as minhas planificações tinham de ser articuladas com estas diferentes áreas. Para facilitar a compreensão

de como foi a minha intervenção começo por explicar que todas as atividades propostas foram de natureza diferente. Assim considero importante dividi-las por grandes grupos, são eles os Livros e Histórias, A virtude da diferença, Valorização do Património cultural, Valorização das culturas.

## **Livros e Histórias**

Os livros são uma ferramenta imprescindível na promoção da reflexão bem como na transmissão de conhecimentos. Segundo Rosenblatt (1988 apud PERÉZ; Garcia, 2001, p.49) citado em Salquini & Rodrigues (2018, p.8) ler significa:

(...) interpretar e compreender ativa e criticamente uma mensagem por meio de um processo de diálogo (Ramirez Garrido, 1995) indo de encontro com a experiência, as ideias prévias e o conhecimento do leitor, bem como com as informações proporcionadas pelo texto e pelo contexto em que este processo é realizado. Este confronto atribui ao leitor um papel ativo no processo de leitura, no qual são realizadas múltiplas transações entre seus conhecimentos e as informações oferecidas pelo texto e pelo contexto leitora.

Por conseguinte a maioria das crianças gostam muito de desfrutar de uma história, tal como nos afirma Kieran Egan (1994, p.15) citado em Freitas & Solé (2003, p.217) corroborando que uma história “é um ‘universal cultural’; toda a gente, em todos os tempos e lugares, gosta de histórias. A história (...) reflete uma estrutura essencial e poderosa através da qual atribuímos sentido ao mundo e à experiência.” Deste modo considerarei que seria uma excelente forma de poder despertar as crianças para alguns dos temas relevantes para a temática do relatório. Neste sentido na presente PES privilegiei dois livros, “Orelhas De Borboleta” e o “Menino de cor”.

### **“Orelhas de Borboleta”**

O livro “Orelhas de Borboleta” de Luísa Aguilar trata de da história de uma rapariga, Mara, que ao longo do tempo sofre de troça por parte dos amigos devido às suas características. Este pretende evidenciar que a diferença de cada um de nós deve ser valorizada pois esta é a responsável pela nossa individualidade. Por outro lado, revela a importância da inteligência emocional uma vez que salienta que devemos saber rir de nós próprios mesmo quando somos criticados por algo que nos define enquanto pessoas, aceitando-nos e reforçando a nossa personalidade.

Planeamento da atividade:

Esta atividade iniciou-se no dia 23 de novembro de 2017 (apêndice I), com a leitura do livro, em que na planificação do mesmo constavam os seguintes objetivos, potenciar a sustentabilidade cultural e social, valorização da diferença, a interdependência e a igualdade de oportunidades, e a desconstrução de estereótipos.

Relativamente ao planeamento da aula defini que antes de iniciarmos a leitura mostrava a capa, colocava questões sobre a mesma bem como do título, e qual seria a história do livro. De seguida dei lugar à leitura embora tenha feito algumas questões de forma a que fosse uma experiência partilhada dando assim oportunidade de as crianças observarem as ilustrações bem como se apropriarem da história. Ao longo da leitura, as crianças foram sempre participando, antecipando a história através das ilustrações, acompanhando com o riso parte do vocabulário usado na mesma. Deste modo posso afirmar que se mantiveram sempre atentas e participativas.

No fim coloquei um conjunto de questões, O que acharam da Mara? Acham que a Mara se aceita como é? Já tiveram situações parecidas? Já fizeram com alguém aquilo que os meninos fizeram com a Mara? O que devemos fazer para que estas situações não aconteçam?

Todas estas questões originaram um diálogo entre as crianças da turma surgindo no fim as frases dos cartazes.

Eu: O que acharam da Mara?

Todos: Estava triste.

Eu: Porquê?

J:8: Os amigos estavam a gozar com ela

L:8: Porque tem cabelo palha de aço

Eu: Já aconteceu isso aqui na escola com algum de vocês?

C :9: Sim, no outro dia um menino do 6º ano fez isso com a B: 8 gozou com ela, mas eu meti-me à frente e disse que ele não dizia essas coisas a ela.

LF:9: Nós temos que ser todos amigos

Eu: E vocês acham que a Mara se aceita como é?

J:8: Não

Eu: Porquê J:8?

J:8 Porque ela estava triste

Terminado este diálogo a turma dividiu-se em 4 grupos e os mesmos definiram as mensagens que iriam colocar na próxima aula, na elaboração dos cartazes. As frases do grupo foram pensadas e escritas pelos grupos, cada grupo conversou e definiu a frase que queria escrever.

No dia 28/11/2017 foi a aula dedicada à elaboração dos cartazes com base nas mensagens que já tinham sido escritas pelas crianças na aula de dia 23/11/2017 (ver apêndice II).

As frases dos cartazes foram as seguintes:

Grupo 1- Temos de nos respeitar

Grupo 2- Não podemos gozar com os amigos

Grupo 3- Somos todos amigos

Grupo 4- Somos todos diferentes

Assim os grupos começaram os cartazes e nos últimos 20 minutos da aula pedi que dessem início à apresentação dos mesmos.

Por fim, terminadas as apresentações, os elementos do grupo foram juntamente comigo expor os cartazes pelos corredores da escola. Durante a sua exposição os alunos mostravam orgulho, pelos comentários que faziam, referiram que através dos cartazes todos podiam começar a ser mais amigos uns dos outros e a respeitar-se, por outro, também manifestaram contentamento pela exposição ser da sua autoria.

No que diz respeito aos restantes alunos da escola não houve nenhum comentário, esta inferência surge apenas porque nenhuma das crianças comentou em sala que algum colega tivesse referido a exposição dos cartazes.

Reflexão sobre a atividade:

A escola em que estas crianças estão inseridas, tal como já foi referido acima, tem alunos com diversas diferenças físicas e cognitivas em que a integração é feita com base no princípio da inclusão, ou seja, esta é a primeira a promover atitudes integradoras nas crianças. Neste sentido, o desenvolvimento desta atividade foi como uma continuidade do que são os princípios da escola.

Através da leitura do livro compreendi como as crianças convivem com as diferenças individuais de cada um, com respeito e valorização pelo outro, o mesmo verificou-se quando

no decorrer do diálogo as crianças mostraram empatia, afirmando que a mesma estava triste e compreenderam o seu motivo, tal como referem nos cartazes a importância do respeito pelo outro ‘Temos que nos respeitar’. Também foi possível verificar uma mobilização de vivências face à história que tinha sido lida, havendo comparações, pois a C:9 diz sim: “Sim, no outro dia um menino do 6ºano fez isso com a B:8 gozou com ela, mas eu meti-me à frente disse que ele não dizia essas coisas a ela”.

Deste modo verifica-se que as crianças são sensíveis às diversas questões da sustentabilidade social e cultural, neste caso específico a todas as que estão relacionadas com a diferença, pois agem de forma natural com a mesma e sabem identificar as consequências de comportamentos de exclusão afirmando que não são corretos.

Importa também referir que o facto de não ter havido uma reação por parte das outras crianças da escola poderá ser reflexo de ter sido feito apenas uma exposição sem que se tenha anteriormente partilhado, os mesmos, oralmente, juntamente com os restantes alunos da escola.

Considero que se tratou de uma atividade muito importante, na medida em que promoveu um momento de reflexão. Sabemos que no contexto escolar são várias as situações que acontecem relacionadas com exclusão, diferença, portanto é importante potenciar ocasiões que as crianças tenham de refletir e questionar todos estes assuntos de modo a que a valorização da diferença, igualdade de oportunidades, desconstrução de estereótipos, constituam um conjunto de valores que faça parte da sua formação pessoal e individual.

No que diz respeito ao planeamento da atividade, em primeiro lugar referir que no documento (planificação) se explica todo o procedimento e objetivos da mesma, embora, neste caso específico o meu objetivo fosse desenvolver questões relacionadas com a sustentabilidade social e cultural, a verdade é que os mesmos não constam descritos na grelha de objetivos e aparecem apenas no sentido do dia. Porquê? Uma vez que esta atividade foi desenvolvida no momento dedicado ao português coloquei apenas os objetivos que são implícitos à leitura de uma história esquecendo de referir a intenção pela qual era aquela história. Penso que isto é reflexo de estarmos mecanizados a referir no desenvolvimento das atividades os objetivos que são inerentes às áreas de forma fragmentada sem conseguirmos adotar uma perspetiva interdisciplinar, não evidenciando o que também considerámos ser importante para escolhermos determinadas atividades.

### **“Menino de cor”**

O “Menino de cor” é um conto tradicional africano que procura promover a reflexão por parte das crianças relativamente à sua diferença. A personagem usa a ironia para fazer a crítica quanto à forma de reconhecimento do outro pela cor da pele, assumindo que é negro e não um menino de cor.

Atividade:

Esta atividade foi realizada no dia 06/11/2017 no âmbito do Português (apêndice III). Na planificação da atividade constam os objetivos implícitos ao português bem como aqueles que eu considerei serem importantes de desenvolver, tais como potenciar a sustentabilidade cultural e social, valorização da diferença, a interdependência e as igualdades de oportunidades bem como potenciar a desconstrução de estereótipos.

Relativamente ao planeamento da aula defini que a leitura do conto se iniciava pela capa e contracapa, só depois se começava a ler. Ao longo do conto tive sempre o cuidado de colocar questões sobre as ilustrações de modo a que as crianças pudessem antecipar o conto tal como se apropriassem do mesmo. No final coloquei uma pergunta no quadro “Qual a mensagem que o conto nos deu?” e pedi que elaborassem um pequeno texto. Abaixo estão os textos escritos pelas crianças.

Teresa: Qual a mensagem que o conto nos deu?

R L: (9:4) “Este conto para mim passou a mensagem que nós somos todos iguais e todos diferentes.”

R (9): “Eu dantes pensava que existiam meninos de cor porque nós estamos sempre a mudar de cor. Por exemplo nós quando estamos corados ficamos com as bochechas cor-de-rosa, mas agora sei que não há meninos de cor. É verdade que mudamos de cor conforme as nossas emoções mas não existem meninos de cor até porque os meninos mais negros nunca mudam de cor e nós quando vamos á praia ficamos mais negros então para mim não existem meninos de cor.”

J (8:5): “A história que eu ouvi transmitiu-me que não existe pessoas de cor porque somos todos iguais. A cor não importa somos todos iguais, somos todos filhos de Deus.”

Teresa “Acham que existem meninos de cor?”

Geral: “Sim, mas somos todos iguais”

C (9:8): “Não somos todos iguais professora, eu por exemplo sou diferente da Beatriz, não há meninos de cor porque somos todos diferentes”

LF (9:5) “A mensagem que o conto nos passou foi que não existem meninos de cor somos todos iguais e diferentes. Para mim não existem meninos de cor porque como eu já tinha explicado nós somos todos diferentes e iguais e não interessa a cor da cara, das mãos, dos pés, portanto não existem meninos de cor escura ou clara.”.

E (8:9) “Num dia eu percebi que não somos todos iguais. Numa manhã eu percebi que não existe meninos de cor. E também não existe meninos de cor porque somos todos iguais, mas não temos todos a mesma cor, mas temos a mesma espécie de pessoa.”.

T (9:7) “A mensagem que o conto nos deu é que todas as pessoas são diferentes e ninguém é igual. E ninguém é um menino de cor porque todas as pessoas são diferentes.”.

B (8:10) “Somos todos diferentes não importa a cor!”.

Reflexão:

Relativamente às conclusões que retiro sobre a forma como as crianças encaram a diferença, posso afirmar, e segundo os seus textos, que há uma aceitação perante a mesma. Assumem as diferenças individuais como uma riqueza cultural.

Depois das crianças terem terminado os textos, erradamente não promovi nenhum momento de reflexão/diálogo. Teria sido muito importante, pois são nestes que se desconstroem estereótipos e preconceitos, ou seja, as conceções das crianças.

### **A virtude da diferença**

A virtude da diferença é o nome atribuído ao grupo onde considero que a atividade da realização do autorretrato se pode inserir. Porquê? Através do autorretrato é possível as crianças identificarem as suas diferenças quando mostram aos seus colegas como também têm



a oportunidade de sentir valorizada a sua individualidade, processo muito importante no seu desenvolvimento . Assim, é necessário explicar em que consistiu esta atividade. A realização do autorretrato surgiu nas expressões artísticas, mais especificamente, nas artes visuais, além de todos os objetivos inerentes a esta área, o principal era que as crianças tivessem a oportunidade de passarem para o papel a forma como se viam. (apêndice IV).

Atividade:

A atividade realizou-se na aula de dia 05/12/2017, após a hora de almoço. Sugerir às crianças que desenhassem o seu retrato com recurso a um espelho. Propus esta atividade, que tinha como objetivo potenciar a sustentabilidade cultural e social através da diferença.

Reflexão:

O propósito desta atividade era que as crianças tivessem oportunidade de desenhar o seu rosto e tentassem perceber se o seu retrato estava de acordo com a sua fisionomia real. Obviamente que promover uma atividade destas é também promover um diálogo entre colegas, das parecências que eles próprios vão encontrando.

Infelizmente não tenho registos das conversas que foram acontecendo, pois estava tão envolvida que não fui registando o decorrer das mesmas. A gestão das atividades também se reflete nestes pormenores, pois enquanto professores e sabendo que promovemos determinados momentos intencionalmente então devemos ter a capacidade de gerir a participação com a regulação.

No entanto, as crianças foram fazendo comentários de que havia retratos que estavam mais parecidos que outros, que em alguns retratos, por exemplo, tinham o nariz maior do que na realidade.

### **Valorização do património cultural**

Neste grupo de atividades realizou-se uma ida ao teatro com o objetivo de vermos “Antes de começar” de Almada Negreiros, aulas de cante alentejano e posterior apresentação aos pais.

“Antes de começar”

Peça de teatro de Almada Negreiros com duas personagens principais, um boneco e uma boneca. Sucintamente, ambos nos despertam para a importância das emoções e da razão. A escolha da ida ao teatro teve como intenção a promoção de hábitos culturais. A mensagem transmitida também teve importância na planificação da atividade, embora não tenha sido primordial.

Atividade:

No dia 14/12/2017 fomos ao Teatro Garcia de Resende assistir à peça de teatro de Almada Negreiros “Antes de começar”. Ver apêndice V

A intenção desta visita era despertar nas crianças o gosto pelos hábitos culturais, neste caso específico o teatro, bem como terem a oportunidade de poderem conhecer o edifício do Teatro Garcia de Resende.

Assim, de acordo com o objetivo do meu trabalho de investigação, esta atividade está em consonância com o seguinte objetivo, potenciar a sustentabilidade social e cultural promovendo o gosto pelo teatro.

Reflexão:

Quando planifiquei esta atividade tive de integrá-la no Português e, portanto, realizar uma proposta que tivesse relacionada, embora a minha intenção principal fosse promover a sustentabilidade social e cultural e o gosto pelos hábitos culturais, como mencionei acima.

Deste modo, pedi às crianças que escrevessem um texto sobre o que tinham compreendido da mensagem da peça, não pensando, erradamente, de que forma eu poderia verificar o que sentiram enquanto assistiram à peça, se gostavam de voltar a ver uma peça de teatro.

Neste sentido a minha avaliação da realização desta proposta baseia-se apenas no que observei ao longo da peça e após, pois as crianças no decorrer do teatro estiveram sempre muito atentas, o que demonstra interesse pelo que estavam a assistir e terminado o mesmo, disseram que tinham gostado.

Numa próxima vez que pense em integrar uma atividade, tenho de planificar para ambas as dimensões que eu pretendo trabalhar, de modo a que possa fazer uma reflexão profunda.

### “Cante Alentejano”

Aconteceram 3 aulas de Cante Alentejano que deram origem a um espetáculo final (ver apêndice VI). Sabemos que o Cante Alentejano foi nomeado Património Cultural Imaterial da Humanidade pela Unesco. Deste modo considerei ser interessante promover este conjunto de aulas de forma a que as crianças pudessem ter contacto com as nossas tradições e cultura.

### Atividade:

As aulas de cante alentejano realizaram-se nos dias 06, 07 e 13 de dezembro de 2017 com o Bruno (cantor de cante alentejano) e tinham como objetivo conhecer e valorizar o cante alentejano, objetivo este que estão integrado nos definidos na minha dimensão investigativa, tais como promover aprendizagens sobre diversas culturas baseadas na curiosidade das crianças relativamente à cultura local, e potenciar a sustentabilidade social e cultural.

### Reflexão:

Os alunos gostaram muito da atividade, mostraram sempre muito interesse durante os dias em que o Bruno lhes foi ensinar o cante alentejano. Este era verificado na envolvimento das crianças no decorrer da atividade bem como pelo facto de perguntarem sempre ao professor quando era a próxima aula.

Importa referir que o resultado destas três aulas culminou com uma apresentação aos pais no final do período.

Contudo, numa fase inicial devia ter feito um levantamento das concepções das crianças relativamente ao cante alentejano de modo a compreender qual a importância que o mesmo tinha para elas.

### **3.2.2.3. Avaliação da mudança**

Chegado o fim da prática foi altura de realizar uma nova avaliação recorrendo à Escala da OMEP de avaliação do ambiente para o Desenvolvimento Sustentável na Educação de Infância (Siraj-Blatchford, Mogharreban & Park, 2016) e fazer uma reflexão de forma a compreender o trabalho desenvolvido e os seus impactos nas conceções das crianças relacionadas com conceitos da sustentabilidade social e cultural, tal como, de que forma encaram a diferença, as questões de género, identidade de género, cultura e cultura local. (ver apêndice X)

#### Reflexão final

Terminada a PES, é importante fazer o balanço de todo o trabalho realizado. A realidade do 1º Ciclo obedece a um currículo que tem prazos estabelecidos para as aprendizagens das mais diversas áreas. Estes comprometem a realização efetiva de algumas atividades planificadas.

No final da mesma, recorri de novo à escala de modo a verificar os resultados do trabalho desenvolvido ao longo da PES. Este preenchimento da escala foi feito apenas por mim. Deste modo passo a citar os itens que permaneceram iguais e quais evoluíram, sabendo que a justificação dos mesmos se encontra abaixo.

Todos os itens evoluíram, exceto o 5.3, ficando o 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 3.1, 3.2, 3.3, 5.1, 5.2, 7.1, 7.2, 7.3, 7.4 totalmente presentes e o 1.1, 1.2, 1.3 e 1.4 parcialmente presentes.

Se olharmos para as cores dos indicadores da escala observamos que no final da PES não existia nenhum encarnado e que na grande maioria são verdes e em menor quantidade amarelos. Isto quer dizer que o trabalho realizado contribuiu para a melhoria da qualidade do ambiente educativo no que se refere à EpS social e cultural.

Desta forma foram lidos livros que contrariavam estereótipos e as pós-leituras deram origem a cartazes e reflexões. Por outro lado, a valorização do património cultural também foi tida em conta na ida ao teatro “Antes de começar” de Almada Negreiros e na promoção de aulas de Cante Alentejano. Também tinha sido pensada uma dramatização em que o objetivo seria que na mesma pudessemos inverter os papéis sociais, contudo não foi possível realizar-se.

Por conseguinte as crianças tiveram a oportunidade de pensar/refletir sobre diversas questões afetas à sustentabilidade cultural e social através de um conjunto de atividades propostas.

É muito interessante compreender e ouvir as conceções das crianças pois estas são muito genuínas e realistas na forma como expõem o seu pensamento.

A PES permitiu-me compreender a importância do papel enquanto professora, mas tendo sempre consciência que devemos ser mediadores deste processo e não detentores absolutos do mesmo, pois só assim é possível que as crianças adquiram novas aprendizagens com qualidade e prazer.

Por fim, esta experiência deu-me a oportunidade de poder identificar as minhas falhas e refletir sobre elas, não se repetindo na experiência que se avizinhava, a PES em Pré-escolar. Refiro-me particularmente às notas de campo e às reflexões, muitas vezes não eram feitas no tempo certo o que prejudicava o meu entendimento em algumas situações que surgiam no dia-a-dia. É muito importante que o professor durante a sua prática vá anotando momentos que considera importantes para que possa agir a tempo de resolver possíveis lacunas das aprendizagens das crianças. Por outro lado, importa também referir que muitas vezes estas notas de campo não eram tiradas porque estava tão envolvida nas atividades que não era capaz de gerir ambas as coisas, vivenciar e apontar.

### **3.3. Investigação-ação na Educação Pré-escolar**

#### **3.3.1. Caracterização do contexto educativo**

O jardim de infância onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar faz parte do mesmo Agrupamento de Escolas da rede pública e situa-se no concelho de Évora.

O jardim de infância localiza-se numa zona periférica da cidade de Évora, num bairro de habitação social. Nele vivem diversas famílias, entre elas, de etnia cigana e tendeiros. Além das dificuldades económicas que padroniza o estatuto social mais desfavorecido também se apresentam dificuldades de natureza cultural e interação social. Esta situação revela-se, também, no modo como cada uma das famílias assume e reage perante a necessidade e obrigatoriedade da escolaridade.

Dado isto, a instituição abraçou um projeto, MUS-E, de integração escolar e social através das artes. Este projeto assenta sobre o princípio da educação para a diversidade e a prevenção da violência através das artes. Como funciona este projeto? Há uma professora, no caso do Jardim de Infância que todas as quartas-feiras promovia durante 30 a 40 minutos uma aula de dança.

Segundo Silva, (2016, p. 23) “O estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham.”

O Jardim de Infância tem apenas a valência do Pré-escolar, tendo três salas.

O Jardim de Infância é formado dois blocos que estão separados pelo espaço do recreio ao ar livre. O primeiro bloco é do lado direito da instituição e foi o primeiro que surgiu, é formado pela sala A e B, por uma casa de banho mista que é utilizada pelas crianças, uma casa de banho para os adultos, uma sala de reuniões que tem uma biblioteca, um computador e impressoras, uma arrecadação e uma cozinha equipada com um forno e um lava-loiças.

Pretendo salientar também que embora a casa de banho que está disponível para as crianças usarem seja mista, sempre que uma criança queria a sua privacidade a mesma era respeitada.

O bloco à esquerda da instituição é um bloco mais recente e é composto pela sala C, um refeitório com lava-loiças e micro-ondas bem como uma casa de banho. O refeitório é utilizado para o lanche da manhã e da tarde. Este é feito em conjunto com a sala C embora as crianças de ambas as salas não estejam sentadas alternadamente pelas mesas. Nos dias de chuva o refeitório também é utilizado para desenvolver as atividades de educação física bem como do projeto MUS-E.

O espaço exterior do Jardim de Infância é bastante amplo e composto por vários equipamentos de diversão.

### **3.3.1.1. Caracterização do grupo**

O grupo de crianças com quem realizei a presente PES é um grupo heterogéneo dos 3 aos 6 anos. É formado por 21 crianças, 11 crianças do sexo Feminino e 10 do sexo masculino.

No que diz respeito às idades das crianças, no momento da PES, há duas crianças com 6 anos, uma tem (6:5), duas têm (6:4). Nove crianças têm 5 anos, (5:11), (5:9), (5:8), (5:6), (5:5), (5:1), (5) sendo que apenas duas têm a mesma idade (5:3). Cinco crianças têm 4 anos, duas delas têm a mesma idade (4:1) e as restantes têm (4:9), (4:3), (4:2). Por fim 4 crianças têm 3 anos, sendo que duas têm a mesma idade (3:4) e as restantes (3:6), (3:2).

Importa referir que quatro das crianças do grupo são acompanhadas pela Equipa Local de Intervenção (ELI) nº1 em Apoio Pedagógico Personalizado e Terapia da fala.

No que diz respeito às características do grupo as diferenças que existiam entre as várias crianças eram bastante evidentes quer a nível cultural bem como gostos e interesses. O grupo tinha duas crianças de etnia cigana e duas muçulmanas.

Relativamente aos interesses das crianças, as do género feminino mostravam um maior interesse pelas áreas do faz de conta, a casinha, médico e da pintura, quadro magnético e o de giz. Em contrapartida as crianças do género masculino tinham preferências pela área da garagem, computador e jogos de mesa. A área da Biblioteca era pouco preferida das crianças, contudo havia 2 a 3 crianças que com alguma frequência pediam para ficar nesta área.

No que toca ainda aos interesses das crianças apercebi-me de que havia crianças que estavam pouco dispostas a explorar outra área, escolhiam sempre a mesma. O R (3:6), elegia as áreas dos jogos, a mercearia e a garagem, contudo, em primeiro lugar escolhia sempre os jogos. Na verdade, durante a minha prática aprofundei pouco esta questão, quando surgiam os momentos de escolha e o mesmo dizia que queria os jogos eu tentava cativá-lo a experimentar outra área, na maioria das vezes sem sucesso. Hoje, e refletindo sobre esta questão, sei que devia ter trabalhado mais a promoção da utilização das diferentes áreas nomeadamente com as crianças que tendem sempre a escolher as mesmas. No entanto, acredito que esta lacuna tenha sido reflexo da falta de planeamento sobre o mesmo.

A P (6:5) e o/a E (5:3) são duas crianças de etnia cigana. Ambas mostravam no desenrolar de atividades, nomeadamente as de grupo e em que havia uma maior exposição, alguma timidez e muitas vezes recusavam-se a participar na atividade. Sendo que o tema da minha dimensão investigativa assenta na sustentabilidade cultural e social penso que esta questão carece de uma breve reflexão da minha parte. A comunidade cigana vive e está na sociedade de acordo com a sua cultura o que, na maioria das vezes, não é bem aceite. A política usada para integrar a comunidade cigana passa pela escolarização fornecendo assim às novas gerações ferramentas

necessárias para, na fase adulta, assumir a responsabilidade da sua própria sobrevivência em sociedade. Contudo estes são métodos e conceitos que entram em conflito com uma cultura e modo de vida milenares. Esta questão, mais do que a timidez própria de qualquer criança, cigana ou não, justifica a recorrente ausência das crianças ciganas no pré-escolar, no entanto a partir do Ensino Básico a sua frequência é mais visível dado que, na maioria das vezes, acontece pelas obrigações que o próprio Estado impõe. No caso da P e da E, houve meses que foram 2 a 3 dias, contudo num total de dias por mês o máximo era 7 dias, mas nunca seguidos.

É neste sentido que considere importante mostrar esta explicação porque segundo o meu ponto de vista, esta timidez demonstrada surgia apenas pelo facto de as crianças frequentarem poucas vezes a escola e por consequência participarem pouco nas mais diversas atividades com os seus pares.

No que diz respeito às dimensões chave do meu trabalho, importa caracterizar o grupo de crianças segundo as mesmas. Este grupo era formado por crianças de diferentes meios culturais, neste sentido as crianças agiam naturalmente com as diferenças culturais de cada um sem que existissem estereótipos. Relativamente às questões de género o único aspeto que considero importante referir é relativamente aos interesses das crianças de uma forma geral e que penso estar relacionado com as questões de género, notava-se que as brincadeiras escolhidas pelos rapazes e raparigas eram diferentes e bem vincadas, no sentido em que os rapazes procuravam frequentemente todas as brincadeiras relacionadas com construções, carros e jogos já as raparigas tinham mais interesse pela área do faz-de-conta. Contudo, tentei sempre ao longo do tempo e quando me apercebia destas situações sugerir que escolhessem outras áreas, no entanto, posso afirmar que o meu trabalho podia ter sido mais rico neste sentido, intervindo mais ativamente, ou seja, participando nas brincadeiras, potenciando as áreas de forma a que pudesse promover um maior interesse por parte de ambos.

### **3.3.1.2. Fundamentos da ação educativa**

A criança é um dos principais agentes na educação de infância, contudo, sozinha, não consegue que o processo de desenvolvimento e aprendizagem inerente à educação de infância se desenvolva. O que quer então isto dizer? O processo de aprendizagem da criança é holístico e são necessários diversos tipos de interação para que o mesmo aconteça. Siegel e Cole (2003,



citado por Melo e Pereira, 2007) afirma que “(...) o desenvolvimento humano se processa em interação, que para a análise dos processos educativos é necessário tomar em linha de conta e analisar de forma holística os diferentes contextos sociais e culturais nos quais a pessoa se movimenta (...)” Nesta linha de pensamento é necessário explicar de que forma decorria toda a ação educativa neste contexto onde desenvolvi a minha PES em Pré-escolar.

O trabalho por projeto era uma prática muito frequente com o grupo de crianças. Dar voz ao interesse das crianças era um princípio elementar bem como se recorria a reuniões fosse para elaborar as planificações semanais/avaliações como também sempre que o fosse necessário encontrar-se uma solução para alguma questão que surgisse no quotidiano, podendo-se assim afirmar a existência do princípio da democracia, uma vez que havia partilha de poder na tomada de decisões.

Katz e Chard (1989) afirmam que o trabalho de projeto pode, então, ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” citado em Vasconcelos et.al. (2011. p.10).

Leite, Malpique & Santos (1989) afirma que o trabalho por projeto é “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” citado em Vasconcelos et. al. (2011. p.10).

Pode-se então afirmar que o trabalho por projeto é uma forma de ensinar em que a criança é o participante ativo da sua aprendizagem, no sentido em que é ela que encontra um problema e ao longo do tempo tem resposta para o mesmo. A criança chega a esta resposta através de toda a pesquisa que vai realizando.

Vasconcelos et. al. (2011. P.12) afirma que realizar projetos com as crianças é proporcionar-lhes uma valiosa ajuda ao seu desenvolvimento. Com o apoio atento do educador as crianças tornam-se competentes, isto é, “capazes de saber fazer em ação”.

Paralelamente ao afirmado acima constatamos que o presente grupo se trata de uma comunidade de aprendizagem. Comunidades de aprendizagem, o que são? Em primeiro lugar se nos debruçarmos sobre o significado individual de cada palavra sabemos que comunidade é um conjunto de pessoas que partilham algo em comum. Aprendizagem, o processo responsável pela aquisição de novas competências, valores, conhecimentos entre outros. Neste sentido se integrarmos as duas palavras, o significado será pessoas a aprender com um objetivo comum.

Segundo Watkins (2004, p.1) “A learning community is a collective which learns together, including about its collective process of learning. Thus the adjective "learning" is used in a strong sense: learning community is not merely a synonym for school.”.

Neste sentido podemos afirmar que as comunidades de aprendizagem assentam numa perspetiva sócio construtivista, ou seja, a criança aprende em grupo, contudo esta refletir-se-á na sua aprendizagem individual. Deste modo é possível identificarmos o grupo de crianças referido como uma comunidade de aprendizagem pois ao longo dos dias são promovidos vários momentos de diálogo em que são as crianças as autoras principais do mesmo. Todos os projetos e atividades que são desenvolvidos surgem do interesse das crianças bem como cabe às crianças avaliarem e planificarem as suas semanas, ou seja, o adulto é apenas o mediador deste processo.

Assim, é possível compreender que as mesmas têm características que as diferenciam de outros métodos de ensino, nomeadamente, a aprendizagem ser realizada em conjunto, o que potencia a emergência de uma coesão entre os membros do grupo, a criança ter um sentimento de pertença, ou seja, considerar-se a atriz principal neste processo. A diversidade ao invés de ser encarada como uma dificuldade é tida como uma mais valia no processo de desenvolvimento da aprendizagem.

A partilha da aprendizagem também fazia parte do quotidiano deste grupo, sempre que um conjunto de crianças realizava uma pesquisa nos livros disponíveis na biblioteca elaboravam uma construção, construíam uma história e cada um destes momentos eram partilhados por todos criando espaço para o diálogo. Pretendia-se, assim, que as crianças questionassem e comentassem o que tinham considerado importante na apresentação dos colegas. Estes momentos são promotores do desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade de reflexão.

### **3.3.1.3. Organização do Cenário Educativo**

Segundo Silva et. al (2016, p.5) “Considera-se o ambiente educativo como contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes.”.

Neste sentido, importa referir que a sala se encontra dividida em 2 espaços, um onde é realizado o acolhimento, o registo das presenças, do tempo e das tarefas. No mesmo espaço

existem também mesas facilitando assim todos os trabalhos que exigem um suporte nomeadamente a expressão plástica. Além disto também se encontrava a área da escrita, sítio onde estava o computador. No outro tínhamos o espaço do brincar, pois aqui estavam as áreas da mercearia, do faz-de-conta, o consultório médico, área da garagem e das construções bem como os jogos de mesa, o quadro branco, onde as crianças realizavam histórias a pares e a área da biblioteca onde estavam as almofadas e uma estante com livros.

A forma como o espaço sala está organizado chamou-me a bastante a atenção na medida em que ambos os espaços estão bem delimitados e organizados. Os materiais estão acessíveis a todas as crianças contribuindo para a utilização livre de acordo com a sua vontade. Esta acessibilidade também promove a autonomia das crianças no sentido em que são elas que escolhem quais os recursos que pretendem usar. Por outro lado, o espaço sala também lhes possibilita que desenvolvam atividades e papéis diferentes.

Neste sentido, e mais especificamente a sala está organizada da seguinte forma:

- Área do tapete e da biblioteca

Na área do tapete e da biblioteca as crianças podem usufruir de um conjunto de livros. Algumas destas apelavam a questões relacionadas com os objetivos do meu trabalho, mais concretamente, potenciar a sustentabilidade cultural e social através de práticas pedagógicas que valorizam a diferença, a interdependência e as igualdades de oportunidades. Importa referir que podia ter potenciado mais esta área adicionando livros à biblioteca que tivessem presentes todas as questões do meu trabalho, não o fiz porque não tinha livros meus que pudesse disponibilizar de forma a que as crianças os pudessem utilizar, também foi proposto à própria escola, mas não havia verba. Contudo, promovi diversas leituras de histórias proporcionando reflexões sobre a diferença, a desconstrução de estereótipos e a valorização de diversas culturas.

- Área dos jogos de mesa

A Área dos jogos é composta por uma estante e uma mesa. Nesta estante, estavam presentes jogos com os mais diversos objetivos. Existem jogos de consciência silábica, de raciocínio, matemática, construção, puzzles. Este conjunto de jogos são potenciadores do desenvolvimento de diversas competências, tais como aquisição de noções matemáticas, de letra e palavra, desenvolvem a criatividade e imaginação, bem como de entreajuda, pois sempre

que havia crianças com dificuldades as que tinham mais facilidade da resolução de um jogo, disponham-se logo a ajudar.

- Área do quadro magnético

Esta é composta por um quadro magnético onde as crianças através de ímanes existentes na sala podem construir histórias.

- Área de jogos simbólicos

Esta área é composta por 4 áreas, a da casinha, da mercearia, consultório médico e garagem.

Segundo Silva, et al. (2016. p. 51) O jogo simbólico é uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados.

Silva, et al. (2016. p. 51) afirma ainda que

Esta forma de jogo é frequente nas crianças em idade do jardim de infância e desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança.

Estas áreas eram muito procuradas pelas crianças, e embora houvesse limites de crianças por área, havia situações em que as próprias crianças se dispunham a brincar em conjunto, afirmando que não havia problema. Esta situação era muito frequente na mercearia, uma vez que nesta só podia brincar uma criança.

Recordo-me de um momento que o Y (5) queria ir brincar para a mercearia e o R (3:6) também. Neste momento surge a questão de que só podia ir um, contudo, o Y disse logo “Não faz mal, ele pode vir comigo e eu sou o ajudante dele, que ele é mais pequeno.”.

Penso que nesta área podia ter promovido muitas atividades que estivessem relacionadas principalmente com as questões de género, relativamente ao papel da mulher e do homem, principalmente na área da casinha, pois era uma área pouco escolhida pelos rapazes e o mesmo acontecia com a garagem, área escolhida maioritariamente pelos rapazes. Embora tenha estado

desperta para a frequência de escolhas, a verdade é que a minha intervenção passou apenas por tentar sugerir que as crianças escolhessem outras áreas.

- Área de escrita/computador

Embora o computador só tenha funcionado 2 ou 3 vezes, as crianças sempre que tinham possibilidade de usar procuravam-no com muito interesse pois havia um conjunto de jogos disponíveis para o computador.

Na área da escrita, além de ser possível usar o computador, a mesma também tinha um quadro magnético com letras magnetizantes, cadernos, lápis, canetas.

- Área de expressão plástica /pintura

Nesta área, há as mesas onde são realizadas as diversas atividades que envolvem pintura, pincéis, tintas bem como um quadro de giz que é usado para as crianças desenharem e posteriormente apresentarem aos colegas.

- Área das ciências

A área das Ciências é formada por uma cómoda onde estão os peixes e plantas, uma lupa no caso de as crianças quiserem observar minuciosamente algo que lhes desperte interesse.

Por fim importa referir que ao longo da minha PES não foram realizadas alterações na organização do espaço, tal como foi referido acima, contudo, no que toca à rotina houve a necessidade de se alterarem aspetos da mesma. Esta foi sentida em primeiro lugar, por mim e pela educadora, embora as crianças também o mostrassem no seu comportamento que se refletia numa agitação permanente. Assim, em grande grupo, expus a situação e perguntei-lhes se não devíamos arranjar uma solução de modo a que no período da manhã conseguíssemos aproveitar melhor o tempo e estivéssemos menos tempo sentados, O grupo conseguiu arranjar uma solução que passava por à medida que iam chegando de manhã brincavam livremente e no momento em que todos tinham chegado, ou na grande maioria, sentávamo-nos à mesa para preencher os mapas e termos uma pequena reunião. Também ficou definido que os pares de

crianças à segunda estavam destinados a fazer uma tarefa ficavam responsáveis pela mesma até ao fim da semana.

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

Segundo Silva et. al. (2016, p. 19),

A comunicação das intenções do/a educador/a e do seu projeto curricular de grupo aos pais/famílias é uma ocasião para os envolver no processo de planeamento e para recolher as suas sugestões. A partilha desse plano permite, ainda, encontrar um conjunto de possibilidades de os pais/famílias e outros elementos da comunidade participarem no processo educativo do jardim de infância.

No seguimento da afirmação acima referida, a presença da família e da comunidade no processo de desenvolvimento da aprendizagem das crianças é da responsabilidade do/a educador/a cabe ao mesmo, desde uma fase inicial, mostrar interesse em que os pais, família e comunidade participem neste processo. Como? Deve ser o/a educador/a a promover atividades em que os mesmos sejam agentes principais, que as dinamizem.

Além destas promoções de atividades penso que deve ser um profissional flexível no sentido em que permita que a família possa sugerir atividades que contribuam para o processo de desenvolvimento da aprendizagem das crianças. O espaço sala deve estar aberto aos pais de modo a que estes se sintam familiarizados e interessados pelo mesmo e procurem observar as produções realizadas pelas crianças.

No Jardim de Infância, mais especificamente no grupo onde realizei a minha PES, as interações existentes entre a família e a equipa educativa surgiam logo desde manhã, nomeadamente com a auxiliar, uma vez que grande parte dos pais entregavam as crianças às 08:30h. Contudo, houve sempre dias em que os pais de algumas crianças as levavam um pouco mais tarde, entre as 09:00h e as 09:30h da manhã e, portanto, neste caso, eu já tinha contacto com os mesmos, ainda que fossem sempre diálogos curtos, uma vez que na grande maioria das vezes já estávamos a realizar atividades. No entanto, a seguir ao lanche, 15:30h, esta era uma hora em que me cruzava mais vezes e com mais familiares, havendo sempre mais tempo para diálogos que surgiam naturalmente.

Importa também referir que desenvolvi um projeto, apelidado de “A minha família” que tal como o nome indica estava relacionado com as famílias das crianças envolvidas. Neste

sentido foram estabelecidas diversas interações no decorrer do projeto, contudo será detalhado mais tarde.

No que diz respeito à relação que foi estabelecida com a comunidade ao longo da PES, o grupo de crianças teve a oportunidade de participar em aulas de cante alentejano dinamizadas pelo Bruno Tasanis, bem como uma sessão sobre a importância da higiene oral com a enfermeira Ana Aranha. O grupo de crianças participava também num projeto de uma horta realizado pelo senhor João, pessoa exterior à escola, que agendava com a educadora os dias e as horas a que realizavam a atividade. Por fim as crianças, fizeram uma visita de estudo ao Jardim Zoológico para comemorar o encerro do ano letivo.

### **3.3.2. Análise e descrição do processo de investigação-intervenção**

A análise e descrição do processo de investigação-intervenção mostra todo o trabalho desenvolvido ao longo da PES da Educação Pré-escolar e do 1ºCiclo através da descrição das atividades promovidas bem como das reflexões sobre as mesmas. A descrição das atividades é demonstrada através das planificações e fundamentada pelos registos escritos.

#### **3.3.2.1. Situação inicial**

Quando iniciei a PES e sabendo que já tinha experienciado a PES do 1º Ciclo, embora sejam realidades diferentes, foi mais fácil o delineamento do processo, nomeadamente a avaliação da escala uma vez que este instrumento era a linha orientadora da intervenção.

Assim, reuni-me com a Educadora, apresentei-lhe a escala e em conjunto avaliámos a mesma. (ver apêndice XI) Abaixo encontra-se a reflexão da escala responsável por regular o meu trabalho ao longo da PES.

#### **Reflexão Inicial**

Como já foi referido ao longo do relatório considerou-se importante a utilização do instrumento, Escala da OMEP de avaliação do ambiente para o Desenvolvimento Sustentável na Educação de Infância. Siraj-Blatchford, Mogharreban e Park, (2016) na sua vertente cultural

e social o que nos permitiu encontrar quais as características do cenário educativo e dos processos de aprendizagem que podíamos potenciar/melhorar.

Deste modo, constatou-se que existiam alguns livros em que as suas mensagens contrariavam estereótipos, mas não eram suficientes. Foi proposto que se aumentasse o número de livros, mas implicava uma verba que não era possível obter. Neste sentido ficou definido que se daria importância ao longo do tempo a histórias que intrinsecamente tivessem o intuito de promover a reflexão das crianças acerca de todas as questões relacionadas com estereótipos, géneros e diferença, neste sentido podemos afirmar que os itens 1.3, 3.1, 5.1 estão parcialmente presentes. Existem por vezes diálogos que promovem reflexões sobre a diferença, a desigualdade e questões de estereótipos, tal como são enunciados nos itens 3.3, 5.2, 5.3 e 7.4.

Importa também referir que as crianças usam pontualmente serviços externos à escola, como é mencionado no item 5.4.

Parcialmente presentes também estão os itens 7.1, 7.2, 7.3 e 7.4, que estão relacionados com abordagem que é feita aos direitos universais bem como de que modo as crianças são encorajadas a falar dos mesmos bem como de justiça social.

O último item da escala, 7.5 refere a importância de os documentos de orientação curricular abordarem a aprendizagem da sustentabilidade económica, social e cultural, o que neste caso acontece de forma pontual.

Relativamente aos itens 1.2, 1.3 e 1.4 que diz respeito às discussões e materiais disponíveis na sala relacionados com diferenças culturais, religião e orientação bem como de que forma a própria instituição aborda os mesmos considere que não estão presentes.

Finalmente, o item 3.2 está totalmente presente uma vez que diariamente a educadora chama atenção para as necessidades, valores e desejos humanos.

O presente grupo de crianças podemos considerá-lo com características multiculturais, uma vez que temos duas crianças que são de etnia cigana e outras duas muçulmanas. Deste modo seria interessante promover sessões em que houvesse uma pesquisa acerca da comunidade cigana bem como da religião muçulmana, isto porque, há hábitos e maneiras de estar que diferem. Por exemplo, as crianças ciganas vão com pouca frequência à escola e os colegas já algumas vezes questionaram o porquê da sua falta de assiduidade.



Assim, pensei em promover uma semana cultural. De que forma se desenvolvia? No período antes da semana cultural seria realizada uma pesquisa juntamente com as crianças sobre diversas culturas de forma a que haja uma compreensão e contextualização sobre o que vai ser realizado durante a semana cultural. Cada dia dessa semana seria dedicado a uma das culturas presentes na sala. Um dia será sobre a religião muçulmana, em que os pais do Y (5) e do H (3:2) irão fazer uma refeição e falar sobre a religião, outro da comunidade cigana, apresentarão uma dança e falarão sobre a sua cultura. Dois dias da semana serão dedicados às tradições alentejanas, em que um deles será dinamizado pelo Bruno Tasanis, onde as crianças irão cantar o cante alentejano. Importa ainda referir que será feita uma abordagem teórica ao cante alentejano, referindo quais as suas origens. No segundo dia confecciona-se uma ou duas refeições tipicamente alentejanas. Por fim no último dia serão convidados os pais de duas meninas gémeas que são pastores da igreja Evangélica para que possam partilhar com as crianças como vivem as suas festas religiosas.

Esta semana cultural foi apenas pensada por mim e pela educadora, embora venha a ser partilhada com as crianças de modo a que os mesmos possam manifestar a sua opinião.

Quanto aos hábitos culturais, também está pensado promover-se atividades que sejam potenciadores do gosto pelos mesmos. Inicialmente está equacionado as crianças irem ao teatro com objetivo de conhecer as instalações e compreender como o próprio funciona. Por conseguinte, também gostava de levar todas as crianças à biblioteca de modo a poderem desfrutar de um momento de leitura livre num espaço que a Biblioteca Pública de Évora possui.

Assim, regularéi a minha prática segundo a avaliação feita bem como a todos os momentos que vão surgindo e sejam pertinentes de ser trabalhos/refletidos.

### **3.3.2.2. Linhas de Orientação da intervenção**

Terminada a reflexão baseada na escala, dei início às planificações diárias e semanais que tinham como base todos os momentos emergentes bem como a reflexão realizada.

Desta forma, para apresentar a análise dos dados da minha intervenção, tal como no 1º ciclo, dividi as atividades por grupos segundo o tipo de atividades.

## **Livros e Histórias**

Tal como no 1º ciclo e embora seja uma realidade diferente, nomeadamente no que diz respeito à faixa etária, fator importante na escolha de livros, privilegiei entre outros os mesmos dois livros, pois considerei que as mensagens de ambos eram compreensíveis nos dois níveis. Os livros foram o “Orelhas de borboleta” e o “Menino de cor”.

### **“Orelhas de borboleta”**

Esta leitura, embora o conteúdo do livro esteja associado ao tema da minha dimensão investigativa, a planificação desta atividade surgiu no seguimento de uma conversa no momento das atividades. (ver apêndice VII)

No momento em que a B (5:5) contava as suas novidades, terminadas as mesmas a educadora diz:

Educadora: “Mas a B tem uma novidade. B qual é?”

B (4:1): “Não sei”

Educadora: “Cortaste o cabelo, estás tão gira amor”

DR (4:1): “Está muito feia”

Educadora: “Porquê D? Isso não se diz.”

DR (4:1) “Porque eu não gosto”

A leitura do livro foi iniciada pela capa e contracapa. Fiz algumas questões como “O que nos mostra a capa?”, “Qual pensam ser o título da história?”, de seguida dei início à leitura do livro. Após a leitura do livro promovi um diálogo com base em algumas questões, tal como mostra a transcrição abaixo.

### **Diálogo**

Eu: “O que é que vocês entenderam da história? DM (5:11) o que é que tu entendeste da história?”

DM (5:8): “Só estava a dizer não.”

Eu: “Porque é que seria que ela só dizia que não.”

DM (5:8): “Porque não tinha”

Eu: “A (6:4) o D (5:8) está a dizer que ela estava sempre a dizer que não e eu perguntei-lhe porque é que ela estava sempre a dizer que não”

A (6:4): “Porque eles pensavam que ela era isso, mas não”

MF (5:3): “Estás quase lá”

Eu: “MF deixa o A acabar”

Eu: “MF, mas tu estavas a dizer que o A estava quase lá. Porquê? O que entendeste da história?”

MF (5:3): “Tudo”

Eu: “Tudo o quê? O que percebeste?”

MF (5:3): “Só estão a dizer coisas que ela não gosta”

Eu: “Porque é que ela não gosta?”

MF (5:3): “Porque ela não quer que eles dizem aquelas palavras”

Eu: “Mas porquê essas palavras? O que será que aquelas palavras têm para ela não gostar?”

MF (5:3): “Porque eles dizem coisas que ela não tem”

Eu: “Concordas T (5:1) com o MF está a dizer? (silêncio)

“Como achas que a Mara se estava a sentir?”

T (5:1): “Triste”

Eu: “Porquê?”

T (5:1): “Porque os amigos estavam a falar dela”

Eu: “O que eles diziam?”

T (5:1): “Que o cabelo era de palha”

Eu: “D (4:2) querias falar. Concordas com o T?”

DR (4:1): “O nariz é de papel”

MF (5:3): “Não, é o título da história”

Eu e Educadora: “Espera MF agora é o DM”

Eu: “Pois é, é o que está na imagem e como achas que ela se estava a sentir?”

DM (5:8) “Mal, porque eles estavam a dizer que ela era orelhuda e ela não é”

Eu: “Pois é, olha BC (4:9) depois do que o DM disse já alguma vez sentiste isto?”

BC (4:9): “Não. O quê?”

Eu: “Que os amigos digam coisas que nós não gostemos de ouvir.”

DM (5:8): “Ela estava feliz”

Grupo: “Não estava não”

Eu: “Essa é a opinião do DM, mas porque é que achas isso?”

DM (5:8): “Estava a ver a cara dela”

Reflexão:

A planificação desta atividade tinha como objetivos os que estão de acordo com a minha dimensão investigativa, potenciar a desconstrução de estereótipos e a valorização da diferença.

Tendo em conta os mesmos considero que o diálogo promovido foi de encontro ao que tinha sido expectável, no sentido que as crianças mostraram sensibilidade e compreensão com a história, quando afirmam que a Mara não estava feliz, que a mesma não gostava do que lhe estava a ser dito ao longo da história. A sensibilidade das mesmas também é possível de identificar quando a determinada altura MF (5:3) diz que a Mara não tem as características que os seus amigos lhe apontam.

Estas reflexões são muito importantes, pois dão oportunidade de as crianças refletirem sobre questões com que se debatem diariamente, nomeadamente todas as que estão associadas à diferença, surgindo por vezes comentários por parte das mesmas que nem sempre deixam os seus pares contentes. Por outro lado, considero que estes diálogos fomentam valores como empatia, compreensão e aceitação.

### **“Menino de Cor”**

A leitura do livro foi iniciada com a apresentação da capa. Pedi-lhes que olhassem para a mesma e dissessem que história achavam que o livro nos ia contar, o que viam na capa e se tinham alguma sugestão para o título do livro. Terminada a fase de pré-leitura, dei início à leitura do mesmo. No fim promovi uma conversa tal como está transcrita abaixo. (Planificação em apêndice VIII)

Eu: “Qual de nós é menino de cor?”

DM (5:8): “Ninguém”

BC (4:9): “O negro”

DP (5:9): “O negro”

G (6:4): “Branco, o preto tá sempre preto”

Eu: “Achas que há meninos de cor?”

DR (4:1): “Não sei”

FP (5:6): “Não”

Eu: “Porquê?”

A (6:4): “As peles não são iguais”

MF (5:3): “Não faz mal ter as peles de outras cores”

DM (5:8): “As peles não fazem mal, não há meninos de cor”

Reflexão:

Tal como referi acima tratava-se de um grupo multicultural e neste sentido achei que esta história seria pertinente de ser explorada, embora considere que o mesmo era bastante inclusivo, não agindo com estranheza à mesma. No entanto é sempre importante proporcionar-se estes momentos de reflexão, assim os meus objetivos (planificação em apêndice) assentavam em retirar alguns pensamentos acerca das diferenças culturais, fomentar o pensamento sobre as mesmas, bem como a sua importância. Percebermos porque somos diferentes no mundo, mas mais especificamente neste contexto. Estes estão em congruência com os estabelecidos no meu trabalho.

Através deste diálogo consegui conhecer os diferentes tipos de culturas associados ao grupo de crianças, potenciar a sustentabilidade cultural e social de forma a valorizar a diferença.

De acordo com o diálogo podemos dizer que as crianças agem com aceitação perante as diferenças de cada um, quando afirmam A (6:4): “As peles não são iguais”

MF (5:3): “Não faz mal ter as peles de outras cores”, DM (5:8): “As peles não fazem mal, não há meninos de cor”. Em contrapartida a ironia implícita ao longo do conto não é compreendida por todas as crianças, quando as mesmas respondem à pergunta “Qual de nós é o menino de cor?” que é o “negro”. Contudo esta é a forma que as crianças têm de evidenciar as diferenças, é aqui que o educador tem o papel fundamental, pois deve mostrar sempre a mais valia da diferença.

## **Valorização das identidades e Culturas**

### **“De onde vem a minha família?”**

O projeto de intervenção em Jardim-de- Infância teve como tema a família e tal como o nome indica a base foi o trabalho por projeto.

O trabalho por projeto divide-se em quatro fases, definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e divulgação/avaliação.

Assim, o projeto que desenvolvi com o grupo de crianças durante a PES, intitulado “De onde vem a minha família?” decorreu segundo as fases assinaladas acima.

O início do projeto surgiu, numa conversa em grande grupo em que eu questionei as crianças se elas sabiam de onde eram? As crianças responderam a cidade onde tinham nascido e outras o bairro onde viviam. Neste momento surge então o problema do projeto, as crianças mostraram interesse em querer saber mais e eu perguntei-lhe de que forma podíamos conseguir responder à pergunta.

Neste momento sugeriram que perguntássemos aos pais, de forma a que os mesmos pudessem responder qual a origem da sua família. Então escrevi uma carta para os pais, com a pergunta que tínhamos iniciado “De onde vem a minha família?” Embora a carta tenha sido escrita por mim, pois as crianças ainda não o sabem fazer, a mesma foi escrita em conjunto e partilhado de que maneira podíamos elaborar a questão. Nas semanas seguintes, todas as crianças foram trazendo as respostas. Após termos todas as respostas, juntámo-nos em grande grupo e eu li as mesmas para o grupo. Abaixo transcrevo parte da conversa.

Eu: “O meu avô paterno nasceu em Damão, Índia.”

Educadora: “Ai meu deus tão longe”

Teresa: “Onde é que será a Índia?”

Educadora: “É do outro lado do mundo. A Índia é do outro lado do mundo não é Y (5)?”

Eu: “Fui viver para Moçambique aos 18 anos. A avó paterna e avós maternos são indianos, mas nasceram em Moçambique.”

Teresa e Educadora: “Indianos o que será ser indiano?”

Grupo: “São da Índia”

Y (5): “E falam Indiano”

Educadora: “Como se fala Indiano. Sabes alguma palavra?”

Y (5): “Não me lembro”

Teresa: “Os meus avós paternos saíram de Moçambique há 28 anos com os seus 2 filhos e fixaram-se em Évora. Há 9 anos o meu pai que é de Moçambique casou-se com a minha mãe que também é de Moçambique. Temos uma mistura cultural dos 3 continentes.”

Eu: “Vocês sabem o que é um Continente?”

Grupo: “Sim”

MF (5:3): “É aqui perto”

DR (4:1): “É uma loja”

MF (5:3): “É um sítio onde se compra coisas”

Eu: “Alguém tem uma ideia do que será um continente?”

Educadora: “Haverá outro continente?”

Grupo: “Não sabemos”

Eu e Educadora: “Temos que ir à procura”

(...)

Neste momento, surge a questão, “O que é um Continente?” depois de se ter lido que duas crianças da sala tinham nascido em Moçambique. Postas todas estas questões fomos tentar encontrar as suas respostas através de uma pesquisa. Passo a citar abaixo o diálogo que surgiu ao longo da pesquisa. Importa referir que o grupo que quis participar neste momento foi o MF (5:3), MF (5:9), FP (5:6) e o Y (5).

Eu: “Tu tinhas perguntado MF (5:3) o que era um continente, então a Teresa vai escrever aqui o que é um Continente”

MF (5:3): “Olha o Mundo”

Eu: “Pois é, MF (5:3) será que o continente faz parte do mundo MF?”

MF (5:3): “Não”

Grupo: “Olha o mundo, o mundo é o mapa”

Eu: “O mapa representa o mundo”

(...) Neste momento expliquei que haviam 6 continentes, onde estavam situados e o nome dos mesmos.

Eu: “MF (5:3) vimos que Portugal se situa na EU...”

MF (5:3): “ropa”

Eu: “Certo, então agora vamos ver onde se situa Moçambique”

(...)

Eu: “Quantos continentes temos?”

Apontei para todos e fui contando com eles

MF (5:3):” 6”

Eu: “Quais são?”

Fui ajudando nos nomes uma vez que pouco antes tinha dito os nomes.

Grupo: “África, Europa, Americano, Ásia, Austrália, Antártida”

Eu: “Muito bem”

Eu: “Então o que é um continente Y (5)?”

MF (5:3) e Y (5): “É um pedaço de terra”

Eu: “Onde vivem...”

Grupo: “Pessoas”

Eu: “Agora vamos a outra parte, vimos que Portugal é o nosso país se situa na Europa então agora vamos ver onde se situa Moçambique”

(Faço a pesquisa, aparecem as imagens)

Eu: “Y (5), aponta onde achas?”

(O Y aponta no sítio certo, entretanto localizámos todos os continentes com a minha ajuda)

Terminada a pesquisa passámos para a outra fase do projeto. No mapa de Portugal as crianças foram colocar com um marcador onde tinham nascido, com a minha ajuda, isto foi realizado em grande grupo. De seguida fomos buscar um mapa mundo uma vez que tínhamos uma criança, o Y (5) que tinha nascido em Moçambique.

Concluídas as localizações de todas as crianças e a pesquisa realizada do que era um Continente, o MF (5:3) e o Y (5), explicaram em grande grupo que “Um continente é um grande pedaço de terra onde vivem pessoas e há 6 continentes no Mundo.”. Resposta que tinha sido dada na nossa pesquisa.

De seguida surgiu a oportunidade de as crianças realizarem colagens com fotografias do seu agregado familiar, de forma a sabermos quais eram as famílias mais e menos numerosas da nossa sala. As crianças escolhiam um título para a sua árvore. Esta foi a fase do projeto que eu senti que as crianças mais se envolveram, pois, tinham as fotografias da sua família e mostravam-nas aos seus colegas, dizendo quem era o pai, a mãe e fazendo inclusivamente comparações de quem tinha a família maior, sempre com muito orgulho. Contudo, gostava de salientar que houve um momento que me marcou. O G (6) não sabia quem era o pai e quando



foi fazer a colagem da sua família referiu que no lugar no pai queria pôr um X. Cito a conversa a baixo.

G (6): Teresa aqui no lugar do meu pai quero pôr um x

Eu: Porquê G?

G (6): Porque ele não vive comigo

Eu: Então, mas por ele não viver contigo é que a fotografia dele não está aqui presente

G (6): Sim, mas eu quero pôr um x

Eu: Mas queres mesmo?

G (6): Sim, porque assim não sabem que eu tenho pai ou não

Eu: Quem é que não sabe se tu tens pai ou não?

G (6): Se eu não faço o X, não sabem que eu tenho pai ou não

Eu: Mas isto é a família com quem tu quês? Da tua família, com quem tu vives. Tu vives com o teu pai?

G (6): Mas também é família...

Eu: O quês?

G (6): o pai também é da família

Eu: Sim, também é da tua família. Então achas que deverias por aí um X?

G (6): Sim, pões um X de pai e escreves pai

Neste momento, embora eu tenha tentado perceber o motivo pelo qual ele queria pôr um X, de facto fiquei sem saber se o devia fazer ou não. Contudo, após termos terminado a atividade e ter pensado um pouco sobre aquilo, considerei que devia concordar com o Gabriel, uma vez que aquela é a família dele. Além disso o Gabriel, tem bem presente de que o pai não vive com ele e sabe o que aquela colagem de fotografias representa, no entanto, segundo o meu ponto de vista, mais ainda do que ele querer mostrar que o pai não vive com ele mas ele tem pai, penso que esta decisão também é reflexo de uma possível mágoa, do não relacionamento nem conhecimento do pai.

Assim, e porque é muito importante que enquanto profissionais de educação respeitemos as crianças e este respeito passa pela empatia. Depois de todas as crianças terem feito a colagem das fotografias do seu agregado familiar, realizámos um gráfico para sabermos quais eram as famílias maiores e mais pequenas da sala. Como surgiu o gráfico? Eu pensei que seria

interessante fazer um gráfico, pois ao longo da elaboração das árvores, as crianças mostraram interesse em perceber quais eram as famílias maiores e mais pequenas, uma vez que realizaram diversos comentários de comparação. Assim no dia seguinte, expus um gráfico na sala, em que as barras eram até 7, uma vez que já tinha feito o levantamento dos elementos da família de cada criança e reuni o grupo à volta do mesmo, passo a citar o diálogo:

Eu: Já repararam no que está na sala?

DM (5:8): Um gráfico.

Eu: Muito bem! Lembra-se quando nós estávamos a fazer a colagem das fotografias, o DR (4:11) disse ao DP (5:11) que a família dele era muito maior e a BC (4:9) também disse alguma coisa. Disseste o quê BC?

BC (4:9): Disse que o R (3:6) tinha 3 pessoas em casa e o G (6:4) também.

Eu: Disseste isso porquê? Porque tu também tens o quê?

(começam todos a dizer ao mesmo tempo quantas pessoas têm em casa)

BC (4:9): Porque eu também tenho 3.

Eu: Então o que é que nós podemos descobrir com o gráfico? O que é o gráfico nos vai dizer?

G (6:4): Quais são as famílias maiores e mais pequenas.

Eu: Da nossa quê?

Grupo: Sala

DP (5:11): e médias

Eu: O que são famílias médias

DP (5:11): São famílias assim assim (acompanhou com gesto das mãos)

Eu: Certo, mas o que é médio aqui nas famílias?

DP (5:11): A minha é média

Eu: Ok, então vamos ver se é.

Y (5): O médio é uma coisa grande mas mais pequeno do que isso

Eu: Ok.

Eu: Nós agora vamos ver quem são as famílias grandes, as médias e as pequenas. Então vá.

DM (5:8), quantos disseste que tinhas na tua família?

DM (5:8): 4

Eu: Então põe no gráfico

(As crianças a cada cor das barras do gráfico atribuíram um número)

Eu: Vocês decidiram que a cor azul representava as famílias que tinham 4 elementos, por isso o DM põe onde?

Grupo: No azul

(foram todos pondo no gráfico um a um, ao mesmo tempo as restantes crianças comentavam entre elas o número de elementos da sua família)

Eu: Então olhando agora para o gráfico das famílias, quais são as famílias mais numerosas?

Educadora: Quem tem mais pessoas?

FP (5:6): 7

Eu: Quem são FP as famílias?

FP (5:6): O Y (5), eu e o A (6:4)

Eu: Muito bem, então qual é a família que tem menos pessoas?

DR (4:1): A BC (4:9)

Eu: DR então qual é a família que tem...

Educadora: Que é média?

DM (4:2): Eu, DM (5:8), DP (5:11) e as manas

Eu e educadora: e não só

DM (4:2): TP (5:1) e IG (4:3)

Eu: Quando olhamos para as colunas, qual é a que tem mais elementos na família?

FP (5:6): É o 4.

Eu: Então o que é que isso quer dizer FP?

FP (5:6): Porque há mais.

Eu: Porque há mais famílias na nossa sala de...

Grupo: 4

Eu: E quando olhamos para o gráfico quais são as colunas que têm menos famílias?

Grupo: O 3 e o 5.

Eu: Muito bem.

Ao longo deste diálogo compreendemos que as crianças estavam envolvidas, no sentido em que são participativas, isto prende-se pelo facto da valorização da sua identidade, pois foi lhes dada a oportunidade de partilharem com os seus pares aquilo que para elas é o mais importante, a sua família. Por outro lado, as crianças também conseguem compreender as diferenças existentes entre famílias no que diz respeito ao número de elementos.

No contexto ainda do projeto, tivemos na sexta-feira da última semana da PES a mãe do Y (5) que foi desenvolver uma atividade com todas as crianças, apresentando o alfabeto árabe, bem como falar um pouco da sua cultura. Na segunda-feira seguinte a avó do A (6:4) fez um doce regional com todas as crianças e da parte da tarde tivemos o Bruno Tasanis que foi cantar o cante alentejano com as crianças, contudo mais à frente as atividades estarão mais detalhadas. Ambos os dias surgem no projeto, uma vez que se pretendia mostrar um pouco das tradições das famílias do grupo de crianças.

O projeto foi apresentado às crianças da sala c, a proposta da apresentação foi dada pelas crianças da sala e o convite realizado pelas mesmas, tal como mostra a conversa citada abaixo:

Eu: Então querem apresentar o nosso projeto a quem?

Grupo: Aos meninos da sala da N

Eu: Então o que podemos escrever? MF (5:3) o que podíamos dizer?

(silêncio)

Eu: Olha nós queremos apresentar o nosso...

Grupo: Projeto

Eu: Que se chama?

DM (5:8): De onde vem a nossa família?

MF (5:3): Dizemos para eles virem à nossa sala e eles vêm.

Eu: Mas é melhor apresentarmos o projeto no refeitório porque temos muita coisa para mostrar, não achas melhor?

MF (5:3): Sim

Eu: FP (5:6) queres dar uma sugestão do que podemos escrever no convite? E a BC (4:9), como podemos convidar os meninos da sala C?

Educadora: Dizemos, vá venham lá.

Grupo: Não

Educadora: Pois não é muito simpático, pois não?

DM (5:8): Meninos da sala C

MF (5:3): Vêm connosco

Eu e educadora: Onde?

DM (5:8): Ao refeitório

Educadora: A que horas?

DR (4:1): À uma

Educadora: À uma vocês estão a almoçar, a um quarto para as duas para terem tempo de se sentar.

Educadora: Então os meninos

Grupo: Da sala A

Educadora: Convidam

Grupo: Os meninos da sala C

Eu: A?

Grupo: Verem o nosso projeto

Durante a apresentação do projeto as crianças mantiveram-se atentas, embora não tenham sido participativas, no sentido em que quando terminou não fizeram comentários. Penso que esta ausência de interação também se prendeu pelo facto de eu não ter promovido um diálogo entre elas. Podia ter realizado algumas questões como por exemplo, gostaram da apresentação? Vocês nasceram em alguns destes sítios dos vossos amigos? Têm uma família numerosa?

Neste projeto todas as crianças participaram, embora tenha havido crianças que foram mais participativas, nomeadamente o G (6:4), MF (5:3), Y (5), FP (5:6), BC (4:9), DP (5:11) e DM (5:8).

## Reflexão

Este projeto foi muito importante de ser desenvolvido uma vez que promoveu muitos momentos de aprendizagens relacionadas com a sustentabilidade social e cultural. Neste estavam presentes os seguintes objetivos, conhecer os diferentes tipos de cultura associados ao grupo de crianças, potenciar a sustentabilidade cultural e social através de práticas pedagógicas que valorizam a diferença, a interdependência e as igualdades de oportunidades, promover aprendizagens sobre diversas culturas baseadas nas curiosidades das crianças têm relativamente à cultura local e por fim permitiu-me refletir sobre quais as práticas pedagógicas que se revelaram promotoras de uma sustentabilidade social e cultural dos 3 aos 8 anos, objetivo também presente no meu trabalho.

No que diz respeito ao surgimento e desenrolar do projeto considero que na fase inicial do mesmo, senti que as crianças não estavam muito envolvidas, penso que a razão pela qual isto aconteceu, foi o facto de este ter surgido numa situação promovida por mim, ou seja, não aconteceu de uma questão que uma criança tenha feito sem a iniciativa do adulto. Deste modo,

a determinada altura senti que o projeto era mais meu do que propriamente das crianças. Grande parte das vezes era eu que de forma quase inconsciente elaborava as questões, contudo quando iniciámos a atividade, de construir o agregado familiar com fotografias trazidas pelos pais, senti que todas as crianças se estavam a envolver no projeto, esse talvez tenha sido o auge, Penso que o interesse demonstrado a partir desta fase prendeu-se pelo facto das crianças sentirem que as suas famílias iam ser evidenciadas perante todos, e isso era um motivo de orgulho. Contudo, embora tenha sentido em alguns momentos que o projeto não era na sua autenticidade da autoria das crianças, observei que no fim as crianças gostaram de o apresentar e foram desenvolvidas aprendizagens. Nomeadamente no que diz respeito às origens das famílias, há existência de vários continentes, a diferença cultural bem como as ligações familiares.

### **Visita de Familiares**

#### **-Visita da mãe do Y (5) e H (3:2)**

No seguimento do projeto “De onde vem a minha família?” convidámos a mãe do Y (5) e do H (3:2) para que pudesse partilhar um pouco sobre a sua religião muçulmana. Ficou decidido que seria a mãe a decidir qual a atividade a desenvolver com o grupo de crianças. Assim neste dia, a mãe e o pai do Y e do H estiveram connosco das 09:00h às 10:00h da manhã a conversar connosco. Qual foi a atividade que a mãe do Y trouxe para partilhar connosco? A mãe trouxe um saco em que cada um deles estava presente o alfabeto árabe e entregou a cada criança. De seguida, pediu que o Y, fosse para perto dela e ajudasse a ensinar a todas as crianças o alfabeto. Em conjunto começaram a dizer o alfabeto e de seguida pediram para que todos repetíssemos o mesmo. Após ensinarem o alfabeto, a mãe chamou a atenção para todas as crianças para a forma como se escrevia o nome do Y e do H e no que o mesmo estava no fim da folha que cada criança tinha mão.

Depois ensinou a música do alfabeto e pediu que todos cantássemos. Finalmente ofereceu a todas as crianças um saco com tâmaras, um fruto tradicional.

Reflexão: O Y mostrou muito orgulhoso, ajudando sempre a mãe quando esta o solicitava para interagir com os colegas. Por outro lado, as crianças estiveram sempre muito atentas à explicação da mãe, o que revela interesse pela atividade.

Esta atividade embora tenha surgido no seguimento do projeto, tinha como principal objetivo que as crianças tivessem contacto e aprendessem sobre uma cultura de dois colegas com quem brincavam todos os dias, ou seja, tal como defino com objetivo do meu trabalho, conhecer os diferentes tipos de cultura associados ao grupo de crianças, potenciar a sustentabilidade social através de práticas pedagógicas que valorizam a diferença, a interdependência e as igualdades de oportunidades.

#### **-Visita da avó Juliana, avó do A (6:4)**

No seguimento do nosso projeto, convidámos a avó Juliana para vir fazer um doce connosco, o mesmo tinha que ser tradicional do Alentejo, uma vez que este dia era alusivo ao mesmo. Deste modo a avó Juliana pesquisou e disse que queria fazer a serradura, disse-me quais eram os ingredientes que precisava e no presente dia levei os mesmos.

Na parte da manhã, fomos todos para o refeitório e todas as crianças se sentaram à volta da mesa. A avó Juliana chamou uma criança de cada vez e todas ajudaram na confeção do mesmo. Após termos realizado, a sobremesa, combinámos que a mesma seria comida na hora do lanche.

Todas as crianças ao longo da atividade mostraram muito entusiasmo na elaboração da sobremesa.

Reflexão: Através das duas atividades acima referidas as crianças conseguiram compreender que existem diversos costumes e os mesmo também se refletem no que comemos, pois tal como a avó Juliana levou um doce a mãe do Y (5) e H (3:2) também levou um fruto, ou seja, ambas as atividades promoveram aprendizagens sobre diversas culturas, tendo a oportunidade de compreender que as diferenças culturais não se prendem apenas fisicamente, mas também na gastronomia, na linguagem.

#### **Valorização do Património Cultural**

.

-Aula de cante alentejano com Bruno Tasanis

Bruno Tasanis, cantor de cante alentejano, dinamizou uma sessão com todas as crianças bem como os da sala C. Esta sessão surgiu no seguimento do projeto “De onde vem a minha família?”. Neste dia, tal como referido acima, era alusivo ao Alentejo, neste sentido e porque as crianças mostraram gosto pelo cante alentejano, em alguns momentos do dia-a-dia, quando cantavam as músicas, “Oliveirinha da Serra” e “Gotinha D’água” achei apelativo convidar o Bruno para promover esta sessão. Contudo, importa referir que o grupo de crianças da sala C também participou nesta sessão, uma vez que anteriormente o meu grupo tinha apresentado o projeto “De onde vem a minha família?” ao grupo da sala C e de seguida convidaram-nos a participar connosco nesta sessão.

O Bruno cantou uma música com as crianças, “A gotinha de água”, e após terem cantado algumas vezes a música, deu-lhes a oportunidade de todos tocarem na sua guitarra campaniça, guitarra esta que tem particularidades, nomeadamente na sua forma, aspetos estes que foram explicados pelo Bruno às crianças.

O momento em que as crianças puderam tocar na guitarra, foi de grande alegria para todas as crianças, todas quiseram participar. Durante o momento de cantar as crianças da minha sala e da sala C, participaram ativamente pedindo ao Bruno que cantasse várias vezes.

### **3.3.2.3. Avaliação da mudança**

A Prática de Ensino Supervisionada terminou e assim houve a necessidade de fazer um balanço de tudo o que tinha sido feito, o que não houve possibilidade bem como de que forma a dimensão investigativa ajudou a promover todos os objetivos estipulados.

Assim, recorreu-se de novo à escala e refletiu-se de modo a compreender melhor todo o trabalho realizado ao longo do tempo. (ver apêndice XII)

#### **Reflexão final**

Relativamente à presença de livros, brinquedos e materiais que tenham estereótipos de género ou étnicos, embora não tenha aumentado o número de materiais, pois isso implicava gastos, foram várias as vezes que optei por livros que continham estas mensagens, tais como,



“Orelhas de borboleta”, “Menino de cor”, “O elefante diferente”, “O dia em que os lápis desistiram” e o “Elmer”.

A multiculturalidade e o contacto com os princípios e as maneiras de estar de cada uma também foram vivenciados pelas crianças, pois o projeto desenvolvido pelas mesmas deu-lhes essa oportunidade. Na reflexão inicial constava a proposta de uma semana cultural em que podíamos dar voz às diferentes culturas/religiões do grupo de crianças. Contudo, esta não foi possível realizar-se pelo fator tempo. No entanto, a ideia que estava presente na proposta da semana foi incorporada no projeto desenvolvido pelas crianças A minha família. Assim, definimos que o fim do projeto, a sua divulgação, passaria pela presença das famílias nomeadas na primeira reflexão, a família de etnia cigana, os familiares moçambicanos, os familiares da religião evangelista e outros pais/familiares que tivessem interesse em partilhar uma tradição alentejana, processo que decorreu durante dois dias, terminando com a apresentação do projeto juntamente com a aula de cante alentejano às crianças da outra sala do Jardim-de-Infância.

Neste sentido as atividades foram todas conseguidas à exceção da presença dos familiares da etnia cigana e dos pais evangelistas.

As 2 crianças de etnia cigana da sala eram familiares e ambas frequentavam pouco a escola, contudo, todas as vezes que estiveram presentes eu mantinha contacto com os seus familiares. Quando se pensou em agendar a sessão com os mesmos, disseram-me de imediato que sim que queriam participar, porém não foram mais à escola e a sessão não pode ser realizada.

Neste sentido, após refletir o porquê de não terem mostrado interesse em participar, compreende-se que para que as relações humanas se construam é preciso que ambas as partes tomem essa iniciativa. Por outro lado, esta construção também depende do tempo, no sentido em que as pessoas precisam do mesmo para criar laços e confiança. Tudo isto requer uma nova cultura de relacionamento, conhecimento e respeito mútuo que demora tempo.

Os pais da religião evangélica mostravam-se sempre disponíveis para falar da sua religião, mas por motivos profissionais tiveram de deixar de viver em Évora. Assim tivemos como participantes a mãe do Y (5) e do H (3:2), a avó do A (6:4) e a aula de cante alentejano promovida pelo Bruno Tasanis.

O gosto pelos hábitos culturais também é explícito na escala e sabendo a importância do incentivo dos mesmos planificou-se uma visita guiada ao Teatro Garcia de Resende que ocorreu com muito agrado por parte das crianças.

Assim, de uma forma geral todos os aspetos delineados no fim da PES foram desenvolvidos, no entanto importante deixar claro que aspetos da escala evoluíram e se mantiveram, com base em tudo o que foi dito acima.

Deste modo os itens da escala que se mantiveram foram o 1.3, 3.1, 3.2, 5.1 e o 5.2. Todos os seguintes evoluíram, 1.2, 1.3, 1.4, 3.3, 5.2, 7.1, 7.2, 7.3, 7.4 e 7.5.

## **Capítulo 4 – Considerações finais**

Ser educador e professor é um privilégio muito maior quando falamos de um profissional que a sua formação foi realizada de forma única, pois assim é possível garantir que a transição feita de um nível para outro terá mais consistência e menos impacto. De acordo com Bronfenbrenner citado em Sim-Sim (2010, p.113)

(...) é de máxima importância a articulação curricular ao nível da sequência nas aprendizagens, evitando percursos descontínuos, inconscientes e repletos de sobressaltos. É por isso, determinante que as aprendizagens implementadas no Jardim-de-Infância sejam um processo continuado e consolidado no 1º Ciclo

Por outro lado, falamos de dois profissionais de educação que são responsáveis por promover as aprendizagens elementares, portanto são pilares na educação e formação das crianças, tal como está explícito no Perfil Específico Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (Decreto- Lei 241/2001 de 30 de agosto) “Na educação pré-escolar, o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.”

“No que diz respeito ao 1º Ciclo, “O professor de 1º Ciclo do ensino básico promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo”

No que concerne à dimensão investigativa da PES tive a oportunidade de regular o meu trabalho com base na Escala da OMEP de avaliação do ambiente para o Desenvolvimento Sustentável na Educação de Infância. (Siraj- Blatchford, Mogharreban e Park, 2016). Este instrumento foi fundamental na medida em que pude refletir, questionar e regular toda a minha prática, de que forma podia melhorar o cenário educativo, quais os materiais a usar, os temas que devia promover, todas estas questões foram potenciadas pelo instrumento referido acima.

As reflexões realizadas em ambos os contextos foram muito importantes pois permitiu-me avaliar/compreender os aspetos que tinham sido melhorados/atingidos segundo a reflexão inicial. Importa também referir que o trabalho realizado em parceria com a educadora e com a professora de 1º ciclo foi muito cooperado, houve sempre abertura para o diálogo, para reflexões conjuntas sempre com o objetivo de melhorar o trabalho que estava a ser desenvolvido.

Retomando os objetivos do meu projeto de investigação-ação, irei fazer um balanço do que foi possível alcançar e refletir sobre as dificuldades sentidas de modo a poder projetar o seguimento do meu desenvolvimento profissional. No que diz respeito aos objetivos, considero que através de todas as propostas realizadas foi possível alcançá-los, no entanto, penso que alguns deles podia ter desenvolvido de uma forma mais profunda, promovendo mais diálogo e participando ativamente nas reflexões das crianças, pois sempre que potenciava reflexões tendia a focar-me demasiado nas questões e não aprofundava as respostas das crianças e nesse aspeto considero que pode ter existido alguns aspetos que passaram mais superficialmente.

Esta lacuna prende-se pelo facto de na grande parte das vezes eu própria, após os momentos não fazer uma reflexão profunda do que tinha sido desenvolvido.

Sabendo o conjunto de todos os objetivos definidos considero que não foram todos desenvolvidos da mesma forma. O mesmo é possível verificar-se em todas as atividades expostas neste trabalho, são eles: conhecer os diferentes tipos de cultura associados ao grupo de crianças, conhecer/ identificar os estereótipos de género (e outros) interiorizados pelo grupo de crianças, potenciar a sustentabilidade cultural e social através de práticas pedagógicas que valorizam a diferença, a interdependência e as igualdades de oportunidades e potenciar a desconstrução de estereótipos através das atividades propostas. Estes foram os objetivos presentes com maior frequência em todas as atividades propostas, os outros estiveram pontualmente inerentes às mesmas.

Ao longo da prática senti momentos de dificuldade, contudo estes foram os responsáveis por muitas aprendizagens que fiz quer a nível pessoal como profissional.

No contexto de pré-escolar senti algumas dificuldades, fazer com frequência registos escritos, lacuna que refletia nas minhas produções escritas, potenciar as diferentes áreas e gerir o desenrolar do projeto. O surgimento do projeto e a forma como ele se desenvolver ao longo do tempo muitas vezes foi fruto de alguma persistência minha, o que não é suposto acontecer, porém penso que esta prende-se com a dificuldade em potenciar a curiosidade e o interesse das crianças em alguns momentos.

Considero que também que os dias culturais associados ao projeto em que falámos em diversas tradições, costumes e línguas, bem como a aula de cante alentejano e o projeto sobre origem das crianças da sala lhes permitiu compreender um pouco sobre o que é a cultura e reconhecer as suas identidades individuais.

Relativamente ao contexto do 1ºCiclo, as dificuldades sentidas foram diferentes. A turma onde realizei a prática era de 4º ano, logo eram crianças que mantinham diálogos mais robustos e tinham mais questões.

No 1º ciclo privilegiei muito o trabalho de grupo, por considerar que o mesmo é importante para partilhar aprendizagens, fomentar o diálogo e a reflexão. As crianças mostravam sempre muito interesse neste tipo de trabalho.

Por outro lado, dei sempre prioridade às conceções das crianças, antes de iniciarmos uma atividade existia um diálogo em que as mesmas partilhavam os seus pensamentos sobre as questões levantadas e a partir das mesmas dávamos lugar ao que tinha sido planificado.

Concluindo não foi um processo fácil na plenitude, houve momentos de ansiedade, cansaço, no entanto a educadora e professora cooperante bem como os orientadores estavam sempre presentes a dar ânimo para continuar. Não obstante, foi uma experiência muito enriquecedora, aliciante e responsável por imensas aprendizagens que irei pôr em prática no meu futuro profissional.

## Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, 1,1-14.

Barbosa (2008). O desafio do desenvolvimento sustentável. *Revista visões (4)*, 4, 11.

Costa, J.A. (2003). Projetos Educativos das Escolas: Um contributo para a sua (Des)construção. *Educ. Soc.*, 24, (85) 1319-1340.

Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.

Folque, M. A., Aresta, F. & Melo, I. (2017). Construir a Sustentabilidade a partir da infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 82 – 91.

Folque, M. A. (2018). Yes we can! Young children learning to contribute to an enabling society. In Huggins, V. & Evans, D. (eds), *Early Childhood Care and Education for Sustainability: International perspectives* (pp.67-81). Routledge.

Folque, M. A. & Oliveira, V. (2016). Early Childhood Education For Sustainable Development in Portugal. In J. Siraj-Blatchford, C. Mogharreban, & E. Park, (Eds.), *International Research on Education for Sustainable Development in Early Childhood* (pp. 103-122). New York: Springer.

Folque, M. A., Aresta, F. & Melo, I. (2017). Construir a Sustentabilidade a partir da infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 82 – 91.

Freitas, M.L.V & Solé, MGS (2003). Desenvolvimento Integrado de competências linguísticas e de compreensão histórica através do uso da narrativa. Da teoria à prática. A criança, a linguagem e o texto literário de prática. Actas do I Encontro Internacional. (43:76). Universidade do Minho

Hollas, J. & Andreis, R. (s.d.). Professor Investigador, entre Perspectivas e a realidade. Brasil: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/Justiani-Hollas.pdf>

Marchão, A. J. G. & Bento, A. I. F. (2012, dezembro). *Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de educação pré-escolar*. Comunicação apresentada no 3 Seminário de I&DT «Valorizar o saber criar oportunidades», Portalegre.

Marcolen, M.L.P., Frighetto, A.M., e Santos (2013). *A Importância da Família no processo de aprendizagem da Família no processo de aprendizagem da criança*. *Nativa-Revista de Ciências Sociais do Norte do Mato Grosso*

Melo, M., & Pereira, T. (2007). Processos de Mediação na Emergência do Modelo Ecológico-Desenvolvimental em Psicologia da Educação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 15, 41-54.

Ministério da Educação (2010). Educação para o Desenvolvimento Sustentável. *Noesis*, 80, 4-67.

Moura (2003). Desenho de uma pesquisa: Passos de uma investigação- ação. *Educação*, 8, 9-31.

Nascimento, E. P. (2012). Trajetória da sustentabilidade: do ambiente ao social, do social ao econômico. *Estudos Avançados (26)* 74, 51-64.

O'Flaherty, J.; Liddy, M. (2018). The impact of development education and education for sustainable development interventions: A synthesis of the research. *Environmental Education Research* , (24)7,1031-1049, DOI: 10.1080/13504622.2017.1392484

Pedrosa, M. A. (2010) Ciências, Educação científica e Formação de professores para desenvolvimento sustentável. *Revista Eureka Enseñ. Divul. Cien.* 7, 346-362.

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflexir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). APM.

Rodrigues, J. V. (2009). *Desenvolvimento Sustentável: Uma introdução crítica*. Príncípia.

Sá, S., Andrade, A. I. (2008). Aprender a respeitar o Outro e o Planeta: potencialidades da educação para o desenvolvimento sustentável nos primeiros anos de escolaridade. *Revista CTS*, 11, 115-138.

Sachs, D. J. (2017). *A era do desenvolvimento sustentável*. Lisboa: Conjuntura actual

Salquini, C.R. e Rodrigues, M.S.F. (2018) *A importância de repensar as práticas de leitura na formação inicial da criança*. *Revista Mosaico* 9 (2) 24-31

Santos, M. & Perin, C. (2013). A importância do planeamento de ensino para o bom desempenho do professor em sala de aula. Os desafios da escola pública paranaense na perspetiva do professor PDE, 1.

Schmidt, L. (2007). *País (in)sustentável*. Esfera do Caos.

Silva, M. (2013). Prática Educativa, Teoria e Investigação. *Interacções*. 27, 283-304.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

Sim-Sim, I. (2010). Pontes, Desníveis e Sustos na Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo da Educação Básica.

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

Soromenho- Marques, V. (2005). *Metamorfoses. Europa- América*

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

Vasconcelos, T. (2007) A importância da educação na construção da cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.

Watkins, C. (2004) Classrooms as learning communities. In McNeil, F. (Ed.), NSIN Research Matters (N.º 24, pp. 1 – 8). Institute Of Education University of London: London.

ZABALAZA, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed.

- <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>

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.



## **Apêndices**

## Apêndice I - Planificação 23/11/2017 no 1º Ciclo do Ensino Básico



**Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do  
1ª Ciclo do Ensino Básico**  
2017/2018  
*Planificação Diária Cooperada*

Dia: 23/11/2017

Horas 11:00

Visto: \_\_\_\_\_

Nome da Estudante: Ana Teresa Batista Serra  
Instituição:

Docente Cooperante:

### 1. PERSPETIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

A presente aula integra-se no âmbito do Português tendo como fim trabalhar um dos objetivos do meu projeto de relatório, potenciar a sustentabilidade cultural e social através de práticas pedagógicas que valorizam a diferença, a interdependência e as igualdades de oportunidades e potenciar a desconstrução de estereótipos. Neste sentido, optei por fazer a leitura do livro “Orelhas de Borboleta” de Luísa Aguilar, uma vez que a mensagem do mesmo está em consonância com os meus objetivos. Pretende-se que após a leitura do livro seja elaborado um cartaz, contudo esta aula dedicar-se-á ao projeto do cartaz, ou seja, os alunos terão que escrever numa folha de papel quais as mensagens que querem pôr no cartaz. Importa referir que os cartazes vão ser expostos nos corredores da escola.

### 2. IDENTIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES E RESPETIVA INTENCIONALIDADE EDUCATIVA:

ATIVIDADE	OBJETIVOS	AVALIAÇÃO
-Leitura do livro “Orelhas de Borboleta” (Português)	<b>Leitura</b> -Compreender o texto - Compreender o assunto do texto  <b>Educação Literária</b> - Conhecer obras literárias	- Realizar observação direta, à medida que vou fazendo a leitura, observo qual o nível de interesse dos mesmos - Ao longo da leitura também são feitas questões sobre as ilustrações - Após a leitura são feitas questões, no sentido de perceber se compreenderam a mensagem do texto

### **3. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES:**

A aula terá início às 11:00h da manhã após regressarem do intervalo. Quando todos os alunos chegarem à sala, sentar-se-ão e após isto eu darei início à mesma. Começo por dizer que vamos fazer a leitura de um livro e que após a leitura do mesmo, numa outra aula, iremos realizar uns cartazes com a mensagem que retemos do livro para expormos na escola. Após esta explicação, mostro a capa do livro e começo por lhes perguntar, o que vos diz esta capa? Qual a ilustração que temos presente? Descrevam-na. De seguida perguntar-lhes-ei, porque será que o livro se chama “Orelhas de Borboleta”. Depois de serem feitas todas estas questões de pré-leitura, inicio a leitura do mesmo. Contudo importa referir que ao longo da leitura, vou sempre levantando algumas questões, nomeadamente sobre as ilustrações de forma a que a leitura seja partilhada e também lhes desperte curiosidade. No fim da leitura e como forma de conclusão e ponte para o trabalho que pretendo realizar numa próxima aula. Farei algumas questões, como: O que acharam da resposta da Mara? Acham que a Mara se aceita como é? Já viveram situações parecidas? Já fizeram com alguém aquilo que os meninos fizeram com a Mara? O que devemos fazer para que estas situações não aconteçam? Importa referir que a leitura do livro está programada para 30min.

Após ser realizado esta conversa conclusiva, forma 4 grupos e peço que, sabendo da realização do cartaz quais seriam as mensagens que gostavam de deixar aos meninos da escola e referi-lhes que têm 30min para organizarem numa folha de papel as mensagens. Logo que termine o tempo, nomeio um porta-voz de grupo pedindo-lhe que me leia o que escreveram. À medida que o porta-voz vai lendo eu vou escrevendo no quadro para que depois em grande grupo possamos fazer algumas alterações que sejam necessárias. Assim penso terminar a aula e reforçando que estas mensagens serão colocadas nos cartazes que eles irão realizar numa próxima aula.

### **4. RECURSOS NECESSÁRIOS:**

Recursos materiais: Livro Orelhas de Borboleta, folha de papel, lápis

Recursos humanos: Crianças, professora cooperante e eu (professora estagiária)

## Apêndice II - Planificação 28/11/2017 no 1ºCiclo do Ensino Básico



**Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do  
1ª Ciclo do Ensino Básico**  
2017/2018  
*Planificação Diária Cooperada*

Dia: 28/11/2017

Horas: 11:00

Visto: \_\_\_\_\_

Nome da Estudante: Ana Teresa Batista Serra

Instituição:

Docente Cooperante:

### 1. PERSPETIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

A planificação desta atividade surge na continuação de uma outra que partiu da leitura de um livro, “Orelhas de Borboleta”. Este livro tem uma mensagem muito interessante pois mostra como é importante a diferença e o respeito que devemos ter por ela.

Uma vez que o foco do meu relatório incide sobre a sustentabilidade cultural e social, considerei que seria importante trabalhar este livro de forma a que conseguisse explorar alguns dos meus objetivos do estudo. Neste sentido, vou propor que se elabore um cartaz que apele aos comportamentos que devemos ter perante a diferença bem como a devemos encarar. Dado que na última aula já começamos com esta atividade, os grupos já estão formados e as frases que cada grupo quer por no cartaz também já estão elaboradas, desta forma amanhã a aula será inteiramente dedicada à elaboração do cartaz.

Contudo, antes da preparação do cartaz irei apresentar um PowerPoint que explicará as regras de elaboração do mesmo.

## 2. IDENTIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES E RESPETIVA INTENCIONALIDADE EDUCATIVA:

ATIVIDADE	OBJETIVOS	AVALIAÇÃO
- Powerpoint- apresentação de regras de elaboração do cartaz  - Elaboração do cartaz (Português)	- Compreender que existem diferentes tipos de texto - Compreender as diferentes regras para a elaboração dos diferentes tipos de texto - Conhecer as características do cartaz  - Produzir um cartaz	- Realizar observação direta, aplicação das regras do cartaz, envolvimento na atividade  - Ao longo da atividade, circular pela turma de forma a que se possa ir dando algum apoio aos alunos e tentando perceber de que forma se está a encaminhar a elaboração do cartaz

3.

### PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES:

O momento terá início pelas 11:00 da manhã, quando regressam do intervalo. Uma vez que este trabalho vai ser feito em grupo, logo que entrem na sala, esta estará já preparada para que os grupos se possam sentar. Esta indicação será dada assim que eles chegarem à sala. A turma é constituída por 20 alunos e foram feitos 4 grupos, 3 grupos têm 5 alunos e um outro tem 4, uma vez que uma aluna estava doente na aula em que se iniciou este trabalho. Desta forma esta aluna irá ser integrada num dos grupos e será pedido a um dos alunos que lhe explique o que foi feito na aula passada e que irá ter seguimento nesta. Após esta explicação, peço-lhes que me digam o que para eles é um cartaz e quais as características que eles pensam ser importantes para a elaboração do mesmo. Depois de retirar as inferências dos mesmos, apresento-lhes o PowerPoint e peço que leiam em alto o que lá está escrito. Esta leitura será feita pelo menos por um elemento de cada grupo e terminará de acordo com a apresentação. Assim que terminar a leitura, vou dar cerca de 10 minutos a todos os grupos para pensarem quais são os materiais que querem utilizar bem como vão elaborar o mesmo. O grupo que integrar a aluna que esteve doente, sugerir-lhe-ei que discutam algumas ideias do que foi falado acerca do livro que foi lido e qual a intenção do cartaz, de forma a que ela possa, se quiser, dar alguma ideia de mensagem para o mesmo. Importa referir que a apresentação em PowerPoint

das regras de elaboração permanecerá projetada durante toda a aula, de forma a que os alunos a possam consultar sempre que tiverem alguma dúvida.

Após estes 10 minutos, escolho um aluno de cada grupo para ir buscar os materiais que necessita. Durante a realização da atividade circularéi sempre pela sala com objetivo de os ajudar em alguma dúvida que surja durante a elaboração do cartaz. Quando começarem o cartaz digo-lhes que tem até ao 12:10h para o fazerem, pois após o terem realizado peço-lhes que o apresentem à turma. Nos 5 minutos finais da aula, ou seja, 12:25h, perguntar-lhes-ei qual a opinião deles acerca desta atividade e que importância teve.

#### **4. RECURSOS NECESSÁRIOS:**

Recursos materiais: PowerPoint, folhas onde os grupos escreveram as mensagens que vão colocar nos cartazes, materiais para a elaboração dos cartazes

Recursos humanos: crianças, professora cooperante e eu (estagiária)

### Apêndice III – Planificação 05/11/2017 no 1º Ciclo do Ensino Básico



**Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do  
1ª Ciclo do Ensino Básico**  
2017/2018  
*Planificação Diária Cooperada*

Dia: 05/11/2017

Horas 11:00

Visto:

Nome da Estudante: Ana Teresa Batista Serra

Instituição:

Docente Cooperante:

#### 1. PERSPETIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

A presente aula integra-se no âmbito do Português tendo como fim trabalhar um dos objetivos do meu projeto de relatório, potenciar a sustentabilidade cultural e social através de práticas pedagógicas que valorizam a diferença, a interdependência e as igualdades de oportunidades e potenciar a desconstrução de estereótipos. Neste sentido, optei por fazer a leitura do conto africano “Menino de cor” traduzido por Manuela Pessoa, uma vez que a mensagem do mesmo integra estas questões dos objetivos estabelecidos. Pretende-se que após a leitura do livro as crianças escrevam um pequeno texto sobre o que entenderam do conto.

#### 2. IDENTIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES E RESPETIVA INTENCIONALIDADE EDUCATIVA:

ATIVIDADE	OBJETIVOS	AVALIAÇÃO
-Leitura do livro “Menino de cor” (Português)	<b>Leitura</b> -Compreender o texto - Compreender o assunto do texto - Potenciar a sustentabilidade cultural e social através de práticas	- Realizar observação direta, à medida que vou fazendo a leitura, observo qual o nível de interesse dos mesmos - Ao longo da leitura também são feitas

	pedagógicas que valorizam a diferença, a interdependência e as igualdades de oportunidades -Potenciar a desconstrução de estereótipos <b>Educação Literária</b> - Conhecer obras literárias	questões sobre as ilustrações - Após a leitura é elaborada uma questão de modo a que as crianças escrevam um pequeno texto
--	--	---

### **3. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES:**

A aula terá início às 11:00h da manhã após regressarem do intervalo. Quando todos os alunos chegarem à sala, sentar-se-ão a terminar as atividades da aula passada e no fim daremos espaço à leitura do conto tradicional africano “Menino de cor”. Começo por dizer que vamos fazer a leitura de um livro e que no fim do mesmo peço que elaborem um pequeno texto com base na seguinte questão, “Qual a mensagem que o conto nos deu? Após esta explicação, mostro a capa do livro e começo por lhes perguntar, o que vos diz esta capa? Qual a ilustração que temos presente? Descrevam-na. Depois de serem feitas todas estas questões de pré-leitura, inicio a leitura do mesmo. Contudo importa referir que ao longo da leitura, vou sempre levantando algumas questões, nomeadamente sobre as ilustrações de forma a que a leitura seja partilhada e também lhes desperte curiosidade. No fim da leitura, escrevo a questão no quadro, “Qual a mensagem que o conto nos passou?” e peço que iniciem a elaboração de um pequeno texto. Importa referir que a leitura do livro está programada para 10min.

No fim peço para cada uma das crianças entregar o texto.

### **4. RECURSOS NECESSÁRIOS:**

Recursos materiais: Conto tradicional africano “Menino de cor”, folha de papel, lápis

Recursos humanos: Crianças, professora cooperante e eu (professora estagiária)



## Apêndice IV – Planificação 05/12/2017 no 1º Ciclo do Ensino Básico



**Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do  
1ª Ciclo do Ensino Básico**  
2017/2018  
*Planificação Diária Cooperada*

Dia: 05/12/2017

Horas 11:00

Visto: \_\_\_\_\_

Nome da Estudante: Ana Teresa Batista Serra

Instituição:

Docente Cooperante:

### 1. PERSPETIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

A presente aula integra-se no âmbito das expressões artísticas, mais especificamente, artes visuais, tendo como fim trabalhar um dos objetivos do meu projeto de relatório, potenciar a sustentabilidade cultural e social através de práticas pedagógicas que valorizam a diferença. Assim, considereei pertinente a elaboração do retrato individual.

### 2. IDENTIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES E RESPETIVA INTENCIONALIDADE EDUCATIVA:

ATIVIDADE	OBJETIVOS	AVALIAÇÃO
- Elaboração do retrato individual (Artes Visuais)	<b>(Artes visuais)</b> - Desenvolver a técnica do desenho  <b>(Dimensão investigativa)</b> - potenciar a sustentabilidade cultural e social através de práticas pedagógicas que valorizam a diferença	- Realizar observação direta, à medida que os alunos vão desenhando, observo qual o nível de interesse dos mesmos

--	--	--

### **3. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES:**

A aula terá início às 14:00h da tarde após regressarem da hora do almoço. Quando todos os alunos chegarem à sala, sentar-se-ão e de seguida explico-lhes a atividade. Esta consiste em cada um, desenhar o seu retrato. Será realizado numa folha com lápis de cor.

### **4. RECURSOS NECESSÁRIOS:**

Recursos materiais: folha de papel, lápis de cor

Recursos humanos: Crianças, professora cooperante e eu (professora estagiária)

## Apêndice V – Planificação 14/12/2017 no 1º Ciclo do Ensino Básico



**Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do  
1ª Ciclo do Ensino Básico**  
2017/2018  
*Planificação Diária Cooperada*

Dia: 14/12/2017

Horas 09:00h

Visto: \_\_\_\_\_

Nome da Estudante: Ana Teresa Batista Serra

Instituição:

Docente Cooperante:

### 1. PERSPETIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

A presente aula integra-se no âmbito do Português tendo como fim, trabalhar um dos objetivos do meu projeto, potenciar a sustentabilidade social e cultural. Neste sentido surgiu a oportunidade de irmos ao Teatro Garcia de Resende assistir à peça de “Antes de Começar” de Almada Negreiros

### 2. IDENTIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES E RESPETIVA INTENCIONALIDADE EDUCATIVA:

ATIVIDADE	OBJETIVOS	AVALIAÇÃO
Peça de teatro “Antes de Começar” (Português)	- <b>Potenciar</b> a sustentabilidade social e cultural - <b>Compreender</b> a mensagem através do texto dramático	- Será pedido que no fim da peça de teatro as crianças façam um pequeno texto em que falem sobre: O que entenderam da peça de teatro? O que mais gostaram? Quantas personagens tinha?

### 3. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES:

A aula terá início às 09:00h com a abertura do plano diário. Após todos os alunos terem passado o mesmo, passo a dar algumas indicações relativas à visita de estudo, nomeadamente, sabendo que, vamos a pé, tem que existir um comportamento adequado ao longo do caminho e no teatro não podemos fazer barulho. De seguida faço algumas perguntas como: sabem quem é Almada Negreiros? O que acham que nos vai falar a peça? O título da peça leva-vos a pensar o quê? Depois das respostas de todas as crianças, falaremos sobre Almada Negreiros e também sobre a peça a que vamos assistir. Por volta das 09:45h abalamos da escola para irmos ao teatro. Estipulei esta hora porque o caminho é feito a pé e a peça tem início às 10:30h da manhã.

#### **4. RECURSOS NECESSÁRIOS:**

Recursos materiais: Bilhetes terão um custo de 3€

Recursos humanos: Crianças, Professora Cooperante, Professora estagiária (eu)

## Apêndice VI – Planificação 06/12/2017 no 1º Ciclo do Ensino Básico



**Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do  
1ª Ciclo do Ensino Básico**  
2017/2018  
*Planificação Diária Cooperada*

Dia: 6/12/2017

Horas 11:00

Visto:

Nome da Estudante: Ana Teresa Batista Serra

Instituição:

Docente Cooperante:

### 1. PERSPETIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

A presente aula integra-se na minha dimensão investigativa e tem como objetivos, promover aprendizagens sobre diversas culturas baseadas nas curiosidades das crianças têm relativamente à cultura local e potenciar a sustentabilidade social e cultural. Deste modo, considere importante promover 3 aulas de cante alentejano, com um cantor do mesmo neste dia e nos dias 7 e 13 do presente mês. No final do período os alunos terão a oportunidade de apresentar duas músicas aos pais juntamente com o cantor.

### 2. IDENTIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES E RESPETIVA INTENCIONALIDADE EDUCATIVA:

ATIVIDADE	OBJETIVOS	AVALIAÇÃO
-Cante alentejano	-Conhecer o cante alentejano - Valorizar o cante alentejano	- Realizar observação direta, as crianças envolvem-se na atividade, participando ativamente ao longo das músicas

### **3. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES:**

A aula terá início às 16:00h após o lanche e será dinamizada pelo Bruno.

### **4. RECURSOS NECESSÁRIOS:**

Recursos humanos: Crianças, professora cooperante e eu (professora estagiária),  
Bruno

## Apêndice VII – Planificação 14/05/2018 em Pré-escolar



**Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB**  
**Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar**  
2017/2018  
*Planificação diária da rotina pedagógica*

Semana: 14/05 a  
18/05/2018

Visto: \_\_\_\_\_


NOME DA ESTUDANTE: ANA TERESA BATISTA SERRA

INSTITUIÇÃO: IDADES DO GRUPO: 3-5 ANOS

EDUCADOR(A) COOPERANTE:

<p><b>Projeto “De onde vem a minha família?” (10:50h/ 14:05h)</b> Construção da árvore genealógica do agregado familiar. Esta será feita com fotografias que as crianças trouxeram de casa.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dar voz ao interesse das crianças</li><li>• Valorizar as relações afetivas</li><li>• Conhecer as relações de parentesco</li></ul> <p><b>Avaliação:</b> compreender se as crianças entendem a atividade que estão a desenvolver bem como mostram prazer pela mesma.</p>
<p><b>Leitura da história “Orelhas de Borboleta”</b> A leitura será iniciada pela capa e contracapa. “O que nos mostra a capa?” “Qual pensam ser o título da história?” após isto daremos início à leitura da história. Depois da mesma ser lida irei promover um diálogo que se iniciará com a questão, “O que entenderam da história?” “Já alguma vez sentiram o mesmo que a Mara?”, “O que mais gostaram na personagem?”</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Potenciar a desconstrução de estereótipos</li><li>• Valorizar a diferença</li></ul> <p><b>Avaliação:</b> compreender se as crianças entendem a mensagem da história através do diálogo que será promovido após o conto da mesma.</p>

## Apêndice VIII – Planificação 16/04/2018 no Pré-escolar

	<p><b>Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB</b></p> <p>Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar</p> <p>2017/2018</p> <p>Planificação diária da rotina pedagógica</p>	<p>Semana: 16/04 a 17/04/2018</p> <p>Visto: _____</p>
--	---	---

NOME DA ESTUDANTE: ANA TERESA BATISTA SERRA

INSTITUIÇÃO:

IDADES DO GRUPO: 3-5 ANOS

EDUCADOR(A) COOPERANTE:

<p><b>Escritora (11:00h)</b></p> <p>A escritora Mafalda Silva estará presente no refeitório para ler a história “Um urso muito assustador”. Esta leitura e conversa será realizada com as duas salas do Jardim de Infância.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Promover o gosto pela leitura</li><li>• Promover aprendizagem através de pessoas que não fazem parte da comunidade escolar</li></ul> <p><b>Avaliação:</b> Observar se as crianças mostram interesse ao longo da sessão através do silêncio e perguntas que coloquem, no momento dado às mesmas.</p>
<p><b>Leitura do livro “Menino de cor” (13:45h)</b></p> <p>Após todas as crianças chegarem do almoço e se sentarem nas almofadas daremos início à leitura do livro. Apresento o livro às crianças e apenas olhando para a capa, peço-lhes que me digam “que história acham que este livro nos vai contar?”, “Têm sugestões para o título do livro?”, “O que conseguimos ver na capa do livro?”. Após esta conversa inicial darei lugar à leitura do mesmo. Depois de lermos o livro fomentarei uma conversa que levante algumas questões, nomeadamente, se as crianças acham</p>	<p>Com a leitura deste livro pretendo retirar alguns pensamentos acerca das diferenças culturais, fomentar o pensamento sobre as mesmas bem como a sua importância, percebermos porque somos diferentes no mundo, mas mais especificamente na nossa sala. Promover a compreensão dessas diferenças, quais as diferenças existentes.</p>



<p>que existem meninos de cor? Qual foi a mensagem que o livro nos deixou? O que pensam sobre a mensagem do mesmo? Importa referir que a leitura deste livro surge no âmbito do projeto da minha dimensão investigativa.</p>	<p><b>Avaliação:</b> Através da conversa que irei promover tentar compreender quais os pensamentos/ideias das crianças.</p>
<p><b>Pintar os trabalhos da digitinta (14:00h)</b></p> <p>Este trabalho será realizado com um grupo de 3 crianças em que as mesmas terão de pintar o resultado da sua digitinta. Importa referir que todas as crianças terão oportunidade de realizar o mesmo.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• valorizar o interesse das crianças, dando-lhes a oportunidade de desenvolverem as atividades que pretendem.</li></ul> <p>- Área da Expressão e comunicação, subdomínio das Artes Visuais (OCEPE, 2016):</p> <p>- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através da de experimentações e produções plásticas.</p> <p><b>Avaliação:</b> Ao longo da atividade observar se as crianças mostram prazer pela atividade que estão a desenvolver.</p>

## Apêndice IX – Avaliação Inicial do 1ºCEB - Escala de avaliação do ambiente para o Desenvolvimento Sustentável na Educação de Infância

### Sustentabilidade Cultural e Social

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
<p>1.1. Alguns dos livros, jogos, brinquedos e materiais expostos e utilizados têm estereótipos de género étnicos.</p> <p>1.2. Na instituição não existe uma política clara, relativamente à importância e valor da inclusão e da diversidade cultural e social.</p> <p>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, nacionalidades, género, origem étnica, religião ou orientação sexual.</p> <p>1.4. Na instituição nunca (ou raramente) são feitas referências à sustentabilidade ambiental e cultural, bem como à interdependência, seja em discussões ou no uso de materiais na sala (brinquedos, jogos, puzzles, etc.), seja nas atividades da escola.</p>		<p>3.1 Alguns livros, fotografias e materiais expostos incluem imagens que contrariam estereótipos étnicos ou religiosos (por ex. mostrando um professor ou um polícia negro ou usando o lenço muçulmano).</p> <p>3.2 Os educadores e o restante pessoal chamam a atenção para os aspetos comuns da experiência humana, nomeadamente as suas necessidades, valores e desejos, comuns a todos os humanos.</p> <p>3.3. As crianças são, por vezes, encorajadas a discutir assuntos relacionados com desigualdades e dar ideias para alcançar a justiça social.</p>		<p>5.1 Muitos livros, fotografias e materiais expostos e utilizados incluem imagens de homens e mulheres que contrariam estereótipos (étnicos, religiosos, de género, etc.).</p> <p>5.2. Os profissionais aproveitam as oportunidades dadas por histórias e/ou outras atividades (ex: visitas à comunidade, multimédia, etc.) para promover a discussão acerca da sustentabilidade cultural e social e da sua interdependência.</p> <p>5.3 As crianças são encorajadas a participar em atividades que cruzam as fronteiras dos estereótipos étnicos e de género (ex: fornecendo-lhes diversas oportunidades e materiais, na área da expressão dramática).</p> <p>5.4. As crianças usam regularmente serviços exteriores às instalações da escola (ex.: bibliotecas, hortas comunitárias, piscinas) e têm o apoio da comunidade nessas interações com o exterior.</p>		<p>7.1 As crianças são encorajadas a partilhar as suas próprias ideias e conhecimentos sobre a sua cultura e sobre outras culturas, em reuniões de grupo, sendo capazes de falar abertamente sobre a diversidade.</p> <p>7.2 As crianças são encorajadas a explorar e investigar sobre contextos sociais e culturais que não lhes são familiares.</p> <p>7.3. Os direitos universais, inerentes a toda a humanidade, são discutidos de forma aberta e regular, dentro da sala de aula.</p> <p>7.4. Quando são identificadas desigualdades sociais, as crianças contribuem com os seus esforços para atingir justiça social (ex: fazendo posters, apresentações, contactando responsáveis ou escrevendo cartas).</p> <p>7.5 Os documentos de orientação curricular e o planeamento das atividades, incluem, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade económica, social e cultural.</p>

## Apêndice X – Avaliação final do 1ºCEB - Escala de avaliação do ambiente para o Desenvolvimento Sustentável na Educação de Infância

### Sustentabilidade Cultural e Social

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.3. Alguns dos livros, jogos, brinquedos e materiais expostos e utilizados têm estereótipos de género étnicos.		3.1 Alguns livros, fotografias e materiais expostos incluem imagens que contrariam estereótipos étnicos ou religiosos (por ex. mostrando um professor ou um polícia negro ou usando o lenço muçulmano).		5.1 Muitos livros, fotografias e materiais expostos e utilizados incluem imagens de homens e mulheres que contrariam estereótipos (étnicos, religiosos, de género, etc.).		7.1 As crianças são encorajadas a partilhar as suas próprias ideias e conhecimentos sobre a sua cultura e sobre outras culturas, em reuniões de grupo, sendo capazes de falar abertamente sobre a diversidade.
1.2. Na instituição não existe uma política clara, relativamente à importância e valor da inclusão e diversidade cultural e social		3.2 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.		5.2. Os profissionais aproveitam as oportunidades dadas por histórias e/ou outras atividades (ex: visitas à comunidade, multimédia, etc.) para promover a discussão acerca da sustentabilidade cultural e social e da sua interdependência.		7.2 As crianças são encorajadas a explorar e investigar sobre contextos sociais e culturais que não lhes são familiares.
1.3. 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, nacionalidades, 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.		5.3 As crianças são encorajadas a participar em atividades que cruzam as fronteiras dos estereótipos étnicos e de género (ex: fornecendo-lhes diversas oportunidades e materiais, na área da expressão dramática).		7.3. Os direitos universais, inerentes a toda a humanidade, são discutidos de forma aberta e regular, dentro da sala de aula.
1.4. Na instituição nunca (ou raramente) são feitas referências à sustentabilidade ambiental e cultural, bem como à interdependência, seja em discussões ou no uso de materiais na sala (brinquedos, jogos, puzzles, etc.), seja nas atividades da escola.				5.4. As crianças usam regularmente serviços exteriores às instalações da escola (ex.: bibliotecas, hortas comunitárias, piscinas) e têm o apoio da comunidade nessas interações com o exterior.		7.4. Quando são identificadas desigualdades sociais, as crianças contribuem com os seus esforços para atingir justiça social (ex: fazendo posters, apresentações, contactando responsáveis ou escrevendo cartas).
						7.5 Os documentos de orientação curricular e o planeamento das atividades, incluem, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade económica, social e cultural.

**Apêndice XI - Avaliação inicial do 1 Pré-escolar - Escala de avaliação do ambiente para o Desenvolvimento Sustentável na Educação de Infância**

Sustentabilidade Cultural e Social						
Inadequado	2	Mínimo	4	Bom	6	Excelente
1		3		5		7
1.1. Alguns dos livros, imagens, brinquedos e materiais expostos e utilizados têm estereótipos de género ou étnicos.		3.1 Alguns livros, fotografias e materiais expostos incluem imagens que contrariam estereótipos étnicos ou religiosos (por ex. mostrando um professor ou um polícia negro ou usando o lenço muçulmano).		5.1 Muitos livros, fotografias e materiais expostos e utilizados incluem imagens de homens e mulheres que contrariam estereótipos (étnicos, religiosos, de género, etc.).		7.1 As crianças são encorajadas a partilhar as suas próprias ideias e conhecimentos sobre a sua cultura e sobre outras culturas, em reuniões de grupo, sendo capazes de falar abertamente sobre a diversidade.
1.2. Na instituição não existe uma política clara, relativamente à importância e ao valor da utilização e da diversidade cultural e social.		3.2 Os educadores e o restante pessoal chamam a atenção para os aspetos comuns da experiência humana, nomeadamente as suas necessidades, valores e desejos, comuns a todos os humanos.		5.2. Os profissionais aproveitam as oportunidades dadas por histórias e/ou outras atividades (ex: visitas à comunidade, multimédia, etc.) para promover a discussão acerca da sustentabilidade cultural e social e da sua interdependência.		7.2 As crianças são encorajadas a explorar e investigar sobre contextos sociais e culturais que não lhes são familiares.
1.3. Nas discussões sobre materiais disponíveis nas salas, não existem ou existem poucas referências a que as pessoas são iguais, apesar da sua diversidade 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.		5.3 As crianças são encorajadas a participar em atividades que cruzam as fronteiras dos estereótipos étnicos e de género (ex: fornecendo-lhes diversas oportunidades e materiais, na área da expressão dramática).		7.3. Os direitos universais, inerentes a toda a humanidade, são discutidos de forma aberta e regular, dentro da sala de aula.
1.4. Na instituição (ou raramente) são poucas as referências à sustentabilidade social e cultural, bem como à sua interdependência, seja em discussões ou no uso de materiais na sala (brinquedos, livros, brinquedos, etc.), seja nas atividades da escola.				5.4. As crianças usam regularmente serviços exteriores às instalações da escola (ex.: bibliotecas, hortas comunitárias, piscinas) e têm o apoio da comunidade		7.4. Quando são identificadas desigualdades sociais, as crianças contribuem com os seus esforços para atingir justiça social (ex: fazendo posters, apresentações, contactando responsáveis ou escrevendo cartas).
						7.5 Os documentos de orientação curricular e o planeamento das atividades, incluem, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade económica, social e cultural.

nessas interações  
com o exterior.

**Apêndice XII - Avaliação final do 1 Pré-escolar - Escala de avaliação do ambiente para o Desenvolvimento Sustentável na Educação de Infância**

**Sustentabilidade Cultural e Social**

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
<p>1.3. Alguns dos livros, jogos, brinquedos e materiais expostos e utilizados contêm estereótipos de género ou outros.</p> <p>1.2. Na instituição não existe uma política clara, relativamente à importância do valor da inclusão e da diversidade cultural e social.</p> <p>1.3. Nas discussões e materiais disponíveis nas salas, não existem ou existem poucas referências a todas as pessoas e a todas as capacidades, género, origem étnica, orientação sexual ou orientação cultural.</p> <p>1.4. Na instituição (ou raramente) são poucas as referências à sustentabilidade social e ambiental, bem como à sua interdependência, seja em discussões ou no uso de materiais na sala (brinquedos, livros, puzzles, etc.), seja nas instalações da escola.</p>		<p>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 um muçulmano).</p> <p>3.2 Os educadores e o restante pessoal chamam a atenção para os aspetos comuns da experiência humana, nomeadamente as suas necessidades, valores e desejos, comuns a todos os humanos.</p> <p>3.3. As crianças são, por vezes, encorajadas a discutir assuntos relacionados com desigualdades e dar ideias para alcançar a justiça social.</p>		<p>5.1 Muitos livros, fotografias e materiais expostos e utilizados incluem imagens de homens e mulheres que contrariam estereótipos (étnicos, religiosos, de género, etc.).</p> <p>5.2. Os profissionais aproveitam as oportunidades dadas por histórias e/ou outras atividades (ex: visitas à comunidade, multimédia, etc.) para promover a discussão acerca da sustentabilidade cultural e social e da sua interdependência.</p> <p>5.3 As crianças são encorajadas a participar em atividades que cruzam as fronteiras dos estereótipos étnicos e de género (ex: fornecendo-lhes diversas oportunidades e materiais, na área da expressão dramática).</p> <p>5.4. As crianças usam regularmente serviços exteriores às instalações da escola (ex.: bibliotecas, hortas comunitárias, piscinas) e têm o apoio da comunidade nessas interações com o exterior.</p>		<p>7.1 As crianças são encorajadas a partilhar as suas próprias ideias e conhecimentos sobre a sua cultura e sobre outras culturas, em reuniões de grupo, sendo capazes de falar abertamente sobre a diversidade.</p> <p>7.2 As crianças são encorajadas a explorar e investigar sobre contextos sociais e culturais que não lhes são familiares.</p> <p>7.3. Os direitos universais, inerentes a toda a humanidade, são discutidos de forma aberta e regular, dentro da sala de aula.</p> <p>7.4. Quando são identificadas desigualdades sociais, as crianças contribuem com os seus esforços para atingir justiça social (ex: fazendo posters, apresentações, contactando responsáveis ou escrevendo cartas).</p> <p>7.5 Os documentos de orientação curricular e o planeamento das atividades, incluem, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade económica, social e cultural.</p>