

Perceções e práticas de Educação Ambiental em contexto de JI e 1.ºCEB

Relatório de estágio para obtenção do grau de Mestre em
Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ângela Sofia Ricatia Machacaz

Orientadora: Professora Doutora Elisabete Linhares Manzoni de Sequeira

Outubro, 2021

Agradecimentos

Chegou ao fim mais etapa da minha vida, por sinal uma das etapas mais bonita e gratificante! É tempo de agradecer a todos aqueles que comigo caminharam ao longo do meu percurso académico. É com uma enorme satisfação que expresso o meu agradecimento a todos aqueles que de uma forma ou de outra marcaram esta minha caminhada.

Começo por agradecer aos meus pais, Joaquim e Teresa, por todos os esforços que fizeram para que eu pudesse tirar o curso que sempre ambicionei e por poder exercer uma das profissões mais bonitas deste mundo.

Ao meu namorado, Gonçalo, por toda a paciência, compreensão, força e amor que me deu ao longo de todo este percurso. Quando pensava que não iria conseguir, tinha sempre uma palavra de incentivo. Quando triunfava, dizia-me sempre como estava feliz e orgulho de mim. Foi e será sempre o meu exemplo pela sua dedicação e garra em tudo o que faz. Este relatório não estaria completo sem o seu apoio e as suas palavras de motivação. É, sem dúvida, o meu pilar.

Às amigas que Santarém me deu, em especial Diana e Sara porque foram as minhas companheiras de tantos momentos, e juntas conseguimos ultrapassar os momentos menos bons, apoiámo-nos e nunca deixamos que nenhuma desistisse. Costumam referir, que as amizades feitas em tempo de faculdade são para a vida, espero que assim seja.

Aos professores da Escola Superior de Educação de Santarém por todos os ensinamentos e momentos partilhados, pelo enriquecimento constante e por serem os primeiros a acreditar no futuro da nossa profissão. Às professoras supervisoras, que me acompanharam nas práticas de ensino supervisionada, particularmente à professora Maria João Cardona, Clara Brito e Carla Santos pela disponibilidade e ensinamentos que me foram transmitidos. Aos professores e educadoras cooperantes, e respetivas crianças, que me receberam sempre de braços abertos nas suas salas, fazendo-me sentir parte integrante do grupo, com quem tive o prazer de, arriscar, crescer e vivenciar experiências tão enriquecedoras.

Um agradecimento muito especial à minha orientadora, Professora Doutora Elisabete Linhares, por toda a sua disponibilidade, paciência e exigência. Obrigada por acreditar em mim, por me incentivar e por me fazer crescer tanto enquanto profissional.

A todos, muito obrigado.

Resumo

As Perceções e práticas de Educação Ambiental em contexto de JI e 1.ºCEB

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Santarém do Instituto Politécnico de Santarém. Encontra-se organizado em duas partes. A primeira parte integra uma análise reflexiva do percurso realizado nas práticas de ensino supervisionadas em pré-escolar e 1ºCEB. A segunda parte contempla a componente investigativa organizada num estudo prévio e em estudos de casos múltiplos. O estudo qualitativo e interpretativo teve como objetivo geral compreender e analisar as perceções e práticas de educação ambiental (EA) em contexto de JI e 1.º CEB. O estudo prévio envolveu 4 educadoras e 3 professoras e os estudos de caso múltiplos 60 crianças. Os dados foram obtidos através de narrativas, notas de campo e análise documental que permitiram identificar as conceções de EA e que as profissionais valorizam esta área do conhecimento. Como aprendizagens promovidas nas crianças, destacam-se os conhecimentos científicos dos temas trabalhados, as competências de pensamento crítico, atitudes e valores pró-ambientais.

Palavras-chave: Perceções de Educação Ambiental; Práticas de Educação Ambiental; Aprendizagens; Jardim de infância; 1.º CEB.

Abstract

Perceptions and practices of Environmental Education in the context of JI and 1stCycle

This internship report within the scope of the Masters in Preschool and 1st Cycle of Basic Education of the Santarém School of Education of the Polytechnic Institute of Santarém. It is organized in two parts. The first part integrates a reflective analysis of the path taken in supervised teaching practices in preschool and the 1ºCEB. The second part includes the investigative component organized in a previous study and multiple case studies. The qualitative and interpretive study aimed to understand and analyze the perceptions and practices of environmental education (EA) in the context of JI and 1st CEB. The previous study involves 4 educators and 3 teachers and the multiple case studies 60 children. The data were obtained through narratives, field notes and documental analysis that allow the identification of EE conceptions and that professionals value this area of knowledge. As learning promoted in children, the scientific knowledge of the topics covered, critical thinking skills, pro-environmental attitudes and values stand out.

Keywords: Perceptions of Environmental Education; Environmental Education Practices; Learning; Kindergarten; 1st CEB.

Índice

Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Índice de figuras	vi
Índice de tabelas	vii
Índice de anexos	viii
Lista de abreviaturas e siglas.....	ix
Introdução.....	1
Capítulo I – Os Estágios.....	2
1.Caracterização do contexto sociogeográfico das instituições	2
2.Contextos de estágio e prática de ensino no Pré-Escolar.....	3
2.1.Prática de ensino em Creche	3
2.2.Prática de ensino em jardim de infância.....	10
3.Contextos de estágio e prática de ensino no 1.º CEB	19
3.1.Prática de ensino em 1.º CEB em 1.º e 2.º anos	19
3.2.Prática de ensino em 1.º CEB em 3.º e/ou 4.º anos	27
Capítulo II - Enquadramento Teórico	36
1.Contextualização do estudo	36
1.1. Educação ambiental e Educação para o desenvolvimento Sustentável	37
1.2.A Educação Ambiental no Currículo do JI e 1.ºCEB.....	41
1.3.O educador e o professor como agentes de educação ambiental	45
Capítulo III - Aspetos metodológicos	46
1.Opções metodológicas	47
1.1.Contexto e participantes do estudo	48
1.2.Recolha e análise dados.....	49
1.3.Procedimentos investigativos e éticos.....	51
2.Apresentação e discussão dos resultados.....	52
2.1.Perceções e conceções dos educadores e professores do 1.ºCEB em relação à EA	52
2.2.Perceções das crianças em relação ao ambiente	57
2.3.Aprendizagens, atitudes e valores promovidos com as atividades de EA em JI	60
2.4.Aprendizagens, atitudes e valores promovidos com as atividades de EA em 1.ºCEB	63
3.Considerações Finais	66
Reflexão Final.....	68
Referências Bibliográficas.....	70
Anexos.....	73

Índice de figuras

Figura 1 - Caixa sensorial	8
Figura 2 - Percurso.....	8
Figura 3 - Criança a explorar a caixa sensorial	8
Figura 4 - Alimentos para degustação	10
Figura 5 - Apreciação final da atividade.....	10
Figura 6 - Criança no circuito rodoviário	17
Figura 7 - Execução dos sinais de trânsito	17
Figura 8 - Jogo da Glória.....	18
Figura 9 - Crianças a recolherem os caracóis	19
Figura 10 - Experiência do olfato dos caracóis.....	19
Figura 11 - Caracolário.....	19
Figura 12 - Criança a escrever o seu direito.....	25
Figura 13 - Privilégios vs direitos	25
Figura 14 - Resultado final da atividade exposto no exterior	25
Figura 15 - Teatro de fantoches	26
Figura 16 - Roda dos alimentos	27
Figura 17 - Guião de trabalho	27
Figura 18 - Cartaz realizado por uma criança.	33
Figura 19 - “O que é para vocês o meio ambiente?”	58
Figura 20 - Colocação das batatas dentro de água	61
Figura 21 - Os rebentos já nascidos	61
Figura 22 - Criança a decorar o garrafão.....	61
Figura 23 - Criança a colocar a terra no garrafão.....	61
Figura 24 - Criança a regar a plantação	61
Figura 25 - “Horta suspensa”.	62
Figura 26 - Rasgagem do papel.....	64
Figura 27 - Trituração do papel.....	64
Figura 28 - A pasta na moldura de rede	64
Figura 29 - "Papel reciclado".....	65

Índice de tabelas

Tabela 1- Caracterização do grupo de crianças em Creche.....	5
Tabela 2- Caracterização das crianças da sala de jardim de infância.....	13
Tabela 3 - Características dos alunos turma de 1.º e 2.º ano.....	21
Tabela 4 - Características dos alunos da turma de 4.º ano.	29
Tabela 5 - Habilitações académicas educadoras.....	48
Tabela 6 - Habilitações académicas professoras.....	48
Tabela 7 - Número de crianças pertencentes ao estudo.....	49
Tabela 8 - Conceções de práticas de Educação Ambiental na escola.....	52
Tabela 9 - Integração das práticas de EA nas aulas.....	53
Tabela 10 - Vantagens e desvantagens associadas a práticas de EA.....	54
Tabela 11- Aprendizagens realizadas pelas crianças com práticas de EA.....	55
Tabela 12 - Perceções relacionadas com a capacitação das crianças para a ação.....	56

Índice de anexos

Anexo 1 – Grelha do bem-estar e do envolvimento: Exploração da caixa sensorial.	73
Anexo 1 – Grelha do bem-estar e do envolvimento: Exploração da caixa sensorial	73
Anexo 2 - Grelha do bem-estar e do envolvimento: “Saboreamos e”	73
Anexo 3 - Guião para o cartaz	74
Anexo 4 - Narrativa aplicada às educadoras/professoras.....	75
Anexo 5 - Pedido de autorização para participação na investigação aos encarregados de educação	76
Anexo 6 - Conceções de práticas de Educação Ambiental na escola.....	77
Anexo 7 - Integração das práticas de EA nas aulas.....	78
Anexo 8 - Vantagens e dificuldades associadas a práticas de EA	79
Anexo 9 - Aprendizagens realizadas pelas crianças com práticas de EA	80
Anexo 10 - Perceções relacionadas com a capacitação das crianças para a ação.....	80
Anexo 11 – Exemplar da rubrica de avaliação.	82

Lista de abreviaturas e siglas

AE	Aprendizagens Essenciais
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CTS	Ciência-Tecnologia-Sociedade
EA	Educação Ambiental
ECO-92	Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
ENDS	Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável
JI	Jardim-de-infância
LPN	Liga para a Proteção da Natureza
OCEPE	Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONGA	Organizações Não-governamentais para o Ambiente
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PNUA	Programa das Nações Unidas para o Ambiente
QUERCUS	Associação Nacional para a Conservação da Natureza
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

Com o intuito de obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB na Escola Superior de Educação de Santarém, foi elaborado um relatório de estágio no âmbito da unidade curricular de Investigação na PES II. O presente relatório tem como intenção evidenciar o trabalho desenvolvido no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Jardim de Infância e em 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) integrando ainda uma parte investigativa sobre a própria prática profissional.

A PES pretende desenvolver competências de intervenção em diferentes contextos, neste caso Pré-Escolar e 1.º CEB que, em conjunto com as didáticas específicas destes níveis de ensino, e através de uma atitude crítica e reflexiva visam preparar para a prática profissional.

O relatório encontra-se organizado em duas partes. Na 1.ª parte apresenta-se a caracterização do contexto sociogeográfico de cada uma das instituições onde decorreram as PES, a caracterização das mesmas e dos grupos de crianças, o planeamento e a operacionalização das atividades, a avaliação das aprendizagens e, por último, o percurso investigativo.

Na 2ª parte, está patente o estudo, relativamente às perceções e práticas de Educação Ambiental em contexto escolar. A parte investigativa segue a seguinte estrutura: enquadramento teórico; opções metodológicas do estudo e contexto de intervenção; participantes do estudo, técnicas e instrumentos de recolha de dados; análise e discussão dos dados obtidos; considerações finais relativas ao estudo. Por fim, procede-se a uma reflexão final acerca de todo percurso realizado no decorrer do mestrado dando enfoque à contribuição do trabalho desenvolvido e das experiências vividas para a minha formação pessoal e profissional. Conclui-se com as referências bibliográficas que foram a base de construção do presente relatório e os anexos que visam complementar algumas informações do relatório.

Capítulo I – Os Estágios

1. Caracterização do contexto sociogeográfico das instituições

As PES decorreram ao longo do Mestrado em instituições pertencentes a diferentes agrupamentos do conselho de Santarém, tendo a prática pedagógica em Creche, Jardim de Infância e em 1.º CEB decorrido nos anos letivos 2018-2019 e 2019-2020, respetivamente.

Santarém, distrito e concelho, mais conhecido pela capital do gótico, é parte integrante da região estatística NUT II da Lezíria do Tejo.

Segundo Semeador et al., (2008) o distrito é apreciado por turistas, devido às festas e tradições, sendo a tourada a principal representação da região. Santarém é ainda bastante rica pelo vasto património, merecendo especial destaque para os seguintes monumentos: Igreja da Graça, Igreja de S. João de Alporão, Igreja de Santa Maria de Marvila, Conventos de S. Francisco e de Santa Clara, bem como as famosas Portas do Sol de onde se pode avistar o rio Tejo.

Em relação à atividade económica, esta capital de distrito é representada pela atividade agrícola que, em conjunto com a pecuária, formam uma das principais fontes de rendimentos de toda a população, assim como a indústria que também é demasiado importante para a economia do distrito, uma vez que conta com vários ramos como a cerâmica, as madeiras e produtos alimentares.

Globalmente as problemáticas existentes dizem respeito ao insucesso e abandono escolar, o desemprego, e a falta de estruturas para apoio a pessoas portadoras de deficiência e, ainda, os meios técnicos e humanos. (Semeador et al., 2008)

Santarém abrange uma grande diversidade socioeconómica, cultural e religiosa, uma vez que é um polo de integração de diversos grupos sociais, de estrangeiros, de idosos e de casais jovens. Neste concelho, a taxa de analfabetismo é significativa assim como o envelhecimento progressivo (Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano, 2017).

2. Contextos de estágio e prática de ensino no Pré-Escolar

2.1. Prática de ensino em Creche

A prática de ensino supervisionada em contexto de Creche decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) na região de Santarém, fundada em 1975. O principal papel desta instituição era proporcionar às crianças espaços para viverem ao ar livre, experimentando e aproveitando todos os recursos que o local tinha para oferecer. A localização permitia não só realizar atividades no espaço envolvente, como levar as crianças a conhecerem os animais presentes à quinta.

A instituição possuía três valências creche, jardim de infância e ATL, acolhendo crianças dos 4 meses aos 6 anos de idade, tinha capacidade para 200 crianças. Quanto ao horário de funcionamento este iniciava às 08h00, sendo que as atividades letivas começavam às 09h00 e terminavam às 17h00. As crianças podiam permanecer na instituição até às 19h00, hora do seu encerramento. Relativamente aos recursos humanos, contava com os seguintes profissionais: educadoras de infância, auxiliares de ação educativa, auxiliares de serviços gerais, uma diretora pedagógica e uma coordenadora.

Face aos aspetos físicos e materiais da instituição, a mesma dispunha de cinco salas de creche, cinco salas de jardim de infância, duas salas de acolhimento, um hall, dois refeitórios, oito casas de banho para crianças e duas para adultos, uma sala destinada ao pessoal, uma cozinha e um pátio. Esta instituição contava ainda com dois espaços exteriores, que eram utilizados para atividades lúdicas e educativas.

A sala dos 2 anos onde decorreu o estágio apresentou-se com boas dimensões, no entanto, as paredes eram pouco coloridas, tornando assim a sala pouco apelativa e acolhedora. O local tinha poucos materiais pedagógicos para esta faixa etária, faltavam, por exemplo: materiais de enfiamento, carrinhos para puxar, bolas de diferentes tamanhos e texturas, jogos, entre outros, para que as crianças pudessem estimular ao máximo as suas capacidades. É de salientar ainda que todos os materiais incluídos na sala deveriam refletir os interesses e capacidades das crianças, o que não foi possível observar. Através da observação verificou-se que quando as crianças brincavam, existiam algumas limitações devido à organização do espaço educativo. Em relação aos espaços da sala, não existiam áreas pois a educadora referia que nesta faixa etária (2 anos) as crianças precisavam de espaço para se movimentarem e deslocarem, por esse motivo, as crianças espalhavam e misturavam os brinquedos por toda a sala e brincavam com tudo ao mesmo tempo, o que fazia com que estas tivessem dificuldades na arrumação dos mesmos, assim como nas suas escolhas tendo em conta as suas

preferências. As zonas diferenciadas para brincar eram escassas, o que consequentemente fazia com que as crianças não tivessem autonomia e organização nas suas brincadeiras. Como refere Silva et.al. (2016) é essencial que as crianças aprendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado, participando nessa mesma organização, sendo que esta apropriação lhes permite fazer escolhas e utilizar os materiais de forma autónoma e criativa. Oliveira Formosinho (1996), refere também que a organização do espaço e a colocação dos materiais em áreas permite à criança experienciar o mundo de diversos ângulos e fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa.

Relativamente à sala onde se desenvolveu a prática profissional, o grupo era constituído por 17 crianças com dois anos de idade, apresentando as seguintes características enunciadas no quadro abaixo (Tabela 1).

Tabela 1
Caracterização do grupo de crianças em Creche.

Número total de crianças	17
Idades	2 Anos
Género	10 Rapazes e 7 raparigas
Crianças que frequentavam a Creche no ano letivo anterior	12
Crianças com Necessidades Educativas Especiais	0
Crianças com nacionalidades estrangeiras	3

A observação realizada e a posterior intervenção permitiram caracterizar o grupo. De uma forma geral, o grupo era muito curioso, bastante enérgico e interessado, as crianças eram muito participativas e gostavam sobretudo de interagir com os adultos e com os colegas. No entanto, como é natural para esta faixa etária, o grupo apresentava-se ainda pouco autónomo em relação à alimentação, higiene e rotina. No que diz respeito aos hábitos alimentares, todas as crianças ingeriam alimentos sólidos e tinham uma dieta normal. Do ponto de vista da competência comunicativa, a maioria das crianças já sabia alguns vocábulos e identificavam imagens. Conheciam alguns animais, sobretudo os domésticos e os da quinta, bem como os sons que estes produzem. Poucas crianças conseguiam verbalizar frases simples, e aquelas que o faziam cometiam erros fonéticos adequados à também idade. Quanto ao desenvolvimento motor, o grupo apresentava uma boa motricidade global, a maioria conseguia mover todo o corpo ou parte dele (rolar, caminhar, correr, balançar, virar a cabeça, agarrar e pontapear bolas). Ao nível da motricidade fina, conseguiam apanhar uma bola em movimento, usavam os dedos e o pincel para pintarem. À exceção das

atividades planejadas, foram realizados e dinamizados outros momentos da rotina. Segundo Oliveira Formosinho (1998), desenvolver uma rotina é transformar o tempo num tempo de experiências ricas e interações positivas, capaz de proporcionar às crianças novas experiências de aprendizagens a muitos níveis, tais como: autonomia, regras, responsabilidade, segurança e confiança essenciais para o seu bem-estar e desenvolvimento, quer a nível social, cognitivo e motor. Com a existência de rotinas as crianças começam a perceber o que acontece, em cada momento do seu dia, sentindo-se assim mais seguras. Relativamente, aos diversos momentos da rotina, o momento da higiene, além de poder ser realizado ao longo de todo o dia, de acordo com as necessidades de cada criança, existiam momentos específicos para o fazer que eram antes das refeições (almoço e lanche). Antes da hora do almoço, as crianças lavavam as mãos e as bocas nos lavatórios que se encontravam na sala, esta atividade desenvolvia a autonomia nas crianças. A hora do almoço e do lanche, eram por vezes complicados, pois, as crianças já se encontravam com sono, ou tinham acabado de acordar o que acaba por prejudicar a refeição. Um momento, onde a autonomia não era muito trabalhada, era o das sopas, assim como os lanches que eram dados pelos adultos. Só o segundo prato é que as crianças tentavam comer sozinhas, à exceção das crianças mais pequenas, que necessitam de ajuda. Alimentos como a bolacha e frutas todas as crianças comiam autonomamente. Relativamente ao momento da sesta como eram crianças muito pequenas, todas elas necessitam de dormir com os objetos de referência, como as chuchas, fraldas ou até mesmo peluches, pois estes objetos transmitem-lhes segurança e conforto, além disso algumas crianças necessitavam da presença do adulto para conseguirem adormecer.

O projeto desenvolvido em estágio denominou-se “A caminho das descobertas” e surgiu porque foi possível observar que as crianças gostavam muito de explorar as várias partes do seu corpo, era notória a necessidade de compreensão das descobertas que iam fazendo. Montessori (2017), defende o princípio da educação sensorial como aquele onde as crianças constroem o seu conhecimento através dos sentidos, respeitando o que considera serem os dois fins da educação geral: um biológico e outro social.

Sendo as crianças observadoras ativas, estas adquirem o seu conhecimento através dos meios que o corpo proporciona para captar as informações do que as rodeia. Como afirma Montessori (2017):

Há um período sensitivo muito prolongado que dura quase até à idade de cinco anos e torna a criança capaz de se apropriar das imagens do ambiente de maneira extraordinariamente prodigiosa. A criança é um observador que regista

activamente as imagens, por intermédio dos sentidos, o que é diferente de recebê-las como se fosse um espelho. (p.95)

Posto isto, decidiu-se realizar um projeto que permitisse explorar as capacidades do corpo humano, relativamente aos cinco sentidos, procurou-se traçar objetivos e atividades que atendessem à experimentação, às sensações, aos movimentos e ao estabelecimento de relações afetivas. É através dos estímulos de todos os sentidos que a criança tem a capacidade de conhecer e desenvolver todas as habilidades cognitivas, sociais e psicológicas e desta forma tornar-se num ser criativo e descobridor. Posto isto, o projeto teve como objetivo principal aprimorar a percepção dos cinco sentidos através de experiências sensoriais, fazendo aumentar as capacidades motoras, sensoriais, simbólicas, sociais e cognitivas. Como objetivos mais específicos, desenvolver a autonomia em alguns momentos da rotina (higiene, alimentação e brincadeira livre), promover a aprendizagem pela ação, proporcionar a descoberta do mundo através dos sentidos.

No que concerne às atividades desenvolvidas estas decorreram num ambiente que incitasse nas crianças a curiosidade e o interesse. Deste modo foram realizadas atividades, tais como: “garrafas mágicas coloridas”, “massa mágica”, “degustação de alimentos”, “exploração e pintura de uma caixa sensorial”, “baú sonoro” e “olfatar ervas aromáticas e alimentos”.

De seguida irei apresentar duas das atividades realizadas com as crianças, no âmbito do projeto considerando que foram as que mais interesse e envolvimento tiveram por parte do grupo. A primeira atividade intitulada de “caixa sensorial com elementos naturais” (Figura 1) iniciou com a sua colocação no centro da sala e, devido ao seu tamanho, despertou desde logo muita curiosidade por parte das crianças. No seu interior encontravam-se elementos naturais (pinhas, musgo, palha, pedras, cabaças, bolotas e ainda alguns animais da quinta (impressos) para tornar o espaço mais apelativo e interessante para as crianças, na medida em que foi observado durante visitas à quinta, o seu enorme gosto por estes animais. O objetivo principal era a exploração livre e desenvolver alguns dos sentidos como, por exemplo, o tato, o olfato e audição. Devido às dimensões da caixa só era possível realizar a atividade com uma criança de cada vez, as restantes ficavam sentadas ao redor da caixa a observar o seu colega. Como podemos verificar na figura 2, antes de chegarem à caixa sensorial, existia um circuito com alguns obstáculos (pinhas), com este percurso, pretendia-se promover o desenvolvimento da coordenação motora grossa das crianças com os saltos que teriam de dar para realizar o percurso e chegar à tão desejosa caixa. Na figura 3, é possível observar-se uma criança já no interior da caixa sensorial a realizar a sua exploração.



Figura 1 - Caixa sensorial.



Figura 2 – Percurso.



Figura 3 - Criança a explorar a caixa sensorial.

Enquanto cada criança fazia a sua exploração, num primeiro momento, apenas se observava o que faziam, algumas crianças foram então entrando e explorando, umas exploraram sentadas, outras deitadas e ainda algumas de cocaras. Utilizaram principalmente as mãos para o explorarem, sendo que em alguns momentos foi visível a utilização também dos pés. Num segundo momento recorreu-se ao diálogo para verificar o que estavam a sentir, embora fosse perceptível verificar isso através das suas expressões corporais e faciais. Uma das dificuldades encontradas foi o facto de as crianças sentirem algum medo ao estarem dentro da caixa. Para ultrapassar esse constrangimento, as próprias crianças iam buscar os elementos dentro da caixa e faziam a sua exploração fora da mesma. O facto de ser somente uma criança de cada vez a executar a exploração e o restante grupo ficar a observar, levou à perda de concentração das crianças que começaram a dispersar e a procurar outros brinquedos na sala, mostrando desinteresse e impaciência pelo que estavam a observar. Numa próxima concretização, colocaria as crianças a realizar outra atividade ou a brincar livremente enquanto estava a decorrer a exploração, porque para além de cada criança

ter o seu tempo para explorar, o tempo de espera é bastante longo para crianças desta idade.

Para avaliar esta atividade recorreu-se à observação direta. Segundo Yin (2010), este tipo de observação é bastante útil, no sentido em que, beneficia de uma informação adicional sobre o assunto a ser estudado. Ainda no que refere a esta técnica, Carmo e Ferreira (1998), são da opinião de que a observação direta, permite selecionar informação, recorrendo à teoria e respetiva metodologia científica para poder descrever, interpretar e atuar sobre o estudo. Relativamente aos instrumentos de recolha de dados foram utilizados o registo fotográfico, uma grelha do bem-estar e do envolvimento (Anexo 1) e as notas de campo.

A grelha do bem-estar e do envolvimento permitiu aferir que a nível geral de bem-estar seis das nove crianças encontravam-se no nível alto, isto porque as crianças irradiavam alegria e manifestavam-se através do riso. Apresentaram bem-estar na maioria do tempo envolvendo-se com prazer nas atividades. Três das crianças mantiveram-se no nível médio, uma vez que não apresentavam sinais evidentes de bem-estar, ou seja, tanto apresentavam sinais de conforto como de desconforto. Nenhuma criança apresentou nível baixo. Relativamente ao nível geral de implicação quatro crianças das nove crianças encontravam-se no nível alto, uma vez que se estavam bastante concentradas ao realizar a atividade proposta e indicavam um nível de satisfação bastante elevado. Duas das crianças estiveram no nível médio porque não se envolveram na atividade como era expectável, não se sentiram motivadas e desafiadas. Mantiveram uma postura de observadoras e isolaram-se algumas vezes, mesmo procurando motivá-las para a realização da atividade. No nível baixo, encontraram-se três crianças, que não quiseram realizaram a atividade.

Relativamente aos objetivos de aprendizagem da presente atividade, conclui-se que o grupo de crianças desenvolveu diversas aprendizagens que foram adquirindo e consolidando durante o plano de ação. A partir das atividades, as crianças compreenderam a existência dos cinco sentidos, os órgãos correspondentes a cada sentido, o seu nome e foram ainda capazes de identificar e reconhecer esses mesmos órgãos no seu corpo. Os estímulos sensoriais recebidos ajudaram a desenvolver a concentração, a coordenação e o relaxamento. Uma limitação da atividade, foi o facto de algumas crianças, terem níveis de verbalização pouco desenvolvidos, quer em grande grupo, quer em pequeno grupo, acabando por ser mais complexo entender as suas ideias em relação à temática.

A segunda atividade denominada “Saboreamos e ...” consistiu na degustação e conseqüentemente, na identificação de alimentos salgados, doces, amargos e azedos. A atividade iniciou-se com a reunião das crianças na zona do tapete cuja finalidade era

dialogar com as mesmas de modo a perceber as suas perceções relativamente ao tema. Seguidamente, realizou-se a leitura do livro “Os meus 5 sentidos” de Yoyo Studios. No decorrer da leitura realizou-se um questionamento que visou a estimulação da aprendizagem relativamente aos sentidos. Posteriormente, reuniram-se as crianças ao redor de uma mesa, e partindo de um diálogo em grande grupo foram apresentados alimentos doces (mel e marmelada), salgados (pipoca salgada e bolachas de água e sal), azedos (limão) e amargos (café e chocolate negro) como se pode verificar na figura 4, posto isto, explicou-se que a nossa língua, através do sentido do paladar, nos permite identificar o sabor dos alimentos. Após o reconhecimento da língua, realizou-se a atividade prática que consistia no seguinte: as crianças provavam os alimentos e, pela sua expressão facial, compreendia-se qual a sua reação em termos de sabor proporcionado pelo alimento, algumas conseguiram ainda verbalizar: “não gosto”, “muito bom”, “não é bom”, “é bom”. Depois da escolha e prova dos alimentos, com ajuda, as crianças deslocavam-se até ao placar referente ao sentido do paladar e identificavam qual a imagem que correspondia à sua reação. Selecionavam a imagem que ilustrava uma cara alegre ou triste, consoante a sua apreciação relativamente ao gosto (Figura 5). A atividade foi realizada com duas crianças de cada vez, de modo a existir uma atenção mais individualizada, para lhes dar mais apoio e incentivo. As restantes crianças estavam sentadas a observar a atividade. Através desta atividade conseguiu-se trabalhar para além do sentido do paladar, o olfato, através do cheiro dos alimentos, bem como a visão, ao observarem os alimentos que queriam provar. Durante a prova surgiram algumas questões: “A marmelada é muito doce, não é P.? “A avó Bitá come no pão”.; “L. gostas do limão é bom o sabor? A L. não gosta”. “M. gostas do limão? Gosta, gosta” “As pipocas são boas L.? A mãe compra para mim na minha casa”, ...



Figura 4 - Alimentos para degustação.

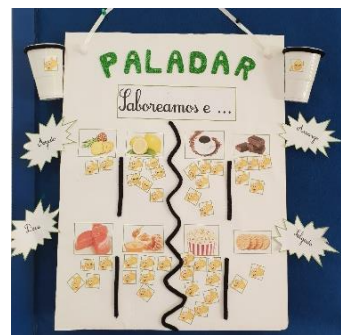


Figura 5 - Apreciação final da atividade.

No geral, a atividade foi bem-sucedida, quase todos os objetivos propostos foram alcançados. As crianças provaram um alimento amargo, doce, azedo e salgado escolhido por si, tendo conseguido identificar os alimentos doces e os azedos, nomeadamente, o limão. Relativamente aos alimentos amargos e salgados, as crianças

não conseguiram identificar estes sabores. Todas demonstraram interesse pela atividade e a felicidade ao realizá-la era notável. O alimento mais apreciado foi o chocolate negro e o menos apreciado foi o limão, algumas crianças recusaram-se a provar uma vez que já conheciam o seu sabor. O facto das crianças estarem a assistir à degustação dos colegas pode ter influenciado a opinião das crianças face a alguns alimentos, como, por exemplo, o limão.

De modo a avaliar a atividade recorreu-se à observação direta acompanhada de registo fotográfico e da grelha do bem-estar e do envolvimento (Anexo 2). Através da grelha do bem-estar e do envolvimento constatamos que a nível geral de bem-estar todas as crianças encontravam-se no patamar alto, uma vez que na maioria do tempo apresentavam-se envolvidas e com prazer na atividade. Manifestavam ainda alegria e gritos de satisfação. Face ao nível geral de implicação, também, todas as crianças evidenciaram o grau mais elevado, porque se mantiveram muito concentradas e atentas relevando um nível de satisfação elevado. É de salientar que uma das crianças que apresentava grande dificuldade para ingerir os alimentos de durante a habitual refeição, nesta atividade demonstrou um grande envolvimento em provar todos os alimentos. Durante a degustação de cada alimento, as crianças eram questionadas relativamente ao que sentiam quando provavam o alimento, se era algo que gostavam ou não e se achavam que era doce ou amargo. A maioria das crianças conseguia expressar o que sentia através de expressões faciais, muitas delas ao provarem o limão faziam caretas enquanto na degustação da marmelada, por exemplo, demonstravam muito agrado e queriam mais.

2.2. Prática de ensino em jardim de infância

A PES em jardim de infância decorreu num estabelecimento pertencente à rede pública do Ministério da Educação, com capacidade máxima para cinquenta crianças. O estabelecimento integrava dois grupos de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. A instituição situa-se no centro da cidade de Santarém, e o agrupamento a que pertence constitui-se como uma unidade organizacional que contempla órgãos próprios de administração e de gestão, que engloba 11 estabelecimentos de educação e de ensino nas valências de pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico público. Insere-se num grande centro populacional, mais direccionado para os serviços. A população do agrupamento abrange uma grande diversidade socioeconómica, cultural e religiosa, dado integrar população dos meios rural e urbano com qualificações e literacia muito diversas, de vários grupos sociais, de estrangeiros, de idosos e de casais jovens. Regista um grande número de alunos

carenciados e subsidiados pela Ação Social Escolar, existindo sinais indicativos de algum empobrecimento dos agregados familiares. Esta instituição tinha como principal objetivo formar cidadãos aptos e produtivos, capazes de optar pela progressão de estudos ou pela integração na vida ativa, por terem frequentado uma escola onde se aprende a aprender, a fazer, a estar e a ser, através do saber. A equipa educativa era composta por três educadoras de infância. Relativamente ao pessoal não docente, possuía três assistentes operacionais e uma auxiliar de cozinha. A equipa pedagógica da sala onde decorreu o estágio era constituída por uma educadora de infância e uma assistente operacional. No que diz respeito aos técnicos especializados, contava com uma psicóloga, uma professora de ensino especial, uma professora de música, um professor de educação física e um professor de dança.

Através da observação diária, da leitura do projeto curricular da e também do diálogo sistemático com a educadora, foram recolhidas informações relevantes quanto à organização da sala de atividades, assim como às características do grupo de crianças.

No que diz respeito à organização da sala de atividades estava organizada em função das crianças, de forma a proporcionar-lhes uma maior autonomia, isto é, todos os materiais estavam ao seu dispor de maneira a facilitar o seu acesso. Esta estava dividida em diferentes áreas: a da biblioteca, a do jogo simbólico e dramático, a das construções, a das expressões e experimentação artística, a das ciências, a do computador, a das atividades experimentais e a da abordagem à escrita. Todas as áreas estavam equipadas com materiais variados, adequados e em número suficiente que apelavam à curiosidade e proporcionavam a interação social entre as crianças, a exploração livre e a aprendizagem realizada através do contato direto e da experiência imediata. É de salientar ainda que algumas das áreas eram alvo de remodelação relacionada com a motivação das crianças e a reflexão realizada, podendo levar a mudanças no espaço. O grupo era organizado de uma forma variável, de modo a proporcionar às crianças oportunidades para estabelecerem diferentes tipos de interação: com crianças da mesma idade, de idades diferentes, níveis de desenvolvimento e interesses idênticos e diferentes. Existia, assim, a prática de uma pedagogia ativa, participativa e diferenciada, onde cada criança tinha voz na formação do grupo e na sua dinâmica. Eram aplicados instrumentos reguladores da vida democrática no dia a dia da sala, como a distribuição de tarefas indispensáveis à vida coletiva (quadro de presenças, de atividades, do tempo) e a negociação de regras e normas da vida de grupo. Relativamente ao grupo de crianças este era composto por 24 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos com as seguintes características enunciadas na tabela abaixo (tabela 2).

Tabela 2
Caracterização das crianças da sala de jardim de infância.

Número total de crianças	24
Idades	3-6 Anos
Género	14 Rapazes e 10 raparigas
Crianças que frequentam a creche no ano letivo anterior	18
Crianças com Necessidades Educativas Especiais	1
Crianças com nacionalidades estrangeiras	5

Tal como se pode verificar através da tabela, no grupo existia uma criança com NEE evidenciando problemas de comunicação, relação e regulação apoiado pela IP e com terapia a título particular. Existia ainda outra criança sinalizada para ser avaliada a nível psicológico. Este grupo tinha como característica uma enorme diversidade cultural, existiam crianças de diversas nacionalidades: sírias, romenas, indianas e brasileiras. De todas estas crianças, apenas uma das crianças de origem indiana tinha dificuldade em comunicar o português. O grupo era bastante heterogéneo em preferências e escolhas e apresentava várias diferenças e especificidades. Recebiam com entusiasmo tudo o que era novidade e gostavam muito de jogos de movimento, lengalengas, rimas, canções, histórias e de todas as atividades realizadas no espaço exterior. Gostavam muito de ter responsabilidades, existindo um responsável todas as semanas que auxiliava a educadora em tudo o que fosse necessário. As crianças assumiam esta responsabilidade com muito entusiasmo.

As famílias das crianças e a equipa educativa tinham uma relação muito positiva e próxima. A maioria das famílias mostravam-se sempre disponível e interessada no trabalho pedagógico desenvolvido com os seus filhos e nas produções dos mesmos, sendo frequentemente expostas. As crianças traziam muitas vezes, materiais para a sala, quer quando a educadora os solicitava quer por iniciativa própria como, por exemplo, livros e instrumentos musicais (construídos pelos pais). Grande parte das famílias tinham um nível socioeconómico baixo e algumas eram bastante destruturadas. Relativamente às interações estabelecidas entre os adultos da sala (educadora cooperante, assistentes operacionais e educadoras estagiárias) e as crianças, pode-se descrevê-las como positivas e baseadas na confiança e no conforto, uma vez que as crianças recorriam aos adultos sempre que necessitavam, sentindo-se capazes de partilharem o que sentiam, como também as suas histórias e medos.

No que respeita ao desenvolvimento das crianças, através da observação de algumas atividades de expressão motora foi perceptível que todas apresentavam um bom desenvolvimento a nível físico, existindo apenas uma criança com dificuldades na motricidade global. Cognitivamente encontravam-se bem desenvolvidas tendo em conta a faixa etária, no entanto uma das crianças mais novas ainda sentia alguma dificuldade na linguagem. As crianças sentiam a necessidade de questionar tudo o que observavam, tinham imensa curiosidade em aprender e a maioria era bastante autónoma. Este grupo caracteriza-se por ser um grupo muito sociável. Todas as pessoas que entravam na sala eram bem recebidas e é como se fizessem parte do grupo. Cada criança apresentava aspetos que marcavam a sua personalidade, uns mais inquietos, outros mais sossegados, uns mais extrovertidos e outros mais tímidos. Estas crianças eram bastante recetivas a estratégias lúdicas de apresentação e desenvolvimento de atividades. Existiam algumas áreas bastante solicitadas como o jogo simbólico, a modelagem, as construções, o desenho e a biblioteca. Na sua grande maioria eram bastante afetuosas. Ao nível da autonomia, como já foi referido eram crianças muito equilibradas, sendo cooperantes entre si e com os adultos. As crianças eram capazes de se organizar nas áreas com gradual autonomia na gestão espacial e temporal, sendo as atividades/iniciativas propostas por parte do adulto e/ou por parte das crianças, na sua generalidade, muito bem acolhidas e concretizadas. De um modo geral, o grupo tinha um bom nível de interesse e participação em todas as atividades desenvolvidas, pelo que nos momentos de diálogo eram muito participativos. Existiam, no entanto, algumas crianças que apresentavam dificuldades em escutar os outros e esperar pela sua vez de falar. Ao longo do período de estágio foi notório o gosto das crianças pelo trabalho por projeto, a maioria delas respondiam muito facilmente a novos desafios e procuravam aprender sobre tudo o que era novo para elas. Não eram crianças conflituosas, aceitavam as regras e normas que lhes eram estabelecidas. As crianças já tinham a rotina diária interiorizada, já sabiam o que fazer quando chegavam ao jardim de infância e conseguiam antecipar o que iriam realizar a seguir a cada momento da rotina em termos de organização do tempo, do espaço, dos materiais e das interações. Como fragilidades, destacou-se o comportamento específico de algumas crianças que facilmente era seguido pelo restante grupo. Estes comportamentos não eram comportamentos desafiadores e desordeiros, mas comportamentos com base na distração, em conversas paralelas ou atitudes fora do contexto. No que concerne à área da comunicação, na sua grande maioria, as crianças ainda não tinham hábitos de ouvir, pensar, responder e opinar. Concluiu-se, tanto no comportamento como na comunicação, que os aspetos realçados derivam de alguma incapacidade de concentração, ainda pouco exercitada. Centrando nas necessidades das crianças,

individualmente e em grupo, assim como o seu ritmo de trabalho, utilizaram-se diversas metodologias que valorizaram a diversidade das suas escolhas para promover o desenvolvimento proximal no trabalho entre pares, na promoção de um conjunto de experiências educativas e socializadoras variadas que fossem significativas, não deixando de ter em conta uma perspetiva de educação inclusiva. As crianças com três anos apresentavam algumas assimetrias: existiam crianças concentradas e que respondiam com interesse às atividades e participavam na organização de rotinas, e outras que não. Todas revelavam bastante interesse e motivação em realizar momentos de brincadeira livre, mais propriamente na área do jogo simbólico. Como a grande maioria das crianças entrou pela primeira vez no jardim de infância, tratando-se ainda de um grupo bastante diversificado quanto aos seus interesses, tornou-se necessário encontrar muitas estratégias para os envolver nas propostas didáticas e atividades diárias da sala. As crianças com quatro anos demonstravam uma boa integração na rotina e no modo como funcionava o jardim de infância, mostravam-se interessadas, bastante ativas e revelavam todas as condições para fazer as aprendizagens necessárias de forma satisfatória. Algumas crianças de cinco anos ainda apresentavam algumas dificuldades de concentração e tinham interesses distintos relacionados com área da expressão e comunicação e de conhecimento do mundo, designadamente na linguagem oral, na música, no jogo dramático/teatro, nas artes visuais, e no interesse pelo meio envolvente.

Durante o estágio, destacou-se como muito positivo o apoio das crianças mais velhas em relação às crianças mais novas, ajudando-as nos aspetos e tarefas onde tinham alguma dificuldade, nomeadamente na compreensão do que era pedido ou como se começava determinada atividade.

Partindo da análise do grupo de crianças, constatou-se que um dos seus maiores interesses se prendia com as atividades no espaço exterior. Esta observação foi o ponto de partida para a realização do projeto de intervenção, por ter despertado interesse e curiosidade em tentar compreender como é possível organizar os espaços e os materiais no exterior, uma vez que é um espaço tão rico para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. O espaço exterior, no contexto de educação pré-escolar, é um local que permite o desenvolvimento de novas aprendizagens, através da realização de experiências, tanto iniciadas pelo educador como pelas crianças. Segundo Silva et al., (2016) “o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa da criança que, ao brincar, têm possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (p. 27). Este espaço é um prolongamento da sala, por isso é considerado “um espaço educativo”. (Silva et al., 2016, p. 27), possibilitando a continuidade da ação educativa e

uma diversidade de aprendizagens e desafios. Portanto, facilita o envolvimento noutra tipo de explorações e aprendizagens distintas das realizadas no interior, visto ser um local com características e potencialidades diferentes. O espaço exterior deve ser organizado considerando a atenção, os interesses e as necessidades das crianças, para que tenham oportunidades de exploração num clima de bem-estar (Fão & Sarmiento, 2008). É igualmente importante delimitar espaços que impliquem a atividade física e áreas de “brincadeiras focalizadas” tais como, espaços com equipamentos fixos, espaços com material solto para explorar, fazer-de-conta e construir. (Hohmann & Weikart, 2011). Uma organização desta natureza oferece uma grande diversidade de oportunidades de exploração, manipulação, movimento e de jogo. No fundo, é o espaço exterior é o local onde as crianças se sentem livres, onde se encontram e aprendem.

O projeto de intervenção incidiu nas razões anteriormente apresentadas e centrou-se na exploração do mundo. Ou seja, o projeto associado ao espaço exterior funcionou como resposta aos direitos da criança, isto é, aprender brincando, explorando e descobrindo. O espaço exterior deve ser uma estrutura de oportunidades de exploração e descoberta do mundo, permitindo que as crianças continuem as explorações e brincadeiras iniciadas no interior e aumentando as oportunidades de exploração sensoriomotoras, visto ser um espaço rico em texturas, sons, cheiros e oportunidades de movimento.

De seguida, apresentam-se duas atividades realizadas com as crianças no jardim de infância, considerando que foram as que mais interesse e envolvimento tiveram por parte do grupo. A primeira atividade designada de circuito rodoviário tinha como principais objetivos, conhecer as regras da circulação rodoviária, promover o respeito pela circulação rodoviária, desenvolver o sentido cívico, promover o respeito pelos direitos dos outros como utilizadores dos espaços públicos e proporcionar momentos de divertimento e descontração. E foi introduzida com a visualização de um vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=mCi2dpDazRA>) , posto isto, as crianças demonstraram conhecimentos relacionados com o tema a ser abordado, como a compreensão do significado dos conceitos: “peões”, “passadeira”, “sinais de trânsito” e “regras de trânsito”, bem como se expressaram e comunicaram de forma correta e adequada. Após o visionamento do vídeo, as crianças foram encorajadas a construir sinais de trânsito para, posteriormente, serem colocados no circuito rodoviário na parte exterior da instituição. Durante a elaboração dos sinais de trânsito (figura 6), a maioria das crianças demonstrou empenho e entusiasmo utilizando os termos adequados relacionados com os sinais de trânsito, sabiam o que cada um significava. Após a colocação dos sinais de trânsito no espaço exterior, as crianças foram organizadas em pequenos grupos para realizarem o percurso (figura 7), simulando que estavam na

estrada. Um dos grupos foi escolhido aleatoriamente e ficou responsável por desempenhar algumas personagens durante a simulação. As personagens escolhidas previamente foram: peões, polícias, automobilistas e ciclistas. Aquando da escolha das personagens orientou-se as crianças para os papéis que tinham que desempenhar, em conjunto simulou-se o que teriam de fazer, quando os colegas passassem pelos sítios estratégicos onde estavam. Depois desta orientação, todos os grupos colocaram-se no início do percurso e a seguir a uma contagem, as crianças começaram a simulação. À medida que isso acontecia, foi dado apoio e orientação às crianças sempre que necessário, especialmente quando tinham dificuldades.

Através da observação direta contactou-se que as crianças, na sua maioria, não sentiram dificuldades na realização da simulação, respeitando todos os sinais presentes e o que o “polícia” ordenava. No entanto, na simulação da rotunda foi difícil perceberem como era o funcionamento da mesma, a figura 6 ilustra bem essa situação, apesar das diversas explicações, as crianças entravam pelo lado errado. No final, chegou-se à conclusão que possivelmente não era pela falta de conhecimento, mas sim pelo entusiasmo que tinham que fazia que não estivessem tão atentos quanto era necessário. Para concluir a atividade, reuniu-se o grupo de modo a obter o seu feedback em relação à atividade.



Figura 6 - Execução dos sinais de trânsito.



Figura 7 - Criança no circuito rodoviário.

De modo a consolidar o que foi aprendido nas duas atividades anteriores, as crianças realizaram o jogo da glória (Figura 8). O jogo este era formado por um tabuleiro em forma de coelho (foi reaproveitado de um outro trabalho) que era composto por 25 casas numeradas, desde a casa 1 até à 25. Algumas casas eram consideradas especiais, uma vez que tinha consequências, casa 5 - lançava-se o dado novamente e o grupo avançava o número de casas correspondente ao valor obtido no dado; casa 15 - o grupo tinha de voltar ao início do jogo; casa 20: lançava-se o dado novamente e o

grupo retrocede o número de casas correspondente ao valor obtido no dado. Quanto às regras do jogo, cada grupo de crianças escolheu um representante para o seu grupo. Somente os 4 representantes selecionados de cada grupo estavam próximos do “tabuleiro” do jogo, enquanto as restantes crianças dos respetivos grupos se mantinham mais afastados divididos por várias mesas. Cada representante lançou o dado para se definir a ordem pela qual as jogadas foram efetuadas, a começar pelo grupo com maior valor obtido e, assim, sucessivamente. Os representantes aproximaram-se por ordem de jogada da 1ª casa e os dados foram lançados. Depois da jogada iniciada, era colocada uma questão sobre a educação rodoviária ao representante e ao seu grupo. Dispunham de 1 minuto para, em conjunto, chegarem a uma resposta, mas somente o porta-voz, após consulta do grupo, podia responder à questão. Caso contrário, a resposta era considerada errada. Se o grupo acertasse a questão colocada, o representante lançava o dado e o peão avançava o número de casas correspondente ao valor obtido no dado. Caso contrário, o representante não lançava o dado e, conseqüentemente, o peão não avançava. Sucessivamente jogavam os outros grupos, de acordo com a ordem de jogadas estabelecidas. O objetivo do jogo era alcançarem a casa de maior valor numérico e acertarem na maioria das questões colocadas.



Figura 8 - Jogo da Glória.

Relativamente à avaliação, a mesma foi realizada através da observação direta e registo fotográfico. Através da observação direta, conseguiu-se aferir que as crianças desenvolveram o respeito pelos colegas e pelas opiniões dos mesmos durante o jogo da glória, mantiveram uma atitude crítica e interventiva relativamente à segurança rodoviária, afirmando que: “quando se anda de carro tem de se colocar o cinto”; “quando os peões atravessam a rua têm de olhar para os dois lados e atravessar na passadeira”; “quando circulamos na rua devemos ir sempre do lado de dentro do passeio, apenas o adulto pode ir junto à estrada”.

A segunda atividade realizada no âmbito do projeto teve como ponto de partida o gosto e o interesse das crianças pelos caracóis e teve como principais objetivos, identificar, designar e localizar diferentes partes do corpo do caracol, reconhecer

semelhanças e diferenças entre as necessidades humanas e as do caracol e identificar as diferentes partes constituintes dos caracóis e reconhecer alguns aspetos das suas características físicas e modo de vida. Após se ter realizado em grande grupo o levantamento das conceções prévias das crianças, que segundo Pozo (2002), são construções pessoais do aluno que são elaboradas de forma espontânea, com a interação do aluno com o meio em que vive e com as outras pessoas, conduziu-se uma discussão para o que poderíamos, em conjunto, descobrir sobre estes animais. Posto isto, as crianças foram divididas em pequenos grupos e deu-se início às atividades práticas. Enquanto um grupo realizava a atividade os restantes encontravam-se distribuídos pelas restantes áreas da sala e iam sendo chamados grupo a grupo. Pediu-se ao primeiro grupo de crianças que fossem até à rua recolherem caracóis (Figura 9) e que depois os trouxessem para a sala. Ao seu dispor, tinham lupas e pinças para observarem o animal mais pormenorizadamente. Enquanto as crianças observavam foi realizado um questionamento: “Acham que o caracol tem nariz? Onde está?”. As crianças não conseguiram visualizar o nariz, mas a verdade é que o caracol tem olfato, então isso desencadeou à realização de uma experiência. Mostrou-se uma imagem com a representação dos órgãos do animal e as crianças puderam verificar quais os seus principais constituintes. “Será que ele consegue cheirar como nós?” No processo de ensino-aprendizagem, a comunicação em sala, nomeadamente o diálogo e o questionamento entre o educador e as crianças são fundamentais. Nesta linha de pensamento, Abrantes (2005) refere que as perguntas são uma parte importante da interação verbal e que por esse motivo é o instrumento mais utilizado nas aulas pelos educadores/professores. Este autor considera ainda que a pergunta/questionamento contribui para desenvolver processos cognitivos. Para dar resposta à questão acima referida, as crianças utilizaram um cotonete embebido em vinagre (Figura 10) colocaram perto dos tentáculos (previamente visualizado na imagem) e o animal teve de imediato uma reação: encolheu-se. As crianças chegaram à conclusão que afinal os caracóis conseguem cheirar com os tentáculos inferiores. Seguidamente, após a observação e a experiência, as crianças manifestaram vontade de alimentar e construir uma casa para os caracóis. Foi então o ponto de partida para a construção de um “caracolário” para colocar no espaço exterior (Figura 11), de realçar que este objeto foi executado pelas estagiárias uma vez que continha materiais perigosos para as crianças manusearem.



Figura 9 - Crianças a recolherem os caracóis.



Figura 10 - Experiência do olfato dos caracóis.



Figura 11 – Caracolário.

Quanto à avaliação, a observação realizada foi apoiada de registo fotográfico e notas de campo. Relativamente à atividade experimental as crianças conseguiram identificar, designar e localizar diferentes partes do corpo do caracol. Demonstraram alguma facilidade em fazer comparações entre as características humanas e as do caracol. Consolidaram e adquiriram novos conhecimentos acerca da fisionomia, locomoção e alimentação dos animais em questão, isso foi possível observar no decorrer das atividades. O resultado final do “caracolário” executado pelas estagiárias devido ao facto de conter na sua construção materiais perigosos, deixou as crianças extremamente felizes.

3. Contextos de estágio e prática de ensino no 1.º CEB

3.1. Prática de ensino em 1.º CEB em 1.º e 2.º anos

A PES em contexto de ensino no 1.º CEB, designadamente 1.º e 2.º anos decorreu numa escola pública ministrada pelo Ministério da Educação. A instituição pertence ao Agrupamento de Escolas da cidade de Santarém fundado no ano letivo 2001/2002. Trata-se de uma unidade organizacional contemplada por órgãos próprios de administração e de gestão, que engloba 11 estabelecimentos de educação e de ensino nas valências de pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. A instituição está inserida num meio rural, tendo por isso um meio envolvente bastante tranquilo e ligado à natureza. O estabelecimento educacional contava com as valências de Pré-escolar e de 1º. CEB. Desta forma, existe uma sala referente ao Jardim de Infância e duas salas atribuídas ao 1º. ciclo (uma sala de 1º. e 2º. ano e uma sala de 3º. e 4º. ano).

O corpo docente funcional da instituição é constituído por duas professores titulares de turma, uma professora de apoio educativo e uma educadora de infância. Relativamente ao corpo não docente, do mesmo fazem parte uma auxiliar de cozinha e três assistentes responsáveis pelas crianças nos momentos de chegada e saída da escola, de recreio, de almoço e ainda para prestar auxílio aos professores.

A escola possui dois pisos, sendo que no piso térreo encontram-se duas salas, sendo uma delas a sala do 1.º e 2.º anos e a do Jardim de Infância, duas casas de banho, um elevador, uma copa e um refeitório, onde são servidos almoços às turmas existentes e onde as crianças comem os seus lanches da manhã e da tarde. Este local serve ainda de espaço para realizar as atividades da área das expressões. Ainda neste piso, existe uma sala de arrumos do material de limpeza e outra sala com materiais didáticos. No piso superior, encontra-se a sala do 3.º e 4.º anos, duas casas de banho, uma biblioteca e armários com materiais escolares. O espaço exterior é constituído por um pátio semicoberto onde as crianças podem brincar e proteger-se do vento e da chuva, um espaço amplo e descoberto com um parque infantil, proporcionando aos alunos verdadeiros momentos de prazer e brincadeira livre. O horário cumprido pelo estabelecimento começava às 08h30 e prolongava-se até às 18h30, sendo a componente letiva das 09h00 até às 15h30, realizando-se, posteriormente, atividades de enriquecimento curricular, para alguns alunos, das 16h00 às 17h00.

No que concerne à turma a mesma era constituída por dois anos de escolaridade, 1.º e 2.º e a mesma era composta por 22 alunos com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos. Apresentam-se seguidamente as características da turma (tabela 3).

Tabela 3
Características dos alunos turma de 1.º e 2.º ano.

Número total de crianças	22
Idades	5-7 Anos
Género	12 Rapazes e 10 raparigas
Crianças que frequentam a escola no ano letivo anterior	19
Crianças com Necessidades Educativas Especiais	0
Crianças com nacionalidades estrangeiras	0

A turma apresentou-se sempre bastante motivada e empenhada para desenvolver as suas competências e realizar aprendizagens. As crianças envolviam-se nas atividades propostas. Todavia, verificou-se em algumas crianças tinham dificuldades no que concerne à atenção e a concentração. Quanto ao comportamento da turma, a maioria dos alunos era capaz de respeitar as regras necessárias ao bom funcionamento da aula.

Relativamente às experiências de aprendizagem no campo da matemática, as crianças manifestaram ser a área que mais lhes agradava, notando-se um maior empenho e rapidez na realização dos trabalhos. No entanto, alguns elementos da turma apresentam dificuldades na comunicação matemática, fragilidade essa verificada

através da observação das atividades de partilha e resolução de problemas matemáticos. É de salientar o apelo constante das crianças para a aprendizagem de novos conteúdos matemáticos. No que respeita à área do estudo do meio, foi possível verificar que é nesta área disciplinar que se verifica a maior percentagem de alunos que atingem o nível bom. Pela observação direta, foi notório o gosto pelas atividades científicas de cariz prático, as crianças mostraram-se muito motivadas e empenhadas, participando ativamente, o que faz com que seja uma das áreas que mais entusiasma as crianças. Na área das expressões, os resultados eram muito bons, especialmente, porque se tratavam de atividades/tarefas com carácter eminentemente lúdico. A área das artes visuais, era onde as crianças se mostravam bastante interessadas, especialmente pelo facto de terem contacto e de poderem trabalhar com diferentes materiais. Face à área disciplinar de Português, verificou-se que a maior percentagem de alunos se encontrava no nível bom. No que diz respeito à competência da leitura, foi possível verificar, através da observação direta de momentos de leitura, que os alunos apresentam fragilidades ao nível da fluência, expressividade e da projeção da voz. Da leitura dos cadernos diários, foi possível averiguar que as crianças escreviam produções escritas com erros ortográficos, decorrentes, sobretudo, do desconhecimento de regras de transcrição da língua e da oralidade, e com pouca criatividade. Importa dizer que em nenhuma disciplina as crianças registavam o nível fraco e a nota quantitativa mais recorrente em todas as disciplinas é o bom. No geral, a turma apresenta resultados satisfatórios e, por isso, pode-se afirmar que o aproveitamento global da turma é positivo. Pode-se referir ainda que a turma observada demonstrou ser um grupo sociável, ativo e com grande motivação na realização dos trabalhos propostos, bem como em dialogar sobre diferentes assuntos e dar a sua opinião. É importante salientar que a maioria dos elementos tinha um grande à vontade em falar e possuíam um vocabulário diversificado para a sua idade. As crianças tinham uma grande proximidade com a professora e com as estagiárias, uma vez que nos mostrávamos bastante abertas e comunicativas, tentando sempre que as crianças expressassem as suas dúvidas sem receio, ao mesmo tempo que eram motivados existindo respeito mútuo.

Considerando as características da sala de aula, é possível dizer-se não era muito ampla, mas era bastante acolhedora e tinha condições de trabalho razoáveis para o número de alunos que recebia. Era uma sala apelativa, uma vez que as paredes estavam pintadas com cores vivas, e também se encontravam afixados alguns trabalhos realizados pelos alunos e ainda o mapa dos aniversários. Existiam ainda vários armários de arrumação, com os livros que os alunos deixavam na escola, entre outros materiais variados de apoio ao processo educativo. A sala era bastante iluminada, com duas janelas que permitiam a entrada de luz natural. No entanto, esta luminosidade afetava

a visualização do quadro, por parte de alguns alunos, necessitando que as janelas estivessem a maior parte do tempo fechadas. Do ponto de vista tecnológico, existia um computador e uma impressora somente para a utilização da professora, existia ainda um quadro interativo que raramente era utilizado porque estava do lado destinado ao 2.º ano e quando se ligava os alunos do 1.º ano estavam constantemente distraídos. Fora os recursos tecnológicos, a sala dispunha de dois quadros, um direcionado para o 1.º ano e outro para o 2.º ano. As mesas estavam dispostas em formato de “U”, favorecendo, assim, a inclusão e união dos alunos, bem como uma vista geral de tudo e todos no seu respetivo lugar. Relativamente a outro tipo de materiais pedagógicos existentes na sala de aula, estes estavam expostos num armário, e sempre que oportuno os alunos podiam usá-los com o consentimento por parte do professor, tais como: material multibásico, ábaco, dados, jogos. Normalmente, estes materiais eram distribuídos pelos alunos, onde num primeiro momento podiam explorá-los livremente e só depois utilizados na resolução de problemas.

A rotina da sala estava previamente definida através de um horário que visava estabelecer as disciplinas que eram abordadas em cada dia da semana. No entanto, existia alguma flexibilidade no horário, podendo, as disciplinas a lecionar num determinado dia, ser alteradas, se a professora assim o entendesse, tendo em conta os objetivos de aprendizagem previstos.

A observação do contexto educativo, a par do diagnóstico realizado e das informações prestadas pela professora cooperante, assim como a análise do Plano de Turma e a observação direta permitiu identificar algumas das potencialidades e fragilidades, quer ao nível geral (da turma), quer ao nível individual (cada aluno), as quais resultaram, em grande medida, na descrição realizada em cada uma das áreas disciplinares. Considerando as características da turma, foi equacionada como estratégia possível a implementar com o grupo, a realização de atividades integradas de carácter interdisciplinar através das histórias. Soares (2010), refere que as histórias despertam e oferecem à criança a hipótese de uma leitura mais ampla, levando-a a questionar-se sobre si mesma e sobre o que a rodeia. Deste processo decorre, ainda, segundo esta autora, a necessidade da realização de um trabalho interdisciplinar configurando-se a leitura como uma atividade de ensino nas diversas áreas do conhecimento pois permite que ideias e valores possam ser comparados e criticados. Neste âmbito, a promoção da leitura nas escolas e, conseqüentemente, o desenvolvimento da competência leitora, deverá ser um objetivo partilhado por todos os professores.

Posto isto, tentámos privilegiar um trabalho global e integrado, de modo a colmatar as dificuldades apresentadas nas várias áreas disciplinares e, em concreto, na

área do português. Assim, considerando a interdisciplinaridade como um instrumento/estratégia de ensino e aprendizagem a seguir naquele contexto de intervenção, decidiu-se implementar o nosso projeto denominado: “Das histórias ...nascem histórias” .

Neste sentido, pretendíamos que as histórias fossem vistas pelas crianças como algo motivador e enriquecedor, capaz de transmitir mensagens carregadas de simbolismo, que potenciem o melhoramento das suas capacidades de pensamento, organização e registo de informação. Assim um dos objetivos gerais do projeto consistiu em fomentar a transversalidade curricular através do livro/leitura, uma vez que, os hábitos de leitura são essenciais, assim como a necessidade de iniciação e consolidação precoce dos mesmos, pois a leitura de diferentes géneros textuais promove uma multiplicação de competências essenciais na criança. O contacto com textos literários de qualidade para a sua faixa etária leva a criança a expandir a sua imaginação e criatividade, ao mesmo tempo que amplia a sua capacidade linguística e cultural. Caso contrário, o que poderá acontecer é que à medida que o processo de aprendizagem da leitura se desenvolve, algumas crianças perdem o entusiasmo para aprender. Salienta-se, assim, o segundo objetivo, promover o gosto dos alunos pelo contacto com os livros. Segundo Rigolet (2009) as histórias transmitem valores, celebrando um ritual temporal em cada um dos seus ouvintes e/ou leitores. Segundo a mesma autora a literatura relaciona-se com papéis na criança, permite-lhe conhecer melhor o mundo que a rodeia enquanto a ajuda a construir atitudes positivas, como a autoestima, a tolerância para com os outros e a curiosidade perante a vida. Ao longo deste projeto, pretende-se ainda desenvolver nas crianças, a capacidade de pensamento, organização e registo da informação, a fim de incentivar e melhorar não só a ortografia, como a planificação de textos, a sintaxe, entre outros elementos. Considerou-se também essencial promover a autonomia, de forma a potenciar um melhor ambiente de aprendizagem em todas as áreas disciplinares, pois segundo Font (2007), para a criança conseguir obter um aproveitamento positivo numa tarefa, é necessário que este se envolva na mesma, conhecendo os meios e procedimentos necessários para a concluir, uma vez que somente o desejo de aprender, a par da noção clara do que a tarefa pretende, permitirá ao aluno manter expectativas favoráveis com vista ao sucesso. Por conseguinte, a promoção da autonomia nas crianças é importante para desenvolver a capacidade e destreza destas no que concerne às aprendizagens escolares e não só, transmitindo-lhes estratégias para regerem a sua vida futura. De acordo com o expresso no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória é essencial que as crianças consolidem e aprofundem as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida e estabeleçam objetivos, tracem

planos e concretizem projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia. (Martins et al., 2017) Neste sentido, o tempo de estudo autónomo pretende dar resposta a este objetivo geral, uma vez que as crianças serão responsáveis pela organização do seu trabalho e regulação das suas aprendizagens, tomando consciência das suas dificuldades e potencialidades. Relativamente às planificações elaboradas, estas tiveram por base os domínios de conteúdos das diferentes áreas curriculares e as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de intervenção também foram ao encontro das necessidades e interesses do grupo e de cada criança. A elaboração das planificações teve em conta os objetivos que a professora pretendia que fossem alcançados pela turma durante o tempo da nossa intervenção.

De seguida serão apresentadas duas das atividades realizadas em contexto de estágio. É de salientar que ambas as atividades foram realizadas em simultâneo com os dois anos de escolaridade. Na formação dos grupos de trabalho, procurou-se sempre misturar crianças de ambos os anos para se ajudarem mutuamente.

A primeira atividade teve como finalidades proporcionar um momento de sensibilização sobre os direitos humanos das crianças e reconhecer que os direitos humanos podem ser promovidos e defendidos a nível individual, coletivo e institucional. A atividade deu início com a leitura do livro “Uрпи. Contos de Um mundo com esperança”. Após a leitura da história, cada criança teve de escrever e desenhar um direito num pedaço de cartolina (Figura 12). As crianças facilmente conseguiram chegar a diferentes direitos após a leitura da história, depois de escrito e ilustrado o direito de cada criança, de modo a sensibilizar a comunidade escolar, as atividades realizadas foram colocadas no espaço exterior (Figura 14).

Relativamente ao segundo momento da aula, este foi introduzido com uma pequena conversa relativamente ao que era para eles um privilégio e um direito. Algumas crianças tiveram dificuldade em distinguir estes dois conceitos e para colmatar essa dificuldade colocaram-se algumas questões práticas como, por exemplo, questionar-lhes se achavam que jogar Playstation® era um privilégio ou um direito. A partir desse exemplo, as crianças começaram a perceber a diferença entre estes dois conceitos e facilmente conseguiram fazer um desenho para cada um dos conceitos e colocá-lo no lado correto do quadro, como se pode verificar na figura 13.

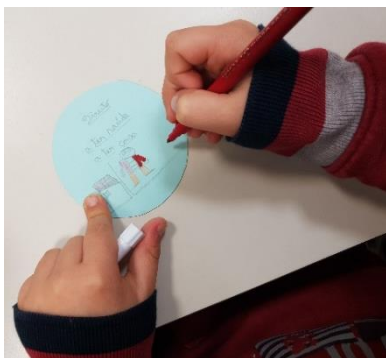


Figura 12 - Criança a escrever o seu direito.



Figura 13 - Privilégios vs direitos.



Figura 14 - Resultado final da atividade exposto no exterior.

No que respeita à avaliação, a mesma foi realizada através da observação direta recorrendo ao registo fotográfico. Constatou-se que o objetivo principal desta atividade foi alcançado, visto que se conseguiu que todas as crianças se envolvessem e dessem o seu contributo relativamente aos direitos das crianças. No que diz respeito à organização do espaço e do grupo, considerou-se que ao se organizar a turma a pares (uma criança do 1º ano com uma criança do 2º ano) permitiu às crianças ajudarem-se mutuamente, principalmente ao nível da escrita dos direitos. Outro aspeto positivo na organização da atividade, foi o facto de se ter colocado os direitos que cada criança escreveu numa das árvores do exterior. Deste modo, toda a comunidade escolar teve acesso a este trabalho e aos direitos das crianças, mostrando também interesse sobre o tema. No que concerne ao clima instalado na sala, as crianças conseguiram estabelecer uma boa relação entre elas e com os adultos da sala, sentiram-se à vontade para solicitar ajuda, fazer questões e partilhar os seus conhecimentos relativamente ao tema em questão. Durante a execução das atividades foi possível observar que a grande maioria do grupo já tinha conhecimento acerca dos direitos das crianças, o que contribuiu para um elevado envolvimento na atividade e na discussão de ideias acerca deste tema. Destaca-se também que as crianças tinham noção que ainda existem muitas crianças que não têm os mesmos direitos que elas e que é necessário mudarmos a nossa atitude para podermos ajudar.

A segunda atividade relacionou-se com a alimentação saudável e iniciou-se com uma dramatização da história “A cesta do senhor Quimbé”, com recurso a fantoches (Figura 15), de forma a introduzir a temática. Após a dramatização realizada pelas estagiárias existiu uma conversa com toda a turma onde cada criança demonstrou ter bastantes conhecimentos relativamente à alimentação saudável e aos seus benefícios para a saúde.



Figura 15 - Teatro de fantoches.

Seguidamente, foi distribuído a cada criança um guião que continha numa das suas partes, um desenho de um prato cujo objetivo era que cada criança tivesse de dividir esse prato em diversas partes, proporcionais às quantidades de alimentos que consomem diariamente e por fim pintar cada parte de acordo com a legenda presente no guião (Figura 16). Algumas crianças tiveram dificuldade em dividir o prato em diferentes partes, mas como estavam organizados em pequenos grupos (dois alunos do 1.º ano com dois alunos do 2.º ano) fez com que rapidamente essas dificuldades fossem colmatas através da ajuda dos seus colegas. Posto isto, em grande grupo foram-se formando diversos conjuntos em relação à maior quantidade de alimentos que a turma registou, através da análise dos resultados obtidos pela turma, as crianças rapidamente perceberam que o conjunto formado por toda a turma era idêntico à roda dos alimentos.



Figura 16 – Guião de trabalho.



Figura 17 – Roda dos alimentos.

De modo a finalizar este conjunto de atividades, foi solicitado a cada grupo que construísse a sua roda dos alimentos através do recorte e colagem. Para tal, foi-lhes facultado diversas revistas e um prato, para que o dividissem conforme cada grupo alimentar e colassem os alimentos que constavam no respetivo grupo, como pode ser observado na figura 17. Nesta atividade as crianças demonstraram bastante interesse e conseguiram identificar os grupos de alimentos corretamente, revelando boa capacidade para trabalhar em equipa. Em relação às instruções que foram dadas ao grupo, considera-se que foram claras e objetivas, sendo que todas as crianças compreenderam as tarefas que tinham de realizar, mostraram-se sempre empenhadas, interessadas e acima de tudo atentas. Após a realização desta atividade, foi perceptível os conhecimentos adquiridos pelas crianças no decorrer de outras atividades do seu dia a dia. Por exemplo, algumas das crianças, durante o intervalo, comentavam entre si que estavam a beber leite e que este pertencia ao grupo dos lacticínios.

3.2. Prática de ensino em 1.º CEB em 3.º e/ou 4.º anos

A PES em contexto de ensino no 1.º CEB, nomeadamente 4.º ano, decorreu em ensino à distância devido à suspensão das atividades letivas e formativas presenciais nas escolas, através do Decreto-Lei n.º 10-A/2020, em consequência das normas de contingência para a pandemia da doença COVID-19. Os professores do Agrupamento em questão adotaram esta metodologia de ensino, tendo sido instituída a Plataforma *Office 365*, uma plataforma de acesso gratuito à aplicação *Teams*. Esta aplicação, através dos utilizadores criados institucionalmente, permitiu a criação de equipas/turmas e a realização de sessões síncronas em grupo, com atribuição e avaliação de tarefas escolares *online*. Através do diálogo com o professor cooperante percebeu-se que existia um elevado número de famílias com carências económicas e algumas dificuldades no acesso a equipamentos informáticos e à *Internet*. Contudo, todos os alunos tinham acesso aos mesmos, uma vez que o Agrupamento e a Câmara Municipal de Santarém adquiriram equipamentos e emprestaram aos alunos que necessitavam. Através das observações realizadas durante os momentos síncronos e assíncronos, foi possível aferir que a maioria dos alunos tinha um local adequado para a assistência às aulas, bem como um espaço apropriado para a realização dos exercícios propostos nas mesmas. No entanto, uma minoria dos alunos utilizava o telemóvel ou o tablet para recorrer à plataforma, o que os condicionava. Esse condicionamento era visível quando existia uma partilha de documentos, uma vez que os alunos não os conseguiam visualizar de forma correta, limitando as suas respostas ou leitura. Não obstante o facto

de ser uma situação que não se pode prever ou controlar, destaca-se como aspeto negativo as quebras de rede que, por vezes, condicionavam as aulas síncronas, quer da parte dos alunos quer da parte das estagiárias.

Os momentos de observação que foram efetuados durante as duas primeiras semanas de estágio foram relevantes, pois deram a conhecer as potencialidades, e os constrangimentos, características e necessidades das crianças. É relevante mencionar que a análise desta turma teve como suporte todo o trabalho realizado durante o estágio e a consulta do Plano de Turma.

Relativamente à turma, a mesma era composta por 19 alunos, 13 dos quais eram raparigas e 6 rapazes, com as seguintes características enunciadas no quadro abaixo (Tabela 4).

Tabela 4
Características dos alunos da turma de 4.º ano.

Número total de crianças	19
Idades	9-13 Anos
Género	6 Rapazes e 13 raparigas
Crianças que frequentam a escola no ano letivo anterior	19
Crianças com Necessidades Educativas Especiais	4
Crianças com nacionalidades estrangeiras	0

A turma era bastante heterogénea no que respeita às vivências e experiências sociais e comportamentais, bem como quanto à aquisição de conhecimentos, ao desempenho escolar e aos hábitos de trabalho. De um modo geral, apresentava grande espírito de equipa e as crianças encontravam-se sempre prontos a ajudar qualquer colega. Eram crianças que tinham a noção das diferenças existentes entre elas, mas acima de tudo, respeitavam-se umas às outras, procurando criar sempre um ambiente propício ao trabalho, à aprendizagem e ao sucesso educativo de todos. No entanto, segundo o Plano de Turma, as crianças apresentavam diferentes ritmos de trabalho, de concentração e persistência, falta de hábitos de trabalho e pouca autonomia que influenciam a evolução das aprendizagens. Doze dos alunos da turma eram repetentes. Ainda de acordo com o mesmo documento, “os momentos de atenção/concentração dos alunos são demasiado curtos e verifica-se ainda alguma falta de interiorização e cumprimento de regras” (Plano de turma 2019/2020). As dificuldades ao nível do português recaíam sobre a interpretação e compreensão de enunciados. As crianças tinham pouca autonomia na realização das tarefas, precisavam constantemente de um reforço positivo, desistiam facilmente das tarefas sempre que estas lhes exigiam maior esforço intelectual. Raramente concluíam os trabalhos propostos, embora lhes fosse

dados sempre tempo adicional. Outra fragilidade detetada relacionava-se com a produção de textos. Ainda que, esta fragilidade tenha melhorado no decorrer da intervenção, continuava num nível abaixo do esperado. No que respeita aos domínios do conhecimento explícito da língua, um número significativo de crianças revelava algumas dificuldades nas classes de palavras, bem como nos tempos verbais. Os problemas de ortografia eram comuns à maioria da turma, nuns casos por distração, noutros, por falta de hábitos de leitura. Relativamente à leitura, a maioria dos alunos realizavam uma leitura ainda demasiado silábica e pouco ritmada. A maioria das crianças revelava uma boa expressão e compreensão do oral, apesar de existirem algumas dificuldades na compreensão escrita, que se refletiam na deficiente definição e elaboração de respostas. Na área da matemática, um número significativo de crianças demonstrava alguma dificuldade na leitura e escrita de números, acontecendo o mesmo no domínio da tabuada. No que diz respeito aos algoritmos da divisão, subtração e multiplicação, verificavam-se também algumas dificuldades, que, poderiam ser colmatadas com mais treino por parte dos alunos. Relativamente à resolução de problemas, considerou-se que as dificuldades sentidas por algumas crianças poderiam estar relacionadas com a interpretação das mesmas. Em relação à área do Estudo do Meio, as crianças revelavam facilidade na aquisição de conteúdos e interessavam-se bastante pelos temas abordados, investindo de forma significativa nos trabalhos. Era a área de maior interesse da turma e, por isso, demonstravam maiores potencialidades nesta disciplina. Gostavam de visualizar vídeos sobre os diversos temas, como também se interessavam por experiências e trabalhos práticos, ficando entusiasmados. Por último, a área de expressões artísticas e de cidadania eram de grande interesse de toda a turma, pois demonstravam convicção e gosto pelas atividades que faziam neste registo, nomeadamente trabalhos manuais, danças, entre outros. Em relação aos encarregados de educação, regra geral, verificava-se uma falta de acompanhamento dos seus educandos. De modo a combatermos esse constrangimento, tinha-se o cuidado de dar um apoio individualizado às crianças nas aulas assíncronas e, deste modo, estas sentiam-se mais apoiadas. O facto de ser uma turma heterogénea levou à adoção de um ambiente em que todos se ajudavam e existia solidariedade entre eles. Nesta turma existiam quatro alunos portadores de NEE e que, por esse motivo, requeriam uma atenção especial, por possuírem problemáticas como: défice cognitivo e atraso global de desenvolvimento em todas as áreas, défice de atenção e concentração e síndrome de Chiari. Eram crianças que necessitavam de bastante apoio, motivação e reforço positivo. Assim, é fundamental dar especial atenção ao ritmo de todos os alunos, evitando que tanto as crianças com ritmos menores como com ritmos mais acelerados, não saiam prejudicados, para isso é importante que se trabalhe com

uma pedagogia diferenciada. De acordo com Perrenoud (2000) a pedagogia diferenciada é “fazer com que cada aprendiz vivencie tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (p. 9). Ou seja, diferenciar é tornar acessível, a todas as crianças, um currículo que é comum, respeitando o seu ritmo e o seu modo de aprender, utilizando estratégias assertivas e diversificadas e mecanismos profícuos e com sentido. Posto isto, a pedagógica diferenciada é um bom método para ser utilizado, uma vez que visa adaptar o processo de ensino aprendizagem às diferenças importantes dos alunos, a fim de permitir a cada aluno atingir o seu máximo na realização dos objetivos, é um processo onde exige uma maior flexibilização do professor. Segundo Perrenoud (2001) a diferenciação pedagógica é um método que os professores utilizam para ultrapassarem a necessidade de desenvolverem no currículo de cada criança métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem. A Diferenciação Pedagógica leva ao sucesso educativo das crianças, uma vez que as torna seres motivados, ativos e participativos. A criança passa a ser o foco central da sala de aula e o professor considera os gostos, os ritmos e necessidades de cada criança, tornando a sala de aula, um sítio positivo. Heacox (2006) acrescenta que o facto de se diferenciar o ensino ajuda a alterar o ritmo, o nível e o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades e aos interesses de cada aluno.

Mesmo com as dificuldades enumeradas tratava-se de uma turma com crianças motivadas, curiosas e disponíveis. Todas as tarefas desenvolvidas neste período de estágio foram marcantes, uma vez que através delas, foi possível observar o entusiasmo, a dedicação e a vontade de saber mais. Durante a realização das tarefas incluídas no projeto de intervenção, foi notória uma pequena evolução ao nível da motivação e interesse, possivelmente por se terem executado tarefas de carácter mais prático, também foi notório a evolução ao nível da autonomia e concentração. Ao início as crianças não realizavam o que era solicitado nas aulas assíncronas, no final verificou-se que a maioria já realizava os trabalhos propostos, conseqüentemente estavam muito mais participativos. No entanto, reconheceu-se a necessidade de continuar a trabalhar os aspetos mais frágeis como a atenção, o comportamento e a autoestima.

Para a realização projeto de estágio, partiu-se das dificuldades sentidas pelas crianças da turma, com base em conversas com o professor cooperante, foram identificadas algumas fragilidades que, em grande medida, orientaram a prática neste contexto de 1.º CEB. Foi possível identificar como maiores fragilidades - a falta de autonomia na realização das tarefas, a não realização dos trabalhos propostos, dificuldades ao nível da gramática (por exemplo, classes de palavras e verbos), na fluência leitora e ainda na resolução de problemas. A interligação entre as várias áreas do saber produz nas crianças conhecimentos mais flexíveis e globais. Por sua vez, as

aprendizagens socializadoras através da troca de saberes entre as crianças, promovem a cooperação, a solidariedade e a autonomia. A problemática, justificada pela caracterização do grupo, é em si mesma uma necessidade e um desafio, procurando realizar um ensino integrado, visa-se proporcionar aprendizagens mais significativas. Posto isto, o projeto de intervenção intitulou-se de “Com a interdisciplinaridade, aprendemos com vontade!”

A aposta da interdisciplinaridade na educação é fundamental, visto que, esta é benéfica para o professor, e principalmente, para os alunos, dado que, a motivação para aprender é muito maior. Salienta-se, assim, como primeiro objetivo geral promover a competência da leitura, uma vez que é fundamental promover a fluência da leitura oral, tendo em vista fomentar a consciência fonológica e, assim, proporcionar uma leitura bem-sucedida (Rasinski, 2000). Verificaram-se, também, dificuldades ao nível da matemática, em comparação com as restantes disciplinas. O segundo objetivo geral pretendia desenvolver o raciocínio matemático uma vez que, de acordo com as Aprendizagens Essenciais (2018), os alunos deverão ser capazes de raciocinar matematicamente, bem como conseguir analisar os raciocínios dos outros. Considerámos também essencial fomentar a autonomia, de forma a melhorar, em consonância, as restantes áreas do saber. Pois, tal como Ambrósio (1999) defende, “a autonomia na criança é compreendida como um processo e uma conquista que se inicia na infância precoce e que se desenrola ao longo da sua vida” (p. 2). As planificações foram sempre ao encontro das necessidades e interesses dos alunos, procurando-se desenvolver atividades que abrangessem as diversas áreas curriculares. Ao longo do estágio, as planificações sofreram pequenas alterações, uma vez que houve necessidade de adequar estratégias ao longo deste período. Para a divulgação do projeto, optou-se por realizar um vídeo com as diversas atividades realizadas. Com o objetivo de partilhar o projeto com a comunidade educativa, disponibilizou-se o vídeo na plataforma *Teams*.

De seguida serão apresentadas duas das atividades realizadas em contexto de estágio. A primeira atividade consistiu na abordagem da temática relativa à preservação do ambiente. Através desta temática abordou-se a área do português, através da leitura e interpretação do texto apresentado, de seguida as crianças fizeram uma análise e pesquisa em sobre este tema de forma a realizarem um cartaz em relação às medidas que a adotar para preservar o nosso planeta, abordando desta forma a área do estudo do meio e as expressões. A atividade iniciou-se com a reprodução de um vídeo musical às crianças sobre a preservação ambiental. A música do vídeo era composta por várias rimas e a partir desta, construiu-se um texto que ficou projetado com o objetivo que cada criança fizesse a sua leitura e exploração. Através da leitura do poema apresentado, as

crianças conseguiram facilmente chegar ao tema central do mesmo, conseguindo identificar o que devemos fazer para não poluir o nosso planeta. De seguida, pegando nas ideias transmitidas pelo texto, questionou-se as crianças em relação a alguns problemas ambientais e explicou-se a importância de cuidarmos do nosso planeta. Durante o diálogo, várias crianças explicaram que é importante reciclar e não deitar lixo para o chão, a partir daí abordou-se a política dos 5 R's, explicando o que são - Repensar, Recusar, Reduzir, Reutilizar e Reciclar. Para perceberem mais facilmente, mostrou-se um vídeo sobre o ciclo do papel, de modo a sensibilizar as crianças que ao reciclarmos um jornal este pode vir a ter uma nova vida. A maioria das crianças, conseguiu perceber facilmente como se processava o ciclo do papel. Após o visionamento deste vídeo foi ainda proposto que durante a aula assíncrona realizassem uma pesquisa e construíssem um cartaz individualmente, de forma a ilustrar os hábitos que devemos ter para proteger o ambiente. Para a sua construção realizou-se um guião de um cartaz (anexo 3) para que as crianças se pudessem orientar e conseguissem construir o seu próprio cartaz, quer fosse manualmente ou digitalmente. A figura 18, ilustra o exemplo de um cartaz apresentado por uma das crianças. Em todos os cartazes foram identificadas atitudes positivas e negativas face ao ambiente. A turma mostrou-se muito empenhada e foi bem-sucedida na identificação de comportamentos individuais e coletivos ambientalmente responsáveis.



Figura 18 – Cartaz realizado por uma criança.

Para avaliar a atividade recorreu-se a notas de campo e à observação direta no momento da apresentação do cartaz. Através das notas de campo, constatou-se que através da leitura do poema apresentado, as crianças conseguiram facilmente chegar ao tema central do mesmo, a preservação do ambiente, conseguindo identificar o que se deve fazer para não poluir o nosso planeta. A maioria das crianças conseguiram identificar atitudes positivas e negativas face ao ambiente como, por exemplo: “No outro dia vi um menino a atirar lixo para o chão e fui lá e disse que não devia fazer isso, porque estava a poluir o meio ambiente.” Para além disso, conseguiram perceber facilmente

como se processava o ciclo do papel. A turma mostrou-se muito empenhada e foi bem-sucedida na identificação de comportamentos individuais e coletivos ambientalmente responsáveis.

A segunda atividade relacionou-se com a temática da pecuária. Para introduzir esta temática utilizou-se um fantoche que representava um porco, este foi o ponto de partida para explicar às crianças em que consistia o conceito de pecuária. Após a explicação, questionou-se as crianças relativamente ao que tinham aprendido com este fantoche ao que responderam: “a pecuária é a criação de animais”; “através da pecuária nos conseguimos arranjar a carne para comermos”; “também se arranja as peles para se venderem”; “o leite também vem daqui”. Depois desse pequeno diálogo, as crianças tiveram a oportunidade de realizar uma visita virtual a uma pecuária, de forma a perceberem como é organizado todo o funcionamento para a criação destes animais. Teria sido importante refletir sobre o bem-estar animal e a produção excessiva, no entanto devido ao pouco tempo disponível para as aulas não foi possível. Seria interessante integrar numa próxima abordagem ao tema.

Na aula seguinte, o fantoche apareceu novamente, mas desta vez para explicar o que era o sujeito e o predicado. Durante a explicação, utilizaram-se frases relativas ao tema em estudo - pecuária. De forma a consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo deste dia, as crianças realizaram um quizz durante a aula síncrona com algumas perguntas referentes à temática englobando o estudo do meio, o português e a matemática.

De modo a avaliar as atividades recorreu-se à observação direta e notas de campo. O facto de se ter usado um fantoche despertou nas crianças um grande interesse e curiosidade. Este material ajudou ainda a fazer a ponte entre as diversas áreas do saber trabalhadas durante a aula. Durante a realização desta atividade todas as crianças se mostraram bastante empenhadas e interessadas em responder às perguntas que lhes eram colocadas, através do TEAMS. No caso do estudo do meio, a maioria da turma tinha mais facilidade nessa área e como tal, responderam corretamente a todas as perguntas colocadas. A maioria das crianças conseguiram reconhecer a pecuária como uma atividade económica em Portugal e todas identificaram dois produtos ou mais ligados à pecuária. A turma revelou facilidade na compreensão das funções sintáticas (sujeito e predicado), excetuando três crianças que requereriam uma explicação mais individual. A resolução dos exercícios foi realizada e corrigida em conjunto, de forma a se ajudarem mutuamente e, desta maneira, as crianças que revelavam mais dificuldades, tinham mais facilidade em perceber as dúvidas que tinham surgido no decorrer dos exercícios.

A realização deste estágio foi extremamente importante e desafiante para mim, pois permitiu-me o contacto com a realidade que se vive atualmente devido à atual pandemia de COVID-19 e também a que se poderá vir a desenvolver num futuro próximo, creio que me preparou como docente para trabalhar no âmbito desta metodologia de ensino à distância. Beneficiei de diversas oportunidades de pôr em prática toda a teoria aprendida até então, testar os meus limites e as minhas limitações.

Devido às características do método de trabalho do professor cooperante, deparei-me com algumas atividades expositivas, no entanto fiz uso da exposição oral aliada ao uso de materiais escritos, audiovisuais e lúdicos, para que as crianças pudessem realizar as suas aprendizagens de maneira prazerosa e eficaz. Neste sentido, inseri dinâmicas para apelar à atenção da turma com atividades voltadas para o seu quotidiano, em que o recurso a materiais didáticos foi imprescindível, pois as crianças tiveram a oportunidade de observar e, assim, construir o seu conhecimento. Sabe-se que é muito benéfico a experimentação com o material para tirar dúvidas e organizar o raciocínio, que na matemática em particular, assume um importante relevo, no entanto devido ao ensino a distância não foi possível existir essa experimentação, recorreu-se apenas à observação, mas que no meu ponto de vista foi igualmente benéfico. A exploração de conceitos matemáticos, por meio do uso de materiais lúdicos, ajudou a tornar a Matemática viva, na qual as ideias abstratas tiveram significado. Logo, aprender transformou-se num processo ativo de construção do conhecimento, com significado.

Linearmente, é cada vez mais evidente nas escolas o desenvolvimento de jogos, por estimularem as diversas inteligências das crianças, como também permitirem o envolvimento das mesmas de forma significativa. Deste modo, através de aplicações fiz uso de uma variedade de jogos, enquanto instrumentos pedagógicos, que possibilitaram a aquisição de conhecimentos de forma gradual, dinâmica e interativa, assim como propiciou a discussão, a troca de ideias e a determinação de estratégias e de alternativas. O uso das tecnologias revelou-se também muito importante, que para além de tornar a aula muito mais dinâmica, garantiu uma interação nos processos curriculares, sendo que foi possível diferenciar os modelos de representação, multiplicar as diversas linguagens na educação e melhorar as condições de acesso às informações. No entanto, a integração das inovações tecnológicas só adquire sentido se colaborar para melhorar a qualidade do ensino. A tecnologia permitiu enriquecer o espaço educacional, favorecendo a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores.

Perante todas estas atividades/estratégias, mencionadas anteriormente, verificou-se uma evolução das crianças à medida que as fui promovendo. Assim sendo, os resultados foram positivos, pelo que se averiguou um crescimento por parte das

crianças, ao qual aderiram muito bem à maioria das atividades, estavam motivadas, sentiram que estas eram importantes para elas próprias e para a sua aprendizagem. Embora inicialmente não dessem tanta importância a determinados materiais, foram percebendo que os ajuda a realizar as suas aprendizagens e veem que necessitam de os utilizar, bem como de receber um feedback dos seus trabalhos. Todas estas estratégias permitiram, de certo modo, atenuar os problemas de comportamento que a turma apresentava, tornando-se mais ativa e participativa, traduzindo-se em aprendizagens significativas nas crianças. No entanto, considero que necessitaria de mais tempo para continuar a resolver determinados problemas, tais como, a atenção, a concentração, a postura, podendo os resultados ser ainda mais significativos, uma vez que não se altera, num curto período de tempo, as crenças das crianças em relação à escola e à forma como estas desenvolvem as suas aprendizagens. Parece-me então que o processo de adaptação ao ensino a distância e a aprendizagem que se ofereceu a estas crianças influenciou, de certo modo, os resultados das estratégias implementadas, pois não estavam habituados a determinados métodos de trabalho, o que originou alguns constrangimentos no decorrer das atividades, contudo esta situação foi-se atenuando conforme fomos implementando diferentes estratégias.

Capítulo II - Enquadramento Teórico

1. Contextualização do estudo

A componente investigativa do presente relatório decorreu da Prática de Ensino Supervisionada, realizada em dois contextos de estágio: pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. A motivação e o interesse em desenvolver a minha pesquisa na área da Educação Ambiental prendeu-se ao facto de considerar que este tipo de educação é determinante para a sustentabilidade do nosso Planeta e é também uma parte integrante da educação, no que se refere à sensibilização, promoção de valores, mudanças de atitudes e comportamentos face ao ambiente na ótica do desenvolvimento sustentável. (Câmara et al., 2018) Visto que um dos objetivos da Educação Ambiental é ajudar os indivíduos a adquirirem valores e interesses pelo ambiente assim como uma motivação para participarem ativamente na melhoria da qualidade do ambiente. (Programme, U. N., 1975). É imprescindível consciencializar as crianças desde tenra idade para a importância da alteração de atitudes, comportamentos e valores face à conservação da natureza. Na ótica de Silva et al., (2016) é através da área do Conhecimento do Mundo e com a sua inter-relação com a área de Formação Pessoal e Social que se conseguem incutir nas crianças hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura. De acordo com Gabriel et al., (2012) pertence à escola oferecer meios para que cada criança consiga compreender as interações sociais e naturais assim como os impactos da ação humana: para consigo, para com a sua espécie, os outros seres vivos e o ambiente. Consciente do papel fundamental que o educador/professor detêm na promoção de “valores, atitudes e comportamentos face ao ambiente que conduzem ao exercício de uma cidadania consciente” (Silva et al., 2016, p. 85), elaborei as seguintes questões de investigação: a) Que perceções e conceções têm os educadores/professores do 1.º CEB em relação à promoção da Educação Ambiental com as crianças? b) Que perceções têm as crianças em relação ao ambiente? c) De que forma as crianças podem contribuir para a proteção do ambiente? d) Que aprendizagens, valores e atitudes foram promovidos nas crianças através das atividades de Educação Ambiental implementadas durante o estágio?

De maneira a dar resposta às questões de investigação desenvolvi os seguintes objetivos específicos que orientaram a minha intervenção e investigação: a) Conhecer as perceções e conceções dos educadores/professores do 1.º CEB em relação à promoção da Educação Ambiental com as crianças; b) Conhecer as perceções das crianças do JI e do 1.º CEB em relação ao ambiente; c) Identificar as principais aprendizagens, atitudes e valores desenvolvidos através das atividades de EA implementadas durante o estágio.

1.1. Educação ambiental e Educação para o desenvolvimento Sustentável

A EA surgiu no momento em que “os problemas ambientais começavam a assustar o mundo e a tornar urgente a necessidade de atuações imediatas acompanhadas por formas de informação e divulgação, mas também de um esforço formativo, visando inculcar na sociedade uma nova filosofia de vida”. (Evangelista, 1992, p. 16) Segundo Schmidt et al. (2010) existem várias definições de EA, contudo todas congregam num mesmo sentido: educar o ser humano em relação ao meio do qual ele é parte integrante e do qual ele não pode ser desassociado. De acordo com o *United Nation Environmental Programme* (1975), a educação ambiental objetiva formar uma população mundialmente consciente com conhecimentos sobre o ambiente que lhe permitam trabalhar individual e coletivamente na resolução dos problemas atuais, e na prevenção de futuros problemas. Na Carta de Belgrado adotada pelo Colóquio Internacional da UNESCO e PNUA em Belgrado foram apresentados seis objetivos referentes à EA. Os objetivos da EA são assim: a) a tomada de consciência, que ajude os indivíduos e os grupos sociais a adquirirem maior sensibilidade em relação ao meio ambiente e aos problemas intrínsecos ao mesmo; b) os conhecimentos, visa propiciar uma compreensão básica sobre o ambiente, principalmente quanto às influências do ser humano e às suas atividades; c) as atitudes, que aponta para a aquisição de valores e a motivação para uma participação ativa na proteção e na melhoria da qualidade do ambiente; d) as aptidões, de forma a proporcionar condições para que os indivíduos e os grupos sociais adquiram as capacidades necessárias para participar ativamente na resolução dos problemas ambientais; e) a capacidade de avaliação, dotar os cidadãos de saberes que os possibilitem avaliar as medidas tomadas em relação ao ambiente e aos programas de educação ambiental, em função de diversos fatores, tais como os ecológicos, políticos, económicos, sociais e educativos; e f) a participação, assente no sentido de responsabilidade e da tomada de consciência que devem ser desenvolvidos nos indivíduos de forma a assegurar a adoção de medidas adequadas em relação às questões ambientais. (United Nation Environmental Programme, 1975). Segundo Veloso (2016), tendo em vista os objetivos anteriormente mencionados, a Carta de Belgrado permitiu uma projeção da EA inexistente até então, tornando esta temática urgente e impreterível.

O trajeto da Educação Ambiental a nível internacional foi marcado pela realização de diversos encontros entre os responsáveis políticos de diferentes países. Como resultado desses encontros, surgiram debates em torno de questões ambientais urgentes, que foram convertidos em acordos com o objetivo de serem adotados,

implementados e cumpridos por todos os países. Seguidamente será apresentado uma cronologia face à presente temática onde serão mencionados alguns dos acontecimentos mais significativos. (Amarante, 2019)

No ano de 1972 realizou-se em Estocolmo a primeira Conferência da ONU. Nessa conferência a EA foi reconhecida com uma necessidade para a solução dos problemas ambientais. (Carrega 2014). No final de 1975, de modo a dar resposta às recomendações proclamadas na Conferência de Estocolmo, a UNESCO realizou o Encontro Internacional de Educação Ambiental, onde foi concebida a Carta de Belgrado. Este é um documento importante que alertava todos os países para a necessidade de uma nova ética ambiental com vista ao desenvolvimento e melhoria do ambiente. (Amarante, 2019)

Posteriormente, em 1977, decorreu a I Conferência Intergovernamental de Tbilisi, organizada pela UNESCO com a colaboração da PNUMA, foi considerada o primeiro grande evento a nível internacional de EA (Rodrigues & Colesanti, 2008). Nesta década, surge o relatório Brundtland, que teve como intenção recuperar o espírito da Conferência de Estocolmo tendo ainda o intuito de realizar uma conferência mundial para se debater o estado do ambiente (Carrega, 2014).

Nos anos 90, mais concretamente em 1992, realizou-se, a *Conferência Internacional sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento* (ECO-92) no Rio de Janeiro, organizada pela ONU. De acordo com Carrega (2014), um dos principais resultados desta Conferência foi a *Agenda 21* que consistiu num programa de ações e estratégias ambientais sugerido para todos os países participantes.

Outro marco importante foi a *Cimeira da Terra em Quioto* que decorreu em 1997 onde foram celebrados novos acordos internacionais com o intuito de haver um compromisso de vários países na defesa global do ambiente, foram nomeadamente ao nível da redução dos níveis de emissão de poluentes para a atmosfera. (Carrega, 2014)

Da *Cimeira Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável* em Joanesburgo, realizada em 2002, na África do Sul, emergiu a Declaração sobre Desenvolvimento Sustentável, que definiu os seus três pilares, o desenvolvimento social e económico e a proteção ambiental. (Carrega, 2014).

Mais recentemente, em 2016, entrou em vigor a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Este plano de ação internacional mostrou-se bastante ambicioso na medida em que é composto por 17 objetivos que se relacionam com questões ambientais. (Amarante, 2019).

A nível nacional, as preocupações com a defesa do ambiente assim como a implementação da EA em Portugal começou a ter um crescimento significativo na década de 70, e comparando com outros países europeus chegou de forma mais tardia.

Amarante (2019) alude que o ano de 1971 ficou marcado pela criação da Comissão Nacional do Ambiente, entidade notável por assumir objetivos como fortalecer e estruturar as atividades do país, assim como a investigação científica e tecnológica, contando com a colaboração de todos os cidadãos para a resolução de problemas relacionados com o Ambiente.

Em 1975, foi criada a Secretaria de Estado do Ambiente (Decreto-Lei 550/75 de 30 de Setembro) incluída na organização do Ministério do Equipamento Social e Ambiente. Ainda neste mesmo ano, surgem as primeiras associações ambientalistas no nosso país: a Liga para a Proteção da Natureza (LPN), o Movimento Ecológico e o Núcleo de Estudo e Proteção da Vida Selvagem. (Cruz, 2007)

Posteriormente, a Constituição da República Portuguesa em 1976, publica o artigo 66º onde estão expressas diversas informações relacionadas com temáticas ambientais e os direitos do ambiente que sugerem a participação ativa dos cidadãos. (Ramos-Pinto, 2004)

De acordo com Ramos-Pinto (2004), foi “através da combinação de mecanismos e instrumentos político-jurídicos com linhas de financiamento comunitário” (p.4) que se levou à publicação, em 1987, da Lei de Bases do Ambiente (Lei 11/87 de 7 de Abril) e da Lei das Associações de Defesa do Ambiente (Lei nº10/87 de 4 Abril). Ao nível do ensino também se verificou uma fase de mudanças devido à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Esta lei, veio reconhecer a EA nos novos objetivos de formação dos alunos, em todos os níveis de ensino, e apesar de não ser de uma forma clara e objetiva, tinha como intuito desenvolver atitudes para um ambiente sustentável.

Em 2006 foi aprovada a Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável (ENDS) que, segundo APA (2006), tinha como objetivo preparar Portugal para a sociedade do conhecimento, para o crescimento sustentado, para a eficiência energética e para a coesão social.

Com efeito, a Educação Ambiental definiu-se desde cedo como um processo capaz de fazer com que os cidadãos ganhassem consciência do ambiente e adquirissem conhecimentos, competências, valores, experiências, motivações e compromissos para participar na tomada de decisões sobre as suas ações relativamente ao ambiente. (Schmidt & Guerra, 2013).

O percurso histórico releva-nos que o conceito de Desenvolvimento Sustentável (DS) foi abordado numa primeira instância na primeira Conferência realizada em 1977, em Tbilisi. Para Freitas (2004), a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) começou a ser abordada quando o Desenvolvimento Sustentável foi assumido em 1987 como meta global na Assembleia Geral das Nações Unidas.

O conceito de EDS ao longo dos anos, nomeadamente entre 1987 e 1992, esteve em constante evolução e apenas ganhou notoriedade aquando da Agenda 21 aprovada na Cimeira da Terra. A EDS era inicialmente conhecida como “educação para o ambiente e o desenvolvimento”, o que de acordo com Freitas (2004), “veio marcar, com alguma clareza, o “nascimento” formal da EDS, na “barriga de aluguer” da EA” (p.555). Esta metáfora dá-nos a indicação que a EDS está relacionada com o conceito de Educação Ambiental (EA).

De acordo com Schmidt e Guerra (2013) faz sentido a substituição da expressão Educação Ambiental (EA) pela expressão Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) uma vez o conceito de EDS “inclui em si mesmo todos os princípios e valores já subentendidos ou contidos na tradicional noção de EA” (p.196) No entanto, e tal como é referido pela UNESCO (2005), a

EDS não deve confundir-se com a EA, pois esta última configura uma disciplina bem definida, que confere centralidade às relações da humanidade com o meio natural, tendo em vista formas de conservação, preservação e gestão adequada dos seus recursos. A EDS é mais abrangente, integrando para além das dimensões da EA, fatores socioculturais e questões sociopolíticas ligadas à equidade, pobreza, democracia e qualidade de vida. (UNESCO,2005, p.46)

Entre um conjunto de recomendações presentes no capítulo 36 da Agenda 21, para a promoção de um futuro sustentável, destacamos a que diz respeito à melhoria da educação e à reorientação dos programas educativos, a criação de oportunidades de forma a desenvolver a compreensão e a consciência pública de sustentabilidade, bem como proporcionar formação no âmbito da sustentabilidade (Costa, 2013). Todavia, Costa (2013) refere que a EDS continua a representar um desafio para os docentes e para os investigadores, em particular para saberem o que é a EDS e como se integra na sala de aula.

Soromenho-Marques (2011) defende que o (DS) em contexto escolar, deve ter por base cinco princípios orientadores fundamentais:

- Educar para uma cidadania interveniente, onde o desenvolvimento sustentável é integrado no âmbito da educação ambiental e assim sendo constitui-se e transforma-se numa área incluída na política de ambiente;
- Educar para uma visão crítica do desenvolvimento, onde é expectável que a educação para o DS contribua para a mobilização dos mais amplos sectores da sociedade;
- Educar tendo em conta a experiência internacional uma vez que permitir o conhecimento e a circulação dos saberes, experiências e estudos que

ocorreram a nível mundial ser útil para a reflexão e avaliação de iniciativas e ações no âmbito nacional;

- Educar integrando as lições da experiência nacional educação, o DS deverá construir-se em articulação com o património;
- Educar para promover uma sociedade mais coesa e um Estado mais eficiente na medida em que contribuem para o desenvolvimento da consciência ambiental, com novos valores e novas atitudes.

A EDS é considerada uma educação holística e transformadora, pelo que a sua integração no currículo, não se centra apenas nos conteúdos com também cria contextos de ensino e de aprendizagem interativos e centrados na criança. Este tipo de educação objetiva uma educação orientada para a ação, que tenha por base a autoaprendizagem, a participação a colaboração a resolução de problemas, a inter e transdisciplinaridade e a conexão entre aprendizagem formal e informal (UNESCO, 2017).

Em 2016 entrou em vigor a resolução da (ONU) designada “Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável”. Esta é uma agenda alargada e ambiciosa que aborda várias dimensões do desenvolvimento sustentável a nível social, económico e ambiental. É constituída por 17 objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), desdobrados em 169 metas, com vista à sua implementação por todos os países, através da sua inclusão nas políticas, nos processos e nas ações desenvolvidas nos planos a nível global. Com os ODS espera-se resolver as necessidades das pessoas, quer nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento. (UNRIC, 2016).

1.2. A Educação Ambiental no Currículo do JI e 1.ºCEB

Segundo Câmara et al. (2018), tendo em conta a crise global que atualmente se atravessa, torna-se cada vez mais urgente “a promoção de um desenvolvimento que responda às necessidades do presente sem colocar em risco a satisfação das necessidades das gerações vindouras” (p.5). Posto isto, a escola é o espaço apropriado para que as crianças desenvolvam atitudes e valores, bem como as competências necessárias para dar resposta aos desafios impostos pela da sociedade do século XXI (Câmara et al., 2018). O mesmo autor refere ainda que, a EA para a sustentabilidade “está presente no currículo e em numerosos projetos desenvolvidos pelas escolas, muitos deles com a colaboração direta de serviços centrais e regionais do Ministério da Educação, outros desenvolvidos no quadro da autonomia das escolas”

(Câmara et al., 2018, p.11). É na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) que estão expressos os valores de cidadania onde se estabelece que:

O sistema educativo deverá ser organizado de modo a contribuir para a realização dos alunos, através do pleno desenvolvimento da sua personalidade, atitude e sentido de cidadania, preparando-os para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, no sentido de assegurar um desenvolvimento cívico equilibrado. (Câmara et al., 2018, p.11)

Na Educação Pré-Escolar, é na área do Conhecimento do Mundo que se enquadra a temática relativa à EA, mais especificamente na componente referente ao Conhecimento do mundo físico e natural, na qual se valoriza o contato com os seres vivos e elementos da natureza, levando assim a que as crianças reflitam, compreendam, e conheçam as transformações e as razões pelas quais as coisas acontecem. (Silva., et al, 2016). Pois, “este conhecimento poderá promover o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais”. (Silva., et al, p. 90).

A EA é muitas vezes considerada como complexa para se trabalhar nas primeiras idades, uma vez que, existem alguns conceitos com um grande grau de generalização. (Almeida, 2002). Porém, essa dificuldade pode ser colmatada com a execução de tarefas que tenham como ponto de partida o meio mais próximo e com o qual as crianças contactam no seu dia a dia. Em virtude, as crianças ao contactarem com as problemáticas reais, vão compreendê-las mais facilmente, e conseqüentemente, contribuirá para despertar atitudes e comportamentos que visem ajudar o ambiente.

Tal como afirma Almeida (2006), o contato com o património natural, é também uma mais-valia, uma vez que as crianças ao contarem diretamente com a natureza, vão-se apropriando do que se passa à sua volta.

Num estudo realizado por Moura (2019) com crianças do JI, envolvendo atividades de EA verificou-se que no final da intervenção as crianças manifestaram conhecimentos face à reciclagem, nomeadamente, à reutilização de materiais não estruturados. A exploração e reutilização dos materiais levou a que as crianças compreendessem que podem retirar partido deles no seu quotidiano, funcionando como uma forma de promover hábitos de reutilização. A atividade desenvolvida também teve impacto positivo nas famílias, na medida em que os conhecimentos adquiridos foram transmitidos e até colocados em prática. Durante o processo as crianças desenvolveram competências relacionadas com a imaginação, criatividade, resolução de problemas, trabalho colaborativo e responsabilidade. A atividade no seu todo fez com que as

crianças conseguissem adquirir competências, atitudes e comportamentos necessários para a construção de uma melhor qualidade de vida ambiental. Também Simões (2010) através das atividades de EA desenvolvidas conseguiu envolver e perceber o impacto destas iniciativas nas crianças que passaram a consciencializaram-se dos problemas atuais relacionados com o ambiente e como poderiam minimizá-los ou extingui-los através das suas atitudes no dia a dia. No entanto, apesar de dados bastante promissores, é urgente ampliar os conhecimentos das crianças no geral, fazendo-lhes ver que existe uma diversidade de problemas ambientais e, conseqüentemente, diversas medidas a tomar sem ser somente a reciclagem, até porque a reciclagem dos materiais não resolve a multiplicidade de problemas existentes. É importante também que as crianças percebam com total realismo as fortes conseqüências dos problemas ambientais. Deste modo, ficarão sensibilizadas e tomarão atitudes práticas e dignas de verdadeiras cidadãs participativas de uma sociedade em constante modificação.

A EA, no 1º Ciclo do Ensino Básico, está associada à área de conteúdo do Estudo do Meio. Contudo, esta área visa desenvolver um conjunto de competências de diferentes áreas do saber, tais como: Biologia, Física, Geografia, Geologia, História, Química e Tecnologia. (Ministério da Educação/DGE, 2018). Deste modo, o Estudo do Meio deve ser trabalhado com um carácter interdisciplinar, agregando conhecimentos das diversas áreas do conhecimento. Segundo Roldão (1995), é uma área que possibilita trabalhar a realidade física e social, assim como é rica em conhecimentos e experiências que permitem que a criança cresça e compreenda o mundo que o rodeia.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) sendo considerado um referencial na tomada de decisões a adotar pelos docentes ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, apresenta uma grande relevância para a temática da EA uma vez que nele são apresentados 8 princípios em que um desses princípios diz respeito à Sustentabilidade, sendo a “Cidadania e participação um dos cinco valores e o *Bem-estar, Saúde e Ambiente* uma das 10 áreas de competências.” (Câmara et al., 2018, p.14). A escola é quem contribui para a formação das crianças com vista à sustentabilidade, “através da inovação política, ética e científica, de relações de sinergia e simbiose duradouras e seguras entre os sistemas social, económico e tecnológico e o Sistema Terra.” (Martins, et al., 2017, p.14) Em relação aos valores de cidadania e participação, é expectável que as crianças consigam respeitar a diversidade humana e cultural, atuar conforme os princípios dos direitos humanos, negociar na resolução de problemas em prol da solidariedade e sustentabilidade ecológica. No que respeita às competências na área de *Bem-estar, saúde e ambiente* implicam que as crianças consigam compreender os equilíbrios e as fragilidades existentes no mundo natural,

adotando comportamentos que contestem os grandes desafios globais do ambiente. Espera-se também que exista um trabalho colaborativo de consciência e responsabilidade com vista a um futuro sustentável. (Martins, et al., 2017).

De maneira a promover o desenvolvimento expresso nas áreas de competências inscritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, surgem as aprendizagens essenciais (AE) que objetivam orientar a planificação, a realização e a avaliação das aprendizagens. No que respeita ao Estudo do Meio, a abordagem dos conteúdos e os métodos de diversas disciplinas contribuem para a compreensão da Sociedade, da Natureza e da Tecnologia, bem como das inter-relações entre estes domínios. O presente documento está organizado por domínios, cada domínio integra os conhecimentos a adquirir, assim como as capacidades e as atitudes tendo por base, três áreas Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS). Alguns objetivos essenciais das EA visam ajudar as crianças a desenvolverem-se enquanto indivíduos ativos e responsáveis, capazes de intervir, de forma construtiva, tais como: “ Manifestar atitudes positivas conducentes à preservação do ambiente próximo sendo capaz de apresentar propostas de intervenção, nomeadamente comportamentos que visem os três “R”; “Relacionar ameaças à biodiversidade dos seres vivos com a necessidade de desenvolvimento de atitudes responsáveis face à Natureza”; “Reconhecer a existência de bens comuns à humanidade e a necessidade da sua preservação”; “ Saber colocar questões sobre problemas ambientais existentes na localidade onde vive, nomeadamente relacionados com a água, a energia, os resíduos, o ar, os solos, apresentando propostas de intervenção “;” Reconhecer o modo como as modificações ambientais provocam desequilíbrios nos ecossistemas e influenciam a vida dos seres vivos e da sociedade “; “Identificar um problema ambiental ou social existente na sua comunidade propondo soluções de resolução “ e “relacionar o aumento da população mundial e do consumo de bens com alterações na qualidade do ambiente, reconhecendo a necessidade de adotar medidas individuais e coletivas que minimizem o impacto negativo.” (Ministério da Educação/DGE, 2018). Nas AE, é ainda dado destaque à promoção “de uma abordagem integradora dos conhecimentos, valorizando a compreensão e a interpretação dos processos naturais, sociais e tecnológicos, numa perspetiva Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA)” (Ministério da Educação/DGE, 2018, p.3).

Para concluir, temos a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) que, tal como os documentos anteriormente referidos, tem uma grande importância no âmbito da temática abordada. A ENEC agrega um conjunto de direitos e deveres relevantes para a formação das crianças, com o objetivo de possuírem uma atitude cívica que valorize “ a igualdade nas relações interpessoais, a integração da

diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática” (Ministério da Educação/DGE, 2017, p.1). A ENEC está igualmente estruturada por domínios relativos à Educação para a Cidadania, estes encontram-se organizados em três grupos, sendo que o primeiro é de caráter obrigatório para todos os níveis de escolaridade, e é precisamente neste grupo que estão incluídas as temáticas do Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental. Assim como as AE, a operacionalização dos tópicos integrados nestes domínios deverá contribuir para o desenvolvimento dos princípios, dos valores e das áreas de competências expressas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (Ministério da Educação/DGE, 2017).

Abelha (2021) realizou um estudo sobre a problemática do uso excessivo de plásticos descartáveis. O estudo partiu da observação das lancheiras que as crianças levavam para a escola e verificou que eram muito pouco sustentáveis e que por consequência contribuíam para o aumento de resíduos de plástico descartável. Os resultados obtidos permitiram verificar que as crianças tomaram consciência da quantidade de embalagens de plástico descartável que transportavam diariamente na sua lancheira. Deste modo, desenvolveram uma atitude crítica sobre a sua lancheira, bem como a dos colegas e pensaram em soluções mais sustentáveis através da mudança de hábitos e comportamentos diários. A sensibilização face à promoção e aquisição de novos hábitos alusivos à reciclagem com a criação de ecopontos foi importante, pois os alunos conseguiram adquirir hábitos diários de separação de resíduos. O entusiasmo e o interesse foi notório ao ponto das crianças demonstrarem vontade para realizar projetos semelhantes, com o objetivo de sensibilizarem a comunidade educativa. Em suma, o presente projeto mostrou que, através de ideias simples, se pode contemplar a educação ambiental.

1.3. O educador e o professor como agentes de educação ambiental

Conforme (APA, 2008), os docentes devem ter o papel de dinamizadores da Educação Ambiental quer em contextos de educação formal e como em contextos de educação não formal. Os estabelecimentos de ensino, particularmente, os da educação pré-escolar e os do ensino básico, foram desde cedo os eleitos para desenvolver ações, projetos e programas de EA.

Falando um pouco do trabalho a desenvolver enquanto educador/professor promotor da EA, este deve utilizar estratégias diversificadas para explorar esta abordagem. Por exemplo, partir do interesse da criança, sem descurar o meio onde está inserida e tudo o que a rodeia, abordar questões relacionadas com plantas,

animais e fenómenos naturais, uma vez que estes geram curiosidade e acabam por desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem. Cabe ao educador/professor utilizar metodologias que ofereçam às crianças experiências de aprendizagens ricas e significativas em situações de participação, como o caso de atividades investigativas e experimentais. Este tipo de metodologias visa alertar as crianças para os problemas existentes ao seu redor, podendo conduzir as crianças para discussões/debates acerca das suas escolhas/opiniões em relação aos temas ambientais a desenvolver (Dias, 2016). Também Cruz (2007) afirma que estas metodologias favorecem a junção do “aprender a aprender” e do “aprender a viver”, duas realidades que se encontram e se fundem ao longo de todo o ensino. As experiências em espaços naturais são essenciais para a educação ambiental, uma vez que as crianças, ao utilizarem o espaço ao ar livre, conseguem desenvolver atitudes mais positivas e de cuidado face ao ambiente. (Cunha, 2017)

O desenvolvimento de projetos assim como trabalhos didáticos centrados em problemas ambientais possibilitam aos docentes cooperar na construção de novos princípios em relação ao ambiente, fomentando nas crianças o desenvolvimento e interiorização de valores que lhes sirvam de referência ao longo da vida.

O processo de ensino e de aprendizagem das crianças, no que respeita à cidadania ambiental requer educadores/professores com uma formação científico-pedagógica ajustada a esta necessidade, na medida em que contribui para práticas pedagógicas inovadoras. Estas práticas possibilitam uma abordagem transversal e o envolvimento da comunidade educativa, apoiam ainda as crianças no seu crescimento enquanto cidadãos ativos e responsáveis, aptas para intervirem de forma construtiva, numa sociedade democrática voltada para o desenvolvimento sustentável. (Cruz, 2007)

O papel do educador/professor não deve passar somente pela aquisição de conhecimentos, mas sim ter um papel de observador para conseguir planificar, documentar, avaliar e interpretar o desempenho de cada criança, englobando-as nas experiências-chave do currículo. É crucial ir ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças contribuindo para o seu desenvolvimento e autonomia, através do saber: saber-saber, saber-fazer e saber-ser /saber-estar. (Dias, 2016)

Capítulo III - Aspetos metodológicos

Este capítulo tem como intenção dar a conhecer a metodologia utilizada durante a investigação. A sua descrição dispõe de um enquadramento geral das opções metodológicas, do contexto de intervenção e dos participantes do estudo que nos guiam ao tema central do presente trabalho.

1. Opções metodológicas

A presente investigação é de natureza qualitativa que surge em “práticas de pesquisa muito diferenciadas, fazendo apelo a diversos paradigmas de interpretação sociológica com fundamentos nem sempre expressos, e de onde decorrem formas de recolha, registo e tratamento do material também muito diversas” (Guerra 2006, p. 11). O estudo está organizado em dois momentos. O primeiro momento, consiste num estudo prévio de natureza exploratória, centrado na utilização de narrativas, de modo a aceder às práticas e perceções dos profissionais em relação à temática abordada. Este levantamento prévio visa obter informação preliminar sobre o objeto de interesse. O segundo momento caracteriza-se por envolver estudos de caso múltiplos centrados nas crianças, com vista a compreender essas realidades e promover conhecimentos, valores e atitudes acerca da EA.

De acordo com Rodríguez (1999), a investigação qualitativa tem sido utilizada para definir todas as formas de investigação que se baseiam particularmente em dados qualitativos. Bogdan e Bilken (1994) referem que a investigação qualitativa é utilizada para agrupar estratégias de investigação que detêm determinadas características. Neste género de investigação, os dados recolhidos são ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas (Bogdan & Bilken, 1994). De acordo com Stake (2007) estes géneros de investigações são marcados por uma grande subjetividade, o que as torna num elemento essencial para a compreensão da realidade, estas investigações pretendem também descrever o mundo visto pelas outras pessoas. Uma abordagem qualitativa não estuda apenas aquilo que é observável diretamente, procura descrever ao pormenor determinado ambiente social. É indutiva, isto é, parte da observação, levanta hipóteses e faz com que se desenvolvam teorias (Oliveira, 2002).

Os estudos de caso múltiplos partem de uma observação detalhada de um determinado contexto, indivíduo, de uma fonte de documentos ou de um acontecimento particular (Merriam, 1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994). Neste âmbito, consistiram em diversos estudos de caso realizados nos contextos de intervenção (jardim de infância e 1.º CEB) que de algum modo são comparáveis, com a finalidade de ajudar a conhecer melhor as realidades destes grupos de crianças (Ponte, 2006).

1.1. Contexto e participantes do estudo

O estudo teve como participantes educadoras, professoras e crianças de dois contextos distintos: jardim de infância e 1.º CEB. Das 4 educadoras inquiridas, 3 situavam-se na faixa etária entre os 28-32 anos. Com idades compreendidas entre 31-35 anos existiu 1 educadora. Na faixa etária de mais de 40 anos, encontravam-se as 3 professoras. No que respeita às habilitações académicas e como se pode verificar através dos dados apresentados na tabela 5, a maioria das educadoras, ou seja 90%, tem mestrado, e 10% das educadoras possui pós-graduação. Nenhuma das participantes tinha apenas como grau académico - licenciatura (0%). Relativamente às professoras inquiridas, 90% das docentes era detentora de uma licenciatura. Apenas uma das professoras, possuía mestrado, representando assim 10% das participantes (tabela 6).

Tabela 5
Habilitações académicas educadoras.

Grau académico	Número de educadoras	%
Licenciatura	0	0%
Pós-Graduação	1	10%
Mestrado	3	90%
Total	4	100%

Tabela 6
Habilitações académicas professoras.

Grau académico	Número de professoras	%
Licenciatura	2	90%
Pós-Graduação	0	0%
Mestrado	1	10%
Total	3	100%

A maioria das educadoras exercia funções em instituições particulares de solidariedade social (IPSS) – 3 delas e 1 desenvolvia a sua atividade na rede pública. As professoras trabalhavam na sua maioria (n=2) na rede pública, enquanto que uma delas exercia a sua atividade num estabelecimento privado.

A experiência profissional da maior parte das educadoras (n=3) situava-se entre os 4-6 anos. Existia uma educadora que exercia funções há 10 anos. Em relação às professoras todas exerciam funções entre os 10-15 anos.

Em relação aos estudos de caso múltiplos que envolveram crianças, incidiram em 25 crianças de uma instituição de pré-escolar, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos e 35 alunos do 1.º CEB (tabela 7), com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos de idade, de três anos de escolaridade (1.º, 2.º e 4.º ano).

Tabela 7
Número de crianças pertencentes ao estudo.

Ano de escolaridade	Número de crianças	%
Pré-escolar	25	42%
1º. Ano	12	20%
2º. Ano	12	20%
3º. Ano	0	0%
4º. Ano	11	18%
Total	60	100%

1.2. Recolha e análise dados

Para o presente estudo os dados foram recolhidos através da aplicação de narrativas e da observação participante – cujos instrumentos foram: grelhas de observação, registo fotográfico, notas de campo e análise documental.

Narrativas

Relativamente às narrativas estas têm na sua origem a narração de histórias e são “muito provavelmente uma das primeiras e mais naturais formas pela qual organizamos a nossa experiência e o nosso conhecimento” (Bruner, 2001, p. 119). Como referem Reis (2008) e Reis e Climent (2012), as narrativas enquanto processo de interação entre investigadores e autores, possibilitam a compreensão de causas, intenções e objetivos de determinadas ações, possibilitando um melhor conhecimento e compreensão sobre a realidade social. Deste modo, recorreu-se a narrativas elaboradas por educadoras e professoras para se compreender as suas experiências educativas relativamente ao tema da EA (Anexo 4). Os dados presentes nas narrativas foram submetidos a uma análise de conteúdos do tipo categorial, com o objetivo de tornar compreensível o material recolhido e possibilitar a sua interpretação (Bardin, 2009). As categorias emergem dos dados, tendo sido obtidas a posteriori.

Observação participante

Esta técnica de observação foi crucial na obtenção de dados para a presente investigação. Sousa (2005) afirma que esta técnica consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que se pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos. O mesmo autor afirma ainda que existem duas formas distintas de observação participante: (i) a natural, onde o observador pertence à uma mesma comunidade do grupo que investiga, e (ii) a artificial, em que o observador se integra num grupo com finalidade de obter informações. A observação participante pretende colocar o observador e o observado lado a lado, integrando o observador no grupo de modo a presenciar o que se vivencia e trabalha dentro do sistema de referência (Mann, 1970). Na observação participante, o investigador vive a situação, por isso conhece o fenómeno do interior (Pardal & Lopes, 2011).

Neste estudo, para registo das observações recorreu-se às notas de campo, a registos fotográficos e a análise documental.

Notas de campo

As notas de campo integram todos os dados recolhidos, quer sejam ideias, pensamentos ou reflexões. Bogdan & Biklen (1994), descrevem as notas de campo como sendo relatos escritos que o investigador regista, sobre as situações observadas, escutadas e o que reflete ao mesmo tempo, sobre os dados qualitativos identificados no processo de recolha. Deste modo, este instrumento permite ao investigador ter a capacidade de refletir e registar essas ideias no decorrer do projeto (Bogdan & Biklen, 1994). Os conteúdos das notas de campo consistem em dois tipos de materiais: (i) descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, das pessoas, das ações e das conversas observadas; e (ii) reflexivo, a parte que aprende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e precauções (Bogdan & Biklen, 1994).

Registos fotográficos

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas intuitivamente” (p.183). Para Coutinho (2008), os registos fotográficos são instrumentos importantes na medida em que se consegue converter em documentos o comportamento dos sujeitos observados. As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, ajudam a compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas intuitivamente. Permitem que os investigadores compreendam e estudem aspetos da

vida que não podem ser investigados através de outras abordagens (Bogdan & Biklen, 1994).

Análise documental

Bardin (2008) refere que a análise documental pode ser definida como uma operação que visa representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar a sua consulta.

As principais operações da análise documental segundo Cunha (1989, citado por Boccato & Fujita, 2006), são a análise, a síntese e a representação, podendo realizar-se as atividades de classificação e elaboração de resumos para a descrição do conteúdo de um documento. Os autores, referem ainda que este género de instrumentos visa elaborar representações daquilo que é referido num determinado texto. Isto é, a análise documental permite passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro).

Neste estudo utilizou-se a análise documental para a apreciação e análise dos registos das crianças.

1.3. Procedimentos investigativos e éticos

Antes da implementação do presente estudo, foi realizado um pedido de autorização a todos os encarregados de educação (Anexo 5), com o objetivo de se poder recolher e utilizar os dados, assim como para se poder filmar e/ou fotografar os educandos na realização das atividades relacionadas com a temática. Todos os encarregados de educação autorizaram a recolha dos dados. Enquanto investigadora foi garantida a total confidencialidade da informação recolhida, que foi utilizada em exclusivo no âmbito deste estudo, e o anonimato foi sempre contemplado recorrendo a um processo de codificação em substituição dos nomes das crianças e das profissionais.

2. Apresentação e discussão dos resultados

2.1. Percepções e concepções dos educadores e professores do 1.ºCEB em relação à EA

Através das narrativas elaboradas pelas educadoras e pelas professoras, foi possível aceder às concepções e às práticas de Educação Ambiental que realizavam na escola (Anexo 6), tendo sido identificados vários tópicos que foram organizados nas seguintes categorias: Educação Ambiental (N=17), práticas de Educação Ambiental (N=10), vantagens e desvantagens (N=11), aprendizagens (N=7) e capacitação para ação (N=8).

As informações relativas à categoria da Educação Ambiental foram estruturadas nas seguintes subcategorias: pegada ecológica (N=2), cidadania (N=3), comunidade educativa (N=5), consciencialização (N=3), intrínseco (N=1) e contacto com a natureza (N=3) (Tabela 1). As comunidades educativas representam o maior número das respostas dadas pelas educadoras/professoras (N=5), sendo elas: “...educando famílias e crianças...”(E1), “ ... crianças tão pequenas a consciencializar os membros da família para as questões ambientais” (E3), “ (...) tudo o que eles levam da escola querem implementar em casa, levando a que os próprios familiares ganhem essa responsabilização e respeito.” (P1), “educação ambiental for abordada como algo transversal e significativo para toda a população escolar.” Pelos excertos apresentados, verifica-se que estas participantes consideram que a promoção da EA deve ser trabalhada de forma colaborativa com as famílias das crianças, dado que estas interagem em suas casas e passam a palavra aos seus familiares. Estas práticas de EA são relevantes para toda a comunidade educativa.

Tabela 8

Concepções de práticas de Educação Ambiental na escola

Categoria: “Educação Ambiental”	
Subcategorias	N
Pegada ecológica	2
Cidadania	3
Comunidade educativa	5
Consciencialização	3
Intrínseco	1
Contacto com a natureza	3

Este elevado número de respostas poderá estar relacionado com o facto da ação de educar e consciencializar as pessoas ser uma grande estratégia para atingir o objetivo de se ter cidadãos mais comprometidos com o futuro do planeta. Posto isto, a consciencialização também aparece com alguma frequência nos textos das profissionais: “(...) fomentando a adoção de práticas e estilo de vida baseados num pressuposto de “desperdício zero.” (E1), “(...) importante consciencializar as crianças para a preservação e conservação do meio ambiente.” (E1), “O próximo desafio será mesmo consciencializar a equipa no geral e não apenas com quem mais partilho os espaços.” (E3) e (...) consciencializando-os para a sustentabilidade e preservação do meio ambiente.” (P1).

De acordo com a categoria “Práticas de Educação Ambiental” (N=10) (Anexo 7), as referências das educadoras e das professoras foram organizadas em duas subcategorias: ambiente educativo (N=5) e temáticas abordadas (N=5) (Tabela 9). No que respeita à primeira subcategoria foram descritas as seguintes citações: “(...) foi criada na sala uma área específica para a natureza composta por uma mesa com vários livros alusivos ao tema, recipientes, lupas, microscópio, pipetas e vários elementos naturais (...)” (E1), “ (...) fiz questão de comprar dois ecopontos (...) em cada ecoponto, temos imagens das embalagens que devem ser colocadas em cada um (...)” (E3), “ Temos uma pequena horta de onde vem grande parte dos vegetais consumidos nas nossas refeições e um compostor, onde os próprios alunos depositam as cascas das frutas que consomem ao longo dia (...)” (P1). Deste modo, o ambiente da sala onde desenvolvem a sua atividade acaba por refletir algumas preocupações em relação à abordagem da EA, podendo manifestar-se através da existência de uma área dedicada a temas da natureza ou ainda refletindo recursos necessários para a adoção de boas práticas ambientais, tais como a existência de ecopontos, assim como a criação de uma horta e a utilização de um compostor. A adoção destas medidas facilita a integração destes temas no dia a dia das crianças e promove o desenvolvimento de comportamentos amigos do ambiente.

Tabela 9

Integração das práticas de EA nas aulas

Categoria: “Práticas de Educação Ambiental”	
Subcategorias	N
Ambiente educativo	5
Temáticas abordadas	5

Relativamente à segunda subcategoria, as participantes do estudo desenvolveram práticas centradas nas seguintes temáticas: resíduos nos oceanos,

resíduos sólidos urbanos, criação de uma horta, importância da água e poluição do ambiente. Apresentam-se seguidamente alguns excertos ilustrativos destas temáticas: “(...) estivemos a abordar a problemática do lixo nos oceanos!” (E1), “(...) são incentivadas a colocar o seu lixo no caixote, nunca no chão (...) por vontade de todas as crianças, organizámos uma recolha de lixo na zona circundante da creche.” (E3), “(...) plantar flores/plantas na sala e no jardim, cultivar legumes na horta, preservar/cuidar das plantas e legumes e reciclar.” (E4), “(...) importância da água. Porque a água é um bem muito escasso e que as pessoas usam e abusam sem pensar no dia de amanhã (...) (P3) e “(...) projetos sobre o ambiente, não só o ambiente ao nível da água, mas a nível, também, da poluição sonora, da poluição do ambiente (...)” (P3). Apesar de terem trabalhado algumas temáticas na área da EA, aquela que emerge com mais frequência é a da gestão de resíduos, nomeadamente a prática da reciclagem.

As vantagens e desvantagens foram a segunda categoria que obteve mais respostas (N=11). Devido à grande multiplicidade de respostas foram criadas várias subcategorias, sendo elas: valorizar ambiente (N=1), consciencializar (N=2), participar na comunidade (N=1), competências, atitudes e valores (N=2), extensão do currículo (N=2), falta de recursos (N=1), gestão do tempo (N=1) e práticas incorretas (N=1) (Tabela 10).

Tabela 10
Vantagens e desvantagens associadas a práticas de EA

Categoria: “Vantagens e desvantagens”	
Subcategorias	N
Valorizar o ambiente	1
Consciencializar	2
Participar na comunidade	1
Competências, atitudes e valores	2
Extensão do currículo	2
Falta de recursos	1
Gestão do tempo	1
Práticas incorretas	1

No que diz respeito às vantagens (Anexo 8), as subcategorias mais frequentes foram: consciencializar (N=2) e as competências, atitudes e valores (N=2). Os excertos relativos à primeira subcategoria remetem para o papel importante que a EA na consciencialização da população, e a nível mais restrito da família “(...) consciencializar os membros da família para as questões ambientais (...)” (E3) e “(...) crescerem com esta consciência e preocupação e por isso tornam-se mais responsáveis por cumprir

(...) (P2). No que diz respeito às competências, atitudes e valores, as participantes consideram que as abordagens que são feitas na área da EA ajudam ao desenvolvimento do pensamento crítico e de diversas outras capacidades, como de resolução de problemas, trabalho em equipa e interiorização de atitudes e valores em prol da preservação e conservação do ambiente: “(...) desenvolvem nas crianças o pensamento crítico, resolução de problemas, autonomia, responsabilidade, resolução de conflitos, trabalho cooperativo, valorização e respeito pela diversidade, empatia e solidariedade” (E4) e “(...) a melhoria das capacidades sociais, desenvolvimento do trabalho em equipa e interiorização de atitudes e valores da sociedade” (E2).

No que concerne às desvantagens destacou-se a subcategoria extensão do currículo (N=2), na medida em que a extensão dos conteúdos definidos nos referenciais curriculares podem comprometer o trabalho que poderia ser desenvolvido na área da EA, como ilustram os excertos seguintes: “(...) nem sempre é fácil integrar algumas práticas nas aulas, visto o ano letivo ser um verdadeiro contrarrelógio (currículo/tempo)” (E2) e “(...) os currículos que estão cada vez mais complicados, muito extensos, desde o 1º ano, e depois algumas temáticas tem de ser deixadas mais de parte apesar de serem bastante importantes como é o caso da Educação Ambiental.” (P3).

A categoria “Aprendizagens” (N=7) (Anexo 9) foi dividida em quatro subcategorias: conhecimento científico (N=2), atitudes e valores (N=2), comportamento pró-ambiental (N=1) e capacidades (N=2) (Tabela 11).

Tabela 11
Aprendizagens realizadas pelas crianças com práticas de EA

Categoria: “Aprendizagens”	
Subcategorias	N
Conhecimento científico	2
Atitudes e valores	2
Comportamento pró-ambiental	1
Capacidades	2

De acordo com as profissionais as práticas de EA permitem realizar diversas aprendizagens, nomeadamente relacionadas com os conteúdos científicos que são trabalhados no âmbito das temáticas ambientais e na adoção de novas atitudes e valores no seu quotidiano relacionados com uma maior sensibilização em relação ao ambiente e aos problemas que o afetam. Relativamente às capacidades (N=2) as crianças parecem mostrar ser capazes de alertar o outro para a adoção de comportamentos mais amigos do ambiente, os excertos seguintes dão-nos conta disso:

“(...) pai, não podes deitar o cotonete na sanita” ou “O papel é na azul mãe, mas não é o do ranho!” (E3) e “(...) não acham piada nos recreios quando os colegas se enganam na separação do lixo e preocupam-se para que a escola o faça.” (P2). Na subcategoria atitudes e valores (N=2), as participantes realçaram que as crianças manifestam emoções e preocupação em relação aos problemas que afetam o equilíbrio dos ecossistemas: “(...) uma criança emocionou-se bastante e as restantes ficaram visivelmente tristes e preocupadas com tudo o que ouviram na história e que, infelizmente, é a realidade dos nossos oceanos (...) Todas as crianças se mostraram muito preocupadas e sensibilizadas com o que observavam nas fotografias” (E1) e “ (...) uma criança estava perplexa com a quantidade de lixo que encontrámos pelo caminho” (E3). O comportamento pós-ambiental identificado (N=1) remete para a prática de ações na comunidade que visam a preservação do ambiente, neste exemplo, a simulação da recolha de resíduos num ecossistema marinho: “Começaram de imediato a apanhar todo o lixo... apenas deixaram em cima da manta os búzios e as conchas. Questionados sobre isso, responderam “Estamos a apanhar o lixo que há no fundo do mar!” (E1).

Por fim, na categoria da “Capacitação para ação” (N=8) (Anexo 10) foram definidas as seguintes categorias: exploração de ambiente (N=1), agir no seio familiar (N=1), práticas do quotidiano (N=1) e cidadania ambiental (N=5) (Tabela 12).

Tabela 12

Perceções relacionadas com a capacitação das crianças para a ação

Categoria: “Capacitação para ação”	
Subcategorias	N
Exploração do ambiente	1
Agir no seio familiar	1
Práticas do quotidiano	1
Cidadania ambiental	5

A subcategoria que aparece mais frequentemente é a cidadania ambiental (N=5). Nesta subcategoria as educadoras/professoras projetaram o futuro afirmando que vão ter um papel fundamental no processo de transformação que é necessário fazer na sociedade, capacitando-as a fazer escolhas conscientes e responsáveis: “As crianças são o nosso futuro, acredito que é essencial transformar mentalidades (...) Escolhas conscientes resultam em pessoas felizes e saudáveis. Escolhas conscientes transformam o mundo.” (E1); “Sendo as crianças de hoje o futuro de amanhã, (...) pretende-se que sejam protagonistas na melhoria do comportamento do ser humano (...) desenvolvimento de uma consciência atenta aos desafios da justiça, da solidariedade, da liberdade, da cooperação, da qualidade de vida, da responsabilidade,

da liberdade, do respeito pelos outros, pelo civismo e pela preservação do meio ambiente, em prol de um bem comum que deverá ser transmitido à próxima geração.” (E4) e “(...) Fazer ver aos meninos que tudo o que fazemos hoje tem consequências amanhã e que existem coisas que podem ser perfeitamente evitáveis e se eles se habituarem desde novos a ouvir, se calhar, é mais fácil perceberem que há alternativas e que é melhor para todos.” (P3).

De uma forma geral, tendo em conta as opiniões das educadoras e das professoras expressas nas narrativas, é possível concluir que as docentes atribuem bastante importância à EA, considerando-a crucial para a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de atitudes, e na promoção de uma tomada progressiva de consciência ambiental por parte das crianças. Referem ainda que um dos grandes objetivos da EA será a formação de cidadãos que participem ativa e responsabilmente na resolução de problemas. Os docentes admitem haver uma ligeira predisposição para desenvolver a educação ambiental em certas áreas, uma das educadoras mencionou a transversalidade. Verificou-se que a EA tem vindo a desenvolver-se com a intencionalidade de contribuir para a consciencialização e sensibilização das crianças para um futuro melhor e mais sustentável, utilizando atividades e através do diálogo, que é de extrema importância no processo de aprendizagem.

Para a realização do presente estudo, foram promovidas atividades nas valências de Pré-escolar e de 1.ºCEB, que se encontram descritas sucintamente, nos seguintes subcapítulos. Nestas breves descrições poder-se-á verificar os principais objetivos das atividades propostas, bem como a forma como os dados apresentados procuram responder aos objetivos do estudo relativos às perceções das crianças em relação ao ambiente e identificar as principais aprendizagens, atitudes e valores desenvolvidos através das atividades de EA implementadas durante o estágio.

2.2. Perceções das crianças em relação ao ambiente

A atividade “O que é para vocês o meio ambiente?” surgiu através de uma conversa em grande grupo, aquando da visualização de um vídeo sobre a temática (https://www.youtube.com/watch?v=Ekbd_hSQOhc) . Depois de assistirem ao vídeo, dividiram-se as crianças em três pequenos grupos e procedeu-se a um questionamento a cada grupo para perceber o que as crianças pensavam sobre o meio ambiente. As respostas dos diversos grupos foram registadas no quadro. Concluiu-se com um debate sobre o estado do ambiente e quais os procedimentos a adotar para diminuir os

problemas que o afetam. Os principais objetivos da atividade foram promover a consciencialização das crianças em relação ao ambiente e à necessidade da adoção de comportamentos amigos do ambiente; compreender a importância de se valorizar práticas que combatam o desperdício.

De modo a avaliar a atividade acima descrita recorreu-se a uma rúbrica de avaliação (Anexo 11) que permitiu aferir os níveis de desenvolvimento manifestados pelos grupos de crianças de acordo com os diferentes critérios em análise. Para uma análise mais sistematizada da rúbrica, utilizou-se um gráfico de barras que espelha os resultados obtidos durante a atividade. Seguidamente, encontrar-se-á a análise e interpretação dos dados acompanhados de evidências obtidas por parte das crianças.

Relativamente ao critério “conhecimento”, o grupo 1 evidenciou estar no nível 3, uma vez que demonstrou ter conhecimento em relação ao conceito abordado afirmando que “o meio ambiente é a vida, a água, o ar e também os animais”. Posteriormente, também apresentaram ter conhecimentos em relação a processos ecológicos como, por exemplo: “em minha casa, no outro dia, a minha mãe colocou o folheto do pingo doce no lixo em vez de colocar no ecoponto e eu disse que ela estava a fazer mal ao planeta assim” ; “o meu irmão quando vai lavar os dentes deixa sempre a torneira a correr, eu já lhe disse tantas vezes, mas tantas que só deve abrir a torneira da encher o copo”. Estes exemplos são também demonstrativos de que as crianças compreendem a existência de relações entre as atividades humanas e o/s problema/s ambiental (ais).

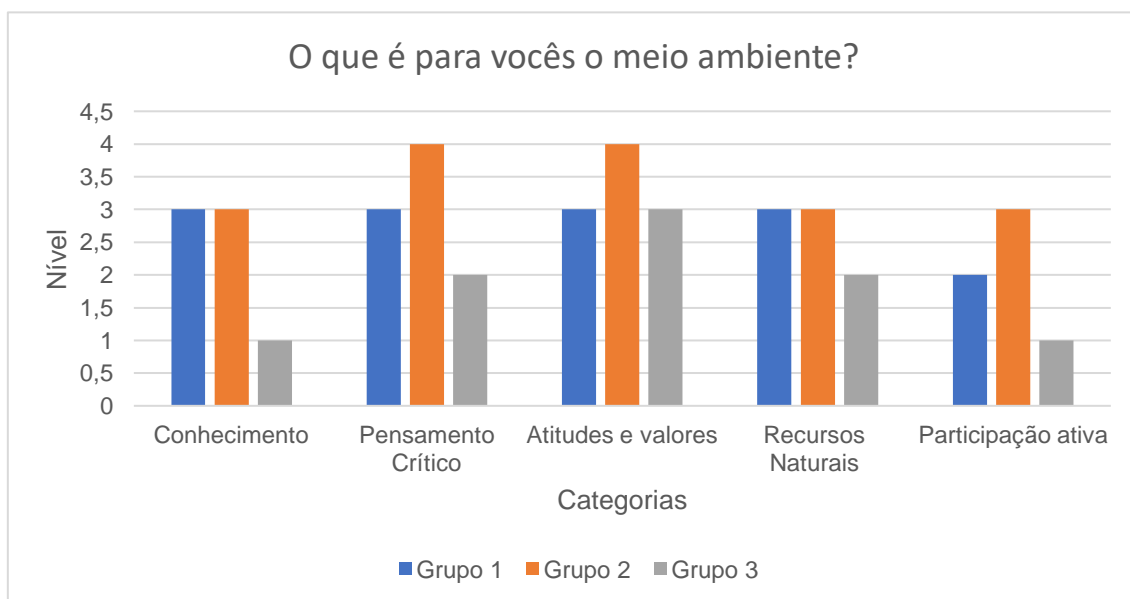


Figura 19 - “O que é para vocês o meio ambiente?”

Em relação ao “pensamento crítico” este grupo atingiu o nível 3, revelando capacidade de análise crítica, conseguindo estabelecer relações entre aspetos sociais,

económicos e ambientais a nível local e global. Foi dos grupos que mais dúvidas esclareceu. Face às “atitudes e valores” o grupo mostrou ter consciência e sensibilidade ambiental, assim como responsabilidade ambiental, por exemplo, quando uma das crianças referiu: “coitadinha da tartaruga do vídeo, as pessoas fizeram-lhe mal, meteram o lixo para o mar e ela ia morrendo se não fosse lá o Vasco”; “No verão quando eu fui à praia com os primos nós fomos apanhar o lixo que encontrávamos na areia e foi tanto que depois até fomos mostrar ao nadador salvador. Eu levo sempre um saco para por o lixo que fazemos com a comida”. Com o diálogo no decorrer da atividade, a análise do vídeo e os exemplos apresentados foi perceptível a motivação das crianças para a resolução de problemas ambientais. Face aos “recursos naturais” o grupo manifestou-se no nível 3 uma vez que demonstraram competências para utilizarem de forma sustentável os recursos. O grupo encontrou-se no nível 2 no que concerne à participação ativa uma vez que pouco participam em processos comunitários de proteção ambiental que, por sinal, revelando contribuir pouco para a realização de mudanças ambientais e sociais.

Tal como o grupo 1, o grupo 2 alcançou o nível 3 no que se refere ao “conhecimento”, uma vez que se verificou que as crianças tinham alguns conhecimentos relativos ao meio ambiente quando relataram que: “o meio ambiente era também onde viviam os animais e onde havia vida”. As crianças deram bastantes exemplos ilustrativos da existência de relações entre as atividades humanas e o/s problema/s ambiental (ais), tais como: “Quando eu fui no outro dia com o avô passear, vimos uns senhores a cortar muitas árvores e o avô disse que os senhores estavam a fazer mal ao ambiente porque estavam a matar as árvores para construírem casas”; “Quando fui de férias para o Algarve, num dia, vi muito fumo no ar, eu acho que se estava a fazer mal ao ar e a nós que estávamos a cheirar”. Relativamente ao “pensamento crítico”, o grupo atingiu o nível 4, revelando uma grande capacidade de análise crítica, conseguindo estabelecer relações entre os aspetos sociais e os aspetos ambientais, exemplos disso são as evidências referidas anteriormente. Acerca das “atitudes e valores” o grupo mostrou ter consciência e sensibilidade ambiental, assim como responsabilidade ambiental, encontrando-se, assim, no nível 4. Para justificar esta afirmação recorre-se a um dos exemplos referidos pelas crianças: “na minha casa fazemos sempre a reciclagem e, quando os meus pais se enganam, eu ralho com eles porque assim não ajudamos o meio ambiente”. Através do diálogo que se estabeleceu no decorrer da atividade, contactou-se as crianças estavam motivadas e interessadas em aprender mais para resolverem problemas ambientais que ocorrem no seu quotidiano. Quanto o critério “recursos naturais”, o grupo foi avaliado no nível 3, uma vez que demonstraram competências para utilizarem de forma sustentável os recursos. Na última categoria

(participação ativa), considerou-se que o grupo estava no nível 3, pelo facto de pouco participam em processos comunitários de proteção ambiental.

O grupo 3 foi o que apresentou menos conhecimento em relação às temáticas abordadas, tendo-lhe sido atribuído o nível 1 no critério “conhecimento”. Não evidenciaram ter conhecimentos em relação ao meio ambiente, nem aos processos ecológicos. Também não mostraram compreensão nas relações entre as atividades humanas e o(s) problema(s) ambiental(ais), não conseguindo apresentar nenhum exemplo. A respeito do “pensamento crítico”, o grupo atingiu o nível 2 porque não conseguiu estabelecer uma relação entre aspetos sociais, económicos e ambientais a nível local e global. Não demonstraram interesse em esclarecerem as suas dúvidas,

Na categoria das “atitudes e valores” o grupo relevou ter pouca consciência e sensibilidade ambiental, assim como pouca motivação para resolver os problemas ambientais identificados, por esse motivo e, por falta de participação no diálogo, o grupo ficou no nível 3. Relativamente aos “recursos naturais” cujo nível de desenvolvimento foi de 2, as crianças não evidenciaram a competência para utilizarem de forma sustentável os recursos e prevenirem impactos negativos no meio ambiente natural e social, somente uma criança do grupo referiu neste aspeto que: “Pedi à mãe um ecoponto para ter em casa, mas ela ainda não comprou. Era bom para ajudar a não existir tanta poluição”. No que respeita à “participação ativa” nenhuma das crianças do grupo participa ativamente em processos comunitários, de proteção ambiental, nem contribuem para as mudanças ambientais e sociais, pelo que se encontraram no nível 1.

2.3. Aprendizagens, atitudes e valores promovidos com as atividades de EA em JI

A atividade “horta suspensa” surgiu de um relato apresentado por uma criança, no momento do acolhimento, quando partilhavam as novidades sobre o fim de semana. Depois de uma conversa em grande grupo, as crianças mostraram interesse em realizar uma pequena plantação de batatas e este foi o ponto de partida para a atividade. A atividade iniciou-se quando a M. trouxe pequenos pedaços de batatas. Esses pedaços tiveram de ser colocados dentro água para acelerar o processo de crescimento dos rebentos (Figura 20). Seguidamente, com recurso a lupas as crianças observaram pormenorizadamente as batatas e fizeram classificações segundo um critério à sua escolha. Aquando do nascimento dos rebentos (Figura 21), começou-se a procurar recipientes para fazer a plantação. Para o efeito, foram escolhidos garrafões para realizar a atividade que acabaram por ser decorados com a técnica do papel de bolhas

(Figura 22). Posto isto, os garrafões foram cheios com terra (Figura 23), as crianças escolheram as batatas e colocaram-nas nos recipientes. Por fim, foram expô-las no espaço exterior e regaram-nas como podemos observar na figura 24. Relativamente às finalidades, pretendia-se sensibilizar para a poupança de recursos; proporcionar o contato com a terra e a natureza; desenvolver comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente e realizar plantação de plantas hortícolas tendo por base princípios da agricultura biológica.



Figura 20 - Colocação das batatas dentro de água.



Figura 21 - Os rebentos já nascidos.



Figura 22 - Criança a decorar o garrafão.



Figura 23 - Criança a colocar a terra no garrafão.



Figura 24 - Criança a regar a plantação.

No decorrer da atividade foram sendo feitos registos que permitiram verificar como as crianças estavam a aprender e que atitudes iam evidenciando em relação ao tema que estava a ser trabalhado. De acordo com a avaliação formativa realizada,

registada na rúbrica de avaliação, foi possível perceber que em todos os parâmetros de avaliação analisados – conhecimento, pensamento crítico, atitudes e valores e recursos naturais, as crianças situaram-se num nível elevado (nível 4), excetuando no critério relativo à participação ativa que correspondeu a um nível baixo (nível 2) (Figura 26).

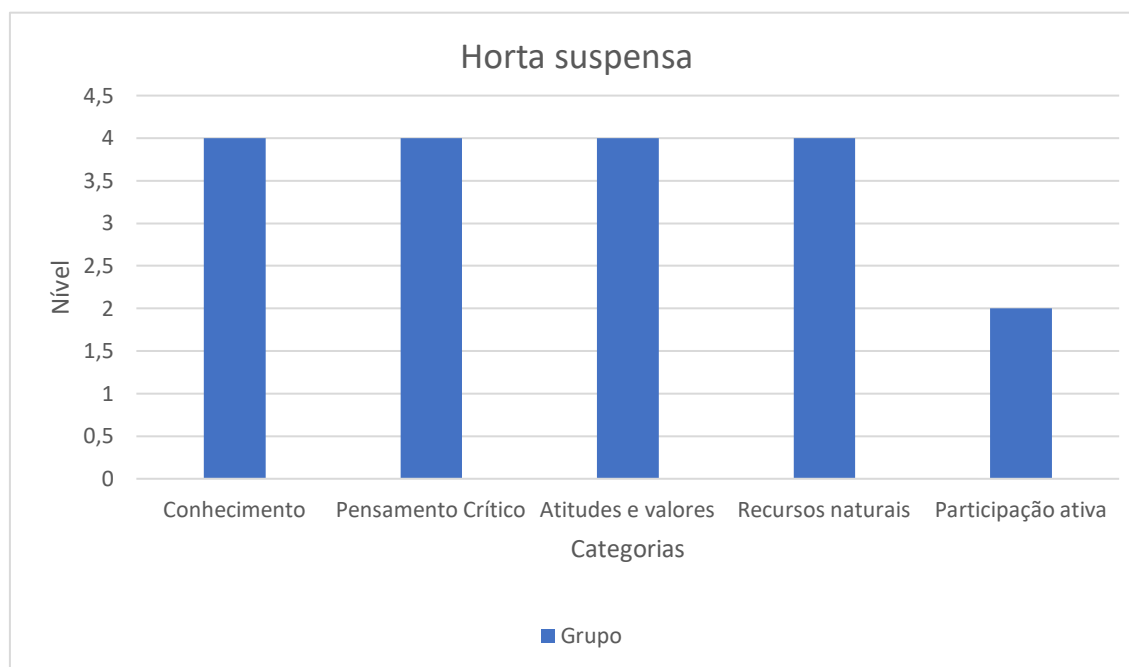


Figura 25 - “Horta suspensa”.

No que se refere à dimensão do “conhecimento”, o grupo evidenciou estar no nível 4, uma vez que revelou ter um grande leque de conhecimentos relativamente aos conteúdos abordados durante a atividade, como: meio ambiente, agricultura e horta. Podemos verificar isso com o seguinte exemplo: “Tem de ser ao sol, assim crescem mais depressa”; “Vamos pô-los lá fora no recreio, que está quentinho”, verificou-se que as crianças consideravam que, para as plantas crescerem, necessitavam de sol. Mostraram ainda compreender a existência de relações entre as atividades humanas e o/s problema/s ambiental(ais) e uma preocupação em relação à gestão dos recursos naturais, dando exemplos, como: “eu quando vou tomar banho a água quente demora muito então, em casa, temos um balde para a água fria e depois usamos nas flores, na casa da avó ela também mete na horta”; “o meu pai fez um compostor em casa, nós mandamos os restos de comida para lá e depois aquilo faz estrume para colocar na terra para nascerem outras coisas como batatas, alfaces, tomates, (...)”. Relativamente ao “pensamento crítico”, também mostraram corresponder a um nível 4, devido à capacidade de análise crítica do grupo. As crianças conseguiram estabelecer relações

entre aspetos económicos e ambientais, como os comprovam os exemplos referidos anteriormente. Esclareceram sempre as suas dúvidas e mostraram sempre bastante interesse. No que concerne às “atitudes e valores” o grupo apresentou ter bastante consciência e sensibilidade ambiental, assumindo um papel de responsabilidade ambiental. Por exemplo, todos os dias as crianças iam verificar se a terra necessitava ser regada e, dia sim dia não, regavam, utilizando um copo de iogurte como medida. Num dos dias verificou-se que um dos garrafões tinha “lixo” deixado por alguém fora da comunidade escolar, as crianças revoltadas foram avisar e retiraram o “lixo”, mostrando indignação porque estavam a estragar o seu pequeno cultivo. O nível 4 atribuído ao grupo de crianças para o critério “recursos naturais” decorreu do facto de utilizarem de forma sustentável os recursos, recorreram aos garrafões para servirem de vasos e ainda utilizaram terra de outros vasos que estavam ao abandono na instituição. No entanto, o grupo evidenciou estar no nível 2 no que respeita à “participação ativa”, uma vez que pouco participavam em processos comunitários de proteção ambiental, contribuindo pouco para as mudanças ambientais e sociais. Esta é uma dimensão que o/a educador/a poderá incrementar nas suas atividades de forma a que as crianças participem mais em ações orientadas para a comunidade e possam, deste modo, ter um papel ativo na sociedade.

2.4. Aprendizagens, atitudes e valores promovidos com as atividades de EA em 1.ºCEB

A atividade “Papel reciclado” começou por envolver a separação de resíduos encontrados na escola e junto à mesma. Depois de terem recolhido os resíduos existentes, as crianças fizeram a sua devida separação dentro da sala de aulas. Após esta separação, visualizaram um vídeo sobre a importância de reciclar o papel e todas as etapas da execução do mesmo. O entusiasmo das crianças foi tanto que, em conjunto, se decidiu realizar a experiência. Começou-se então por preparar a pasta de papel e, como tal tiveram de rasgar papel (inutilizado) em pedacinhos muito pequenos (Figura 26) e, quando já tinham uma quantidade razoável, adicionaram água e trituraram com uma varinha (Figura 27) até ficar uma pasta homogénea. Depois colocou-se a pasta numa moldura com rede e deixou-se a escorrer (Figura 28). As crianças retiraram com o auxílio de uma esponja o excesso de água que se encontrava na moldura e, por último, puseram ao sol a secar. Com a presente atividade pretendeu-se promover a preocupação das crianças com a preservação da natureza, evitando o desperdício, por meio da reutilização do papel.



Figura 26 - Rasgagem do papel.



Figura 27 - Trituração do papel.



Figura 28 - A pasta na moldura de rede.

Foi realizada uma avaliação formativa registada na rúbrica de avaliação no decorrer da atividade que permitiu verificar que competências, atitudes e valores tinham sido mais evidenciados no grupo de crianças (Figura 29). No geral, é possível verificar-se que as crianças manifestaram um nível elevado (nível 4) nos seguintes critérios: pensamento crítico, atitudes e valores e recursos naturais. Relativamente aos conhecimentos manifestados, foram avaliados no nível 3 e a participação ativa no nível 2.

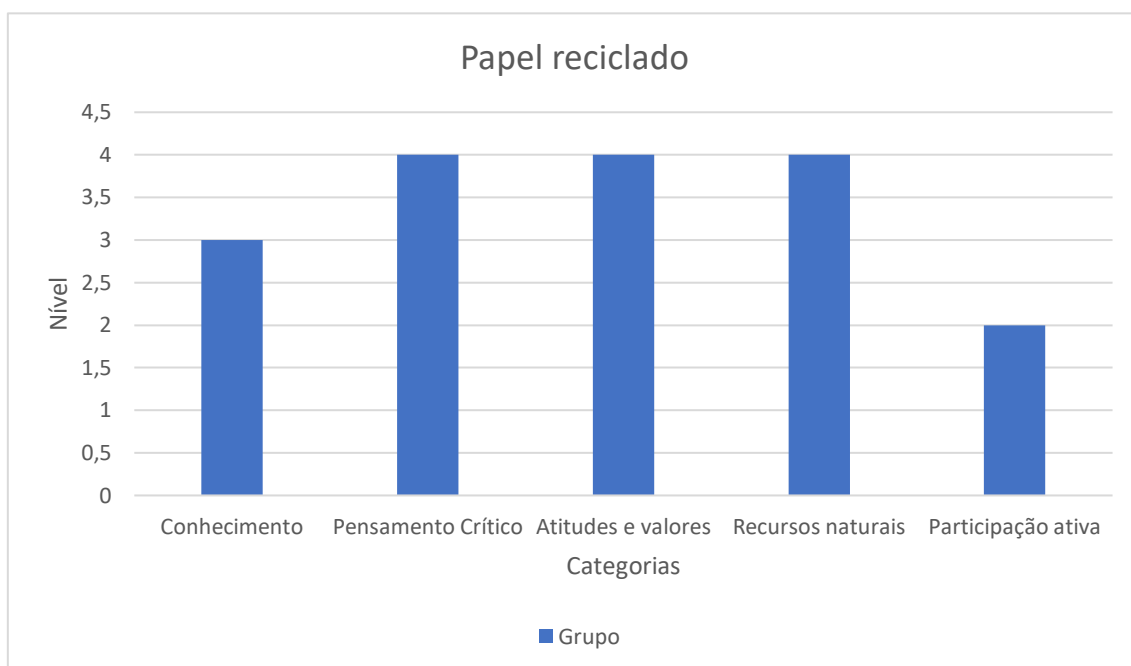


Figura 29 - "Papel reciclado".

O nível 3 evidenciado pelo grupo, no que se refere ao critério “conhecimento” advém do facto de este ter conhecimento em relação à reciclagem, nomeadamente, à política dos 3R’s. Porém, não sabiam, que se podia fazer papel reciclado através de papel já utilizado e acharam algo muito interessante a parte da reutilização. Apresentaram ter conhecimentos em relação à compreensão da existência de relações entre as atividades humanas e o/s problema/s ambiental (ais), dando bastantes exemplos relacionados com situações do seio familiar. Em relação ao “pensamento crítico” (nível 4), as crianças revelaram uma grande capacidade de análise crítica, conseguindo estabelecer relações entre aspetos sociais, económicos e ambientais mais especificamente a nível local. Foi um grupo que revelou atento e preocupado em esclarecer todas as suas dúvidas. Na esfera das “atitudes e valores” o grupo mostrou ter consciência e sensibilidade ambiental, assim como responsabilidade ambiental, por exemplo, quando uma das crianças referiu: “agora quando o meu avô acabar de ler o jornal e não o quiser mais eu vou dizer para ele guardar, para depois fazermos novas folhas para eu fazer desenhos ou a mãe fazer uma lista de compras”. Com o diálogo no decorrer da atividade, os exemplos que as crianças foram dando ao longo da mesma foi notória a sua motivação para a resolução de problemas ambientais, fazendo-se acompanhar sempre de exemplos: “professoras podíamos fazer um cartaz para entregarmos aos pais de todos nós, para que começassem a fazer a reciclagem em casa”; “Vou pedir ao pai para guardar os copinhos dos iogurtes para depois colocarmos lá doce de abóbora como fizemos aqui na escola uma vez”. No âmbito dos “recursos

naturais” (nível 4) o grupo demonstrou ter competências para utilizar de forma sustentável os recursos, como podemos verificar com o exemplo dado acima. No que concerne à “participação ativa” (nível 2) a participação do grupo em processos comunitários de proteção ambiental é muito reduzida, somente uma criança revelou participar. Contudo, pelas intervenções realizadas, percebe-se que têm bastante abertura para se envolverem em ações na comunidade, dada a preocupação que mostraram ter com os comportamentos dos seus familiares. Geralmente, as crianças levam para a casa o que é trabalhado em sala e acabam por envolver a família na adoção de práticas mais sustentáveis, evidenciando responsabilidade e capacidade para agir na esfera pessoal, mesmo se de forma inconsciente.

3. Considerações Finais

O presente estudo surgiu pelo facto de se verificar que a EA, apesar de ser explorada em contexto do jardim de infância e 1.º CEB, pode ser ainda mais valorizada atendendo à sua importância na promoção de conhecimentos, atitudes e valores cruciais para os cidadãos do séc. XXI. Não obstante o facto de estar presente no currículo destes níveis de ensino, existem diversos fatores que levam os profissionais de educação a limitar estas experiências educativas (por exemplo, devido à extensão do currículo e ao clima). Querendo de alguma forma modificar esta realidade, propus algumas atividades no decorrer da prática de ensino supervisionada, tentando perceber se estas atividades pedagógicas podiam contribuir para a promoção de conhecimentos, atitudes e valores orientados para a sustentabilidade do planeta e de que forma se poderiam conciliar com o currículo atual.

As atividades implementadas visaram desenvolver nas crianças o espírito crítico, a cooperação, a responsabilidade, a aquisição de competências no sentido de serem capazes de resolver problemas emergentes do meio. No que respeita ao estudo prévio, foi possível perceber que as percepções tinham as profissionais do Pré-escolar e do 1.º CEB em relação à abordagem da EA com as crianças.

Os resultados obtidos nos estudos de caso múltiplos permitiram aceder aos conhecimentos, aos comportamentos e atitudes e valores das crianças, tendo por base atividades que procuraram partir de situações/vivências do seu quotidiano, envolver as crianças ativamente na realização das tarefas e em grupos de trabalho, dando visibilidade ao trabalho realizado e promovendo a compreensão da sua pertinência em termos de valorização do ambiente. Verificou-se que a dimensão relativa à participação ativa na sociedade precisa de ser mais trabalhada com as crianças destes níveis de escolaridade.

Estudos futuros poderiam perspetivar o desenvolvimento deste tipo de projetos numa perspetiva intergeracional, integrando a participação de várias gerações, nomeadamente a população mais velha. Seria igualmente interessante perspetivar o planeamento de projetos de EA para outros níveis de ensino, como o Básico e Secundário, prevendo a possibilidade de articulação entre os mesmos. Projetos desta natureza podem ser promotores de experiências relevantes do ponto de vista ambiental, proporcionando respostas tendentes a uma qualidade de estímulos que ajudem a passar as mensagens da EA, atendendo aos contextos ecológicos e vivenciais da comunidade.

Reflexão Final

Findo este trabalho relevando que o mesmo foi uma mais-valia, na medida em que invocou, à minha capacidade de reflexão e análise da prática profissional ao longo de todo o percurso realizado, durante o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Este percurso foi igualmente importante para a edificação do saber profissional, permitiu-me refletir acerca do que foi vivenciado e praticado, levando à construção de conhecimentos uteis para o meu futuro profissional.

No decorrer das práticas de ensino supervisionadas, foi possível seguir o trabalho desenvolvido pelas educadoras/professoras cooperantes, o que me possibilitou a aquisição e consolidação de aprendizagens. A observação e o conhecimento das práticas educativas aplicadas por cada educadora/professora, no que respeita, ao seu relacionamento com as crianças, estratégias utilizadas com o grupo, materiais disponibilizados e a sua organização no geral, foram importantes uma vez que me abriram horizontes para começar a construir a minha identidade profissional e a delinear caminhos para a minha intervenção futura.

A realização desta investigação foi um enorme desafio em termos pessoais e profissionais, na medida em que, para além de refletir em torno da prática, aprofundei uma temática que tanto me cativa, mas que considero que precisa de ser mais bem explorada nos contextos educativos, apesar da urgência de definir métodos e estratégias coerentes que contribuam para um desenvolvimento sustentável.

É ainda necessário orientar a comunidade educativa para uma ética e uma cultura ambiental, com vista a melhoria do meio social e natural. Acredito que dessa forma a EA assumirá uma postura de motivação e responsabilidade, consciencializando os jovens e adultos de que o futuro e a qualidade de vida dependem das escolhas que fazemos. Tendo isto em conta, o papel dos educadores, professores, famílias e sociedade no geral têm extrema relevância. Os conteúdos programáticos em contexto escolar e as situações de aprendizagem propostas e desenvolvidas durante a intervenção pedagógica, contribuíram para a evolução e mudanças na forma de pensar e agir das crianças e, também de algumas famílias para a adoção de comportamentos em prol do ambiente.

Esta investigação foi extremamente desafiante e decerto que trará frutos num futuro próximo tanto a nível pessoal como profissional. Para concluir, interessa referir que tendo este tema uma importância tão relevante e que diz respeito a todos nós, assume também um elevado interesse para o investigador que, certamente, não irá

descurar a EA na sua prática educativa. Cada um de nós deve tomar parte ativa nesta matéria, pois se nada se fizer, nada se irá alterar. Por isso mesmo, é importante termos em mente que a pouco e pouco se podem fazer pequenas mudanças, que podem não ser logo evidentes no presente, mas que se tornam determinantes a longo prazo! Neste sentido, a EA deve iniciar-se logo nos primeiros anos e trabalhar-se de forma integrada e continuada nos diferentes níveis de educação e de ensino, só assim conseguiremos contribuir para a mudança de atitudes e comportamentos face ao ambiente e construir um mundo melhor para viver mais sustentável. A escola é o meio privilegiado para a promoção dessas mudanças de valores e de atitudes ambientais.

Referências Bibliográficas

- Abelha, A. P. (2021). *A lancheira: Um projeto de educação ambiental com aluno do 1º ciclo do ensino básico para a redução de embalagens de uso único*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Abrantes, P. (2005). *A reorganização curricular do ensino básico: princípios, medidas e implicações*. Lisboa: ME-DEB
- Agrupamento de Escolas Alexandre Herculado. (2017-2021). Projeto Educativo. Santarém: Agrupamento de Escolas Alexandre H66erculano. https://www.ae-alexandreherculano.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=136:pe&catid=38:escola&Itemid=162
- Amarante, A. I. (2019). *Educação Ambiental numa Escola Ciência Viva*. Escola Superior de Educação de Bragança.
- Ambrósio, S. (1999). *O processo de conquista de autonomia em crianças de idade Pré-Escolar: Contributo para a análise das práticas educativas em contexto escolar*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- APA. (2008). *Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável ENDS 2015*. Agência Portuguesa do Ambiente.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bocato, V. R. C.; & Fujita, M. S. L. (2006). *Discutindo a análise documental de fotografias: uma síntese bibliográfica*. Cadernos BAD, 2, 84-100.
- Bogdan, R. & Biklen. S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Câmara, A. C., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H. I., Vieira, I., Pinto, J. R., Soares, L., Gomes, M., Gomes, M., Amaral, M. L & Castro S. T. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação - Guia para Autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carrega, M. d. (2014). *Contributos para a educação ambiental no pré escolar: promoção de parcerias comunitárias*. Universidade Nova de Lisboa. .
- Costa, M. F. (2013). *Ciências no Primeiro Ciclo do Ensino Básico: um Programa para Educação para Desenvolvimento Sustentável*. Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C., Sousa A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., Vieira, S. (2008). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho.
- Cruz, S. M. (2007). *A Importância da Educação Ambiental no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Um Estudo de Caso -*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Cunha, A. R. (2017). *A importância do espaço exterior como espaço lúdico e de aprendizagem*. Escola Superior de Educação Jean Piaget.
- Despacho n.º 10/87, de 4 abril - Lei das Associações de Defesa do Ambiente

- Despacho n.º 11/87, de 5 abril - Lei de Bases do Ambiente
- Despacho n.º 207/2008, de 31 julho - Aprova a Lei Orgânica do Ministério do Ambiente, do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional
- Despacho n.º 46/86, de 14 outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo
- Evangelista, J. (1992). *Razão e Porvir – Da Educação Ambiental*. Instituto Nacional do Ambiente.
- Fão, M. & Sarmiento, T. (2008). Ludotecas- Espaços e tempos para brincar? In B. Pereira & G. Carvalho. *Actividade física, saúde e lazer: modelos de análise e intervenção*. (Cap. 1, pp. 63-78). Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Roldão, M. C. (1995). *O Director de Turma e a Gestão Curricular*. Lisboa: ME/IE
- Font, C. (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. Asa Editores.
- Freitas, M. (2004). *A educação para o desenvolvimento sustentável e a formação de educadores/professores*. Universidade do Minho.
- Gabriel, R., Arroz, A. M., Ávila, S. P., Borges, P. A., Cordeiro, L. M., Godinho, A. B., González, P. F., Pacheco M. G. C., Rodrigues F. A, Sousa, F., & Terroso C. (2012). *Abordagens do Ambiente em Contexto Educativo*. Editora: Príncipia Editora
- Guerra. I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Príncipia Editora.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. Universidade do Porto.
- Martins, G. d., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrilho, J. A., Silva, L. U., ... Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE) .
- Martins, R. (2012). *Grelha de Observação do comportamento*. Universidade Técnica de Lisboa.
- Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Ensino Básico 1º e 2º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Montessori, M. (2017). *A descoberta da criança*. Editora Portugália.
- Moura, O. d. (2019). *Contributos das Artes Visuais para a Consciência Ecológica*. Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

- Oliveira - Formosinho, J. (1996). *A Contextualização do Modelo Curricular High – Scope no âmbito do Projeto*. Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Ação*. Editora Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Editora Artmed.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Editora: Relógio d'Água.
- Programme, U. N. (1975). *The Belgrade Charter: a framework for environmental education*. Obtido de Conference International Workshop on Environmental Education, Belgrade: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000017772>
- Ramos-Pinto, J. (2004). *A Educação Ambiental em Portugal: raízes, influências, protagonistas e principais acções*. Educação, Sociedade & Culturas.
- Rasinski, T. V. (2000). Speed does matter in Reading. *The Reading teacher*, 54, 146-151.
- Reis, P. & Climent, N. (2012). *Narrativas de professores: reflexiones en trono al desarrollo personal y profesional*. Universidade Internacional de Andalucia.
- Reis, P. (2008). *As narrativas na formação de professores e na investigação em educação*. Nuances: estudo sobre Educação 17-34.
- Ribeiro, I. & Viana, F (2007). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projetos para promover a leitura*. (pp. 43-73). Editora Almedina.
- Rigolet, A. (2009). *Ler livros e contar histórias para crianças. Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto Editora.
- Rodrigues, G. S., & Colesanti, M. T. (2008). *Educação ambiental e as novas tecnologias de informação e comunicação*. Sociedade & Natureza.
- Schmidt, L., & Guerra, J. (2013). *Do Ambiente ao Desenvolvimento Sustentável: Contextos e Protagonistas da Educação Ambiental em Portugal*. Revista Lusófona de Educação.
- Schmidt, L., Nave, J. G., & Guerra, J. (2010). *Educação Ambiental: balanço e perspectivas para uma agenda mais sustentável* (1ª ed.). Imprensa de Ciências Sociais.
- Semeador, A. L., Frade, A., & Ronca, L. (2008). *Estudo sobre o Perfil das ONG's do Distrito de Santarém*. Rede Europeia Anti-Pobreza/ Portugal.
- Silva, I. M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Obtido de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.
- Simões, M. G. (2010). *Relatório da Prática de Ensino Supervisionada*. Instituto Politécnico de Bragança.
- Soares, M. (2010). *A importância da leitura no mundo contemporâneo*. E-revista Ozarfaxinars nº16 - Prática de Leitura na Sala de Aula. Centro de Formação de Associação de Escolas de Matosinhos.

Soromenho-Marques, V. (2011). *Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. Conselho Nacional de Educação.

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Editora: Livros Horizonte.

Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors: Spaces and Places, Risk and Challenge*. Open University Press.

UNESCO. (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2004-2005 – Draft International Implementation Scheme*. UNESCO.

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*.

Veloso, A. M. (2016). *Atividades de Cidadania Ambiental com um grupo de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Würdig, R. (2010). *Recreio: os sentidos do brincar do ponto de vista das crianças*. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas.

Yin, R. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (4.ª Ed.). Bookman.

Anexos

Anexo 1 – Grelha do bem-estar e do envolvimento: Exploração da caixa sensorial

Crianças	Nível Geral de bem-estar			Nível geral de implicação			Comentários
	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto	
AR							Faltou
AC			X		X		
BE							Faltou
DN							Faltou
D							Faltou
EM							Faltou
EM		X		X			
KD							Faltou
MB							Faltou
MP			X			X	
MA		X		X			
LM			X			X	
PB			X			X	
SM			X		X		
SR		X		X			
TM							Faltou
VC			X			X	

Anexo 2 - Grelha do bem-estar e do envolvimento: “Saboreamos e”

Crianças	Nível Geral de bem-estar			Nível geral de implicação			Comentários
	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto	
AR			X			X	
AC			X			X	
BE			X			X	
DN							Faltou
D		X			X		
EM							Faltou
EM			X			X	
KD							Faltou
MB			X			X	
MP							Faltou
MA			X			X	
LM			X			X	
PB			X			X	
SM			X			X	
SR							Faltou
TM			X			X	
VC			X			X	

Nome: _____ **Data:** _____

Tema

Slogan

Uma pequena mensagem sobre a preservação do ambiente

Imagens (revistas ou jornais)



Escola Superior de Educação de Santarém

Exma. Sra. Educadora/Professora,

Chamo-me Ângela Machacaz, e encontro-me a frequentar o Mestrado de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do mesmo estou a desenvolver o meu trabalho de investigação. Este trabalho de investigação tem como objetivo compreender de que forma a abordagem a questões ambientais pode contribuir para a cidadania ambiental das crianças consciencializando-as do seu papel na preservação do meio ambiente. Para tal, peço a sua colaboração na redação de uma narrativa, tendo em conta toda a sua experiência profissional, que integre os seguintes aspetos:

- O que entende por cidadania ambiental e práticas de educação ambiental na escola;
- Como tem vindo a integrar estas práticas nas suas aulas;
- Identifique vantagens e dificuldades em realizar aulas com esta orientação;
- Aprendizagens que as crianças realizam em termos de conhecimentos, atitudes e valores com práticas de educação ambiental que envolvam o espaço exterior ou não;
- De que forma as crianças podem contribuir e serem protagonistas de mudanças/transformações na sociedade em relação aos problemas ambientais (no presente e no futuro).

Por último, gostaria ainda que me respondesse às seguintes questões:

1. Quais são as suas habilitações académicas?
2. Há quanto tempo executa a sua profissão?
3. Qual a faixa etária com que se encontra a trabalhar?
4. Qual o local onde exerce a sua profissão?

Os dados serão tratados de forma confidencial e anónima, servindo apenas aos objetivos deste estudo.

Muito obrigada pela sua colaboração,
Ângela Machacaz.

Anexo 5 - Pedido de autorização para participação na investigação aos encarregados de educação

Ex. Sr.(a) Encarregado (a) de Educação:

Vimos por este meio informá-lo que durante o período de x, o/ grupo/turma, irá receber duas estagiários da Escola Superior de Educação de Santarém que irão acompanhar a Educadora/Professora x. Tendo em conta que ambas as estagiárias se encontram a iniciar o processo de elaboração de uma investigação relacionada com a sua prática, vimos por este meio pedir autorização para que o seu educando participe nas atividades propostas acerca da temática do Educação Ambiental, constituindo-se como participante do estudo. Neste âmbito pedimos assim a sua autorização para fotografar e/ou filmar os trabalhos que o seu educando irá realizar, assim como o processo da sua elaboração. Os dados obtidos serão tratados de forma confidencial. Em suma, esta pequena investigação pretende uma melhoria dos conhecimentos e comportamentos dos alunos face a temas atuais da nossa sociedade, de modo a contribuir para a formação de indivíduos ativos, interventivos, responsáveis e preocupados com o mundo que os rodeia.

Atenciosamente,

A estagiária, Ângela Machacaz

- Autorizo que o meu educando participe em todas as atividades propostas no âmbito da investigação e que seja filmado/fotografado.
- Autorizo que o meu educando participe em todas as atividades propostas no âmbito da investigação, mas não autorizo que seja filmado/fotografado.
- Não autorizo que o meu educando participe nas atividades propostas no âmbito da investigação. |

Assinatura do Encarregado de Educação _____

Anexo 6 - Concepções de práticas de Educação Ambiental na escola

Categoria: "Educação Ambiental"		
Subcategorias	Excertos	N
Pegada ecológica	<p>"(...) os pequenos passos que adotamos que nos ajudam a diminuir a nossa pegada ecológica (...)" (E1)</p> <p>"respeitar o planeta, tentando sempre minimizar a pegada no meio ambiente, mesmo que seja com pequenos esforços" (E3)</p>	2
Cidadania	<p>" (...)julgo ser algo transversal a todas as áreas, tal como os valores que tentamos que prevaleçam em todas as atitudes que eles adotem (...)" (P1)</p> <p>"(...) As práticas de educação ambiental na escola, acredito que funciona muito pelo exemplo." (E3)</p> <p>" (...) incentivar os alunos a conhecer o conceito de sustentabilidade, associado a uma responsabilidade que deverá passar de geração em geração." (E4)</p>	3
Comunidade educativa	<p>"...educando famílias e crianças..."(E1)</p> <p>" ... crianças tão pequenas a consciencializar os membros da família para as questões ambientais" (E3)</p> <p>"Divulgar boas práticas e fortalecer o trabalho em rede." (E4)</p> <p>"Estimular o hábito da participação envolvendo ativamente todas as crianças." (E4)</p> <p>" (...) tudo o que eles levam da escola querem implementar em casa, levando a que os próprios familiares ganhem essa responsabilização e respeito." (P1)</p> <p>"educação ambiental for abordada como algo transversal e significativo para toda a população escolar." (P1)</p> <p>" (...) levam muitos ensinamentos para casa para os próprios pais (...)" (P4)</p>	5
Consciencialização	<p>"(...) fomentando a adoção de práticas e estilo de vida baseados num pressuposto de "desperdício zero." (E1)</p> <p>"(...)importante consciencializar as crianças para a preservação e conservação do meio ambiente." (E1)</p> <p>"O próximo desafio será mesmo consciencializar a equipa no geral e não apenas com quem mais partilho os espaços." (E3)</p> <p>(...) consciencializando-os para a sustentabilidade e preservação do meio ambiente." (P1)</p>	3
Intrínseco	<p>"A Educação ambiental deve ser tratada como algo que faz parte das nossas vidas." (E1)</p>	1
Contacto com a natureza	<p>"(...) para além de as crianças se sentirem felizes quando contactam com ela, só conhecendo tudo o que ela nos dá e tem de mais belo é que podemos compreender o quão importante é cuidá-la, amá-la e abraçá-la "(E1)</p>	3

	<p>“(...)projeto “Dia de Aulas ao Ar Livre”, promovido para as crianças desenvolverem diversas capacidades através do contacto direto com a Natureza.” (E2)</p> <p>“(…), incentivamos muito o respeito pela natureza no geral, o que inclui os animais.” (E3)</p>	
--	---	--

Anexo 7 - Integração das práticas de EA nas aulas

Categoria: “Práticas de Educação Ambiental”		
Subcategorias	Excertos	N
Ambiente educativo	<p>“(…) foi criada na sala uma área específica para a natureza composta por uma mesa com vários livros alusivos ao tema, recipientes, lupas, microscópio, pipetas e vários elementos naturais (...)” (E1)</p> <p>“ (...)fiz questão de comprar dois ecopontos (...) em cada ecoponto, temos imagens das embalagens que devem ser colocadas em cada um (...)” (E3)</p> <p>“ Temos uma pequena horta de onde vem grande parte dos vegetais consumidos nas nossas refeições e um compostor, onde os próprios alunos depositam as cascas das frutas que consomem ao longo dia (...)” (P1)</p> <p>(...)os alunos sentiram necessidade de separar o lixo na sala. Estudámos então de que forma poderíamos separar o lixo na sala e arranjámos uma caixas que pintámos e identificámos. (...)” (P2)</p> <p>“(…) pensámos como poderíamos fazer para que todas as salas fizessem o mesmo, então elaborámos cartazes e panfletos para distribuir pelas sala e recreios. Elaborámos caixas para os espaços comuns também. (...)” (P2)</p> <p>“(…) Fizemos a nossa hortinha dentro da sala de aula (...)” (P3)</p>	5
Temáticas abordadas	<p>“(…) proporcionar ... momentos de contacto e aprendizagem ao longo do ano, tais como: problemática do lixo nos oceanos, seres vivos em risco, desperdício, reciclagem compostagem.” (E1)</p> <p>“(…)estivemos a abordar a problemática do lixo nos oceanos!” (E1)</p> <p>“(…)são incentivadas a colocar o seu lixo no caixote, nunca no chão” (E3)</p> <p>“Por vezes surgem projetos, seja sobre o lixo na praia, nos oceanos, que prejudica os animais, os dejetos dos cães deixados no passeio, seja pelo ciclo de vida de uma lagarta ou o interesse em alimentar pássaros livres.” (E3)</p> <p>“(…)por vontade de todas as crianças, organizámos uma recolha de lixo na zona circundante da creche.” (E3)</p> <p>“(…) plantar flores/plantas na sala e no jardim, cultivar legumes na horta, preservar/cuidar das plantas e legumes e reciclar.” (E4)</p> <p>“(…)fazemos a separação dos resíduos (...)” (P1)</p>	5

	<p>“ (...) importância da água. Porque a água é um bem muito escasso e que as pessoas usam e abusam sem pensar no dia de amanhã (...)” (P3)</p> <p>“ (...) projetos sobre o ambiente, não só o ambiente ao nível da água, mas a nível, também, da poluição sonora, da poluição do ambiente (...)” (P3)</p>	
--	--	--

Anexo 8 - Vantagens e dificuldades associadas a práticas de EA

Categoria: “Vantagens e Desvantagens”		
Subcategorias	Excertos	N
Valorizar ambiente	“ (...) despertar de interesses e sensibilidade para com o meio natural.” (E2)	1
Consciencializar	<p>“ (...) consciencializar os membros da família para as questões ambientais (...)” (E3)</p> <p>“ (...) crescerem com esta consciência e preocupação e por isso tornam-se mais responsáveis por cumprir (...)” (P2)</p>	2
Participar na comunidade	“ (...) atividades lúdico-pedagógicas, associadas à questão ambiental, promove um “Encorajar ações ao reconhecer o trabalho desenvolvido pela escola na melhoria do seu desempenho ambiental; Divulgar boas práticas e fortalecer o trabalho em rede (comunidade escolar); Estimular o hábito da participação envolvendo ativamente todas as crianças.” (E4)	1
Competências, atitudes e valores	<p>“ (...) desenvolvem nas crianças o pensamento crítico, resolução de problemas, autonomia, responsabilidade, resolução de conflitos, trabalho cooperativo, valorização e respeito pela diversidade, empatia e solidariedade.” (E4)</p> <p>“ (...) a melhoria das capacidades sociais, desenvolvimento do trabalho em equipa e interiorização de atitudes e valores da sociedade.” (E2)</p>	2
Extensão do Currículo	<p>“ (...) nem sempre é fácil integrar algumas práticas nas aulas, visto o ano letivo ser um verdadeiro contrarrelógio (currículo/tempo).” (E2)</p> <p>“ (...) os currículos que estão cada vez mais complicados, muito extensos, desde o 1º ano, e depois algumas temáticas tem de ser deixadas mais de parte apesar de serem bastante importantes como é o caso da Educação Ambiental.” (P3)</p>	2
Falta de Recursos	Outra dificuldade em realizar aulas com estas dinâmicas é a falta/limitação de recursos dos mais variados tipos.” (E2)	1
Gestão do tempo	“Gestão/organização de tempo e espaço em idades muito pequenas, nomeadamente creche.” (E4)	1
Práticas incorretas	“ (...) apesar deste cuidado dentro de sala existir, verificar que na escola, depois dessa separação feita o lixo ia todo para o mesmo sítio ao final do dia.” (P2)	1

Anexo 9 - Aprendizagens realizadas pelas crianças com práticas de EA

Categoria: "Aprendizagens"		
Subcategorias	Excertos	N
Conhecimento científico	<p>" (...), depois questionei "O que vemos aqui?" ... As respostas foram emocionantes: "Muito lixo!"... "Os animais comem e pensam que é comida"... "Os animais ficam doentes e morrem porque comem o lixo"... "A palhinha está a magoar o olho do golfinho" (...)" (E1)</p> <p>" A atividade que mais interesse foi precisamente as nossas sementeiras. As crianças ficaram encantadas ao verem as raízes crescerem, e depois a planta a germinar." (P3)</p>	2
Atitudes e valores	<p>" (...) uma criança emocionou-se bastante e as restantes ficaram visivelmente tristes e preocupadas com tudo o que ouviram na história e que, infelizmente, é a realidade dos nossos oceanos (...) Todas as crianças se mostraram muito preocupadas e sensibilizadas com o que observavam nas fotografias. " (E1)</p> <p>" (...)uma criança estava perplexa com a quantidade de lixo que encontrámos pelo caminho." (E3)</p>	2
Comportamento pró-ambiental	<p>"Começaram de imediato a apanhar todo o lixo... apenas deixaram em cima da mantam os búzios e as conchas. Questionados sobre isso, responderam "Estamos a apanhar o lixo que há no fundo do mar!" (E1)</p>	1
Capacidades	<p>" (...) "pai, não podes deitar o cotonete na sanita" ou "O papel é no azul mãe, mas não é o do ranho!" (E3)</p> <p>" (...) não acham piada nos recreios quando os colegas se enganam na separação do lixo e preocupam-se para que a escola o faça." (P2)</p>	2

Anexo 10 - Perceções relacionadas com a capacitação das crianças para a ação

Categoria: "Capacitação para ação"		
Subcategorias	Excertos	N
Exploração do ambiente	<p>" (...) as crianças podem observar, explorar, investigar e brincar livremente com vários elementos da natureza e tomar consciência do quanto a natureza é rica e bela." (E1)</p>	1
Agir no seio familiar	<p>" (...), tudo o que eles levam da escola querem implementar em casa, levando a que os próprios familiares ganhem essa responsabilização e respeito pelo que é abordado em contexto escolar." (P1)</p>	1
Práticas do quotidiano	<p>" (...) que não basta separar o lixo, temos de cultivar, cuidar para colher... este será o próximo passo. " (P2)</p>	1

<p>Cidadania ambiental</p>	<p>“As crianças são o nosso futuro, acredito que é essencial transformar mentalidades (...) Escolhas conscientes resultam em pessoas felizes e saudáveis. Escolhas conscientes transformam o mundo.” (E1)</p> <p>“(…) quanto mais conscientes e ativas forem nestas questões, mais cidadania existirá (...) crianças que crescem com as bases corretas, serão adultos com atitudes corretas.” (E3)</p> <p>“Sendo as crianças de hoje o futuro de amanhã, (...) pretende-se que sejam protagonistas na melhoria do comportamento do ser humano (...) desenvolvimento de uma consciência atenta aos desafios da justiça, da solidariedade, da liberdade, da cooperação, da qualidade de vida, da responsabilidade, da liberdade, do respeito pelos outros, pelo civismo e pela preservação do meio ambiente, em prol de um bem comum que deverá ser transmitido à próxima geração.” (E4)</p> <p>“(…)faz toda a diferença no percurso dos pequenos cidadãos que estamos a formar, pois consciencializa-os para esta problemática, levando-os a refletir sobre o assunto e nas atitudes que devem tomar no seu dia-a-dia e no seu futuro.” (P1)</p> <p>“(…)Fazer ver aos meninos que tudo o que fazemos hoje tem consequências amanhã e que existem coisas que podem ser perfeitamente evitáveis e se eles se habituarem desde novos a ouvir, se calhar, é mais fácil perceberem que há alternativas e que é melhor para para todos.” (P3)</p>	<p>5</p>
----------------------------	--	----------

	1	2	3	4
A. Conhecimento	Não têm conhecimento de conceitos e processos ecológicos. Não compreendem as relações entre as atividades humanas e o/s problema/s ambiental (ais).	Têm pouco conhecimento de conceitos e processos ecológicos. Tendem a compreender a existência de relações entre as atividades humanas e o/s problema/s ambiental (ais).	Têm conhecimento de conceitos e processos ecológicos. Compreendem a existência de relações entre as atividades humanas e o/s problema/s ambiental (ais).	Evidenciam conhecimento de conceitos e processos ecológicos. Compreendem as relações entre as atividades humanas e o/s problema/s ambiental (ais). Perspetivam a necessidade de implementar estratégias de ação.
B. Pensamento Crítico	Sem capacidade de análise crítica, nem demonstram curiosidade ou interesse em esclarecer as suas dúvidas.	Pouca capacidade de análise crítica, conseguem estabelecer alguma relação entre aspetos sociais, económicos e ambientais a nível local e global. Pouco interesse em esclarecerem as suas dúvidas.	Com capacidade de análise crítica, conseguem estabelecer relações entre aspetos sociais, económicos e ambientais a nível local e global. Com algum interesse em esclarecerem dúvidas.	Demonstram competências para a análise crítica, estabelecendo a relação entre aspetos sociais, económicos e ambientais a nível local e global. Procuram esclarecer as suas dúvidas.
C. Atitudes e valores	Sem consciência nem sensibilidade ambiental, de sentido de justiça e responsabilidade ambiental. Não procuram resolver os problemas ambientais identificados.	Com pouca consciência e sensibilidade ambiental, ou de sentido de justiça e responsabilidade ambiental. Pouca motivação para resolverem os problemas ambientais identificados.	Com consciência e sensibilidade ambiental, sentido de justiça e responsabilidade ambiental. Com alguma motivação para resolverem os problemas ambientais identificados.	Consciência e sensibilidade ambiental, sentido de justiça e de responsabilidade ambiental. Mostra ser pró-ativo no sentido da resolução de problemas ambientais.
D. Recursos naturais	Sem competência para utilizarem de forma sustentável os recursos e prevenirem impactos negativos no meio ambiente natural e social.	Pouca competência para utilizarem de forma sustentável os recursos e prevenirem impactos negativos no meio ambiente natural e social.	Com competência para utilizarem de forma sustentável os recursos.	Competência no uso sustentável dos recursos e na prevenção de impactos negativos no meio ambiente natural e social.
E. Participação ativa	Não participam ativamente em processos comunitários, de proteção ambiental, nem contribuem para as mudanças ambientais e sociais.	Pouca participação em processos comunitários, de proteção ambiental, contribuição reduzida para as mudanças ambientais e sociais.	Participação em processos comunitários, de proteção ambiental, contribuição pontual para as mudanças ambientais e sociais.	Participação ativa em processos comunitários, de proteção ambiental contribuindo para as mudanças ambientais e sociais.

