



**Ana Isabel Monteiro Desenvolvimento sustentável, implicação e bem-
De Almeida Machado estar emocional em educação pré-escolar**



**Ana Isabel Monteiro Desenvolvimento sustentável, implicação e bem-
De Almeida Machado estar emocional em educação pré-escolar**

Relatório de Estágio apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Para a Filipa e para o Daniel, com todo o meu amor.
Não me esquecerei.

o júri

presidente

Prof. Doutora Ana Alexandra Valente Rodrigues

Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Doutora Oksana Tymoshchuk

Investigadora do DigiMedia – Digital Media and Interaction Research Centre, Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos

Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À minha orientadora, Prof. Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, por todos os conselhos e por todo o tempo dispensado.

Às Professoras cooperantes pelas palavras de incentivo. E às crianças que tanto me ensinaram.

À Rita por ter vivido esta aventura comigo e por ter acreditado que o sorriso é sempre o melhor remédio.

Às minhas Marias Capazes e aos meus Homens por estarem sempre lá. Por me aceitarem tal e qual como sou, na alegria e na tristeza, nos altos e baixos, como um belo casamento deve ser.

À Catarina por ter vivido Aveiro comigo e por se ter unido a mim muito para além do sangue.

Aos meus pais, que me criaram com tudo o que tinham e não tinham. Obrigado por me terem dado a oportunidade de voar e de nunca me deixarem cair.

À minha irmã e ao meu praticamente irmão por nunca me abandonarem e por acreditarem, incondicionalmente, em mim.

À minha Matilde, o amor da minha vida. Por me encheres de amor de cada vez que volto a casa. E por me ensinares que realmente “é de pequenino que se torce o pepino”. A madrinha quando for grande quer ser como tu.

Hoje é realmente o primeiro dia do resto da minha vida. Aveiro é Nosso!

palavras-chave

Educação experiencial, educação para o desenvolvimento sustentável, educação pré-escolar, implicação e bem-estar emocional

resumo

O presente relatório de estágio está inserido na componente de *Prática Pedagógica Supervisionada* do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, constituindo-se como elemento de avaliação das Unidades Curriculares de *Prática Pedagógica Supervisionada* e *Seminário de Orientação Educacional*. Tem como principal objetivo, sensibilizar um grupo de crianças em educação pré-escolar (EPE) para práticas mais sustentáveis, baseando a intervenção numa abordagem experiencial, por forma a promover níveis elevados de bem-estar emocional e implicação de cada criança, indicadores de uma experiência interna de aprendizagem autêntica e significativa.

Num momento em que se discute a crise planetária que o Mundo vive, é cada vez mais urgente focar as aprendizagens das crianças na importância da sustentabilidade, respeito, equidade, preservação, reciclagem, reutilização, entre outros. Assim, a partir da identificação da necessidade de contribuir para a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) de um grupo de crianças em EPE, o projeto foi estruturado em cinco sessões centradas nessa temática. Constituindo-se como uma intervenção de caráter investigativo, foram utilizadas a observação, escuta empática e o *Sistema de Acompanhamento das Crianças* (instrumento de apoio à prática, desenvolvido no domínio da abordagem experiencial em educação) como meios de recolha e análise reflexiva dos dados gerados, focalizando-nos primordialmente nas produções orais e ilustrações das crianças, em situações caracterizadas por uma intervenção adulta experiencial: fundamentada numa atitude de atenção, respeito e confiança nas competências da criança, e operacionalizada em dimensões de estimulação, sensibilidade e promoção da autonomia da criança.

Os resultados obtidos, revelando elevados níveis de bem-estar emocional e implicação durante as sessões propostas às crianças, apontam para um elevado interesse e motivação das mesmas face a atividades em torno desta temática, realizadas segundo uma abordagem experiencial, mobilizando as suas mais elevadas competências nessas vivências. Assim, o trabalho realizado sugere a pertinência de conjugar a abordagem experiencial em educação pré-escolar com a EDS, enquanto via para promover o empoderamento da criança, contribuindo para o desenvolvimento de um cidadão emancipado, consciente e justo.

keywords

Experiential education, education for sustainable development, early childhood education, involvement and well-being

abstract

The present internship report is included in the *Supervised Teaching Practice*, a component of the Master's Degree in Pre-School and Primary Education, constituting an element of evaluation of the Curricular Units *Supervised Pedagogical Practice* and *Educational Guidance Seminar*. Its main objective is to sensitize a group of children in early childhood education (ECE) to more sustainable practices, based on an intervention structured in according to an experiential approach, in order to promote in each child, high levels of emotional well-being and involvement, indicators of internal experience of authentic and meaningful learning.

Nowadays, when the world crisis is being discussed in diverse spheres, it is increasingly urgent to focus children's learning on the importance of sustainability, respect, equity, preservation, recycling, reuse, among others. Departing from the identification of the need to contribute to the education for the sustainable development (ESD) of a group of children in ECE, the project was structured in five sessions focused on this theme. Thus, within an investigative approach, the intervention included the use of observation and empathic listening, and the Child Follow-up System (an instrument to support pedagogical practice, developed in the field of experiential approach in education), as means of collecting and reflectively analyzing the data generated. Focusing primarily on the oral productions and illustrations of children, the educational situations corresponded to an adult experiential intervention: based on an attitude of attention, respect and trust in the child's competences, and operationalized through the dimensions of stimulation, sensitivity and promotion of the child's autonomy.

The results obtained, revealing high levels of emotional well-being and involvement during the sessions proposed to the children, point to a high interest and motivation regarding activities around this theme, carried out in an experiential approach, mobilizing their highest skills in these experiences. Thus, the work carried out suggests the relevance of combining the experiential approach in early childhood education with ESD, while promoting the child's empowerment, contributing to the development of an emancipated, conscious and fair citizen.

ÍNDICE

LISTA DE FIGURAS	iii
LISTA DE QUADROS.....	iv
LISTA DE ABREVIATURAS	v
introdução	7
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	9
1.1 Educação Centrada na Criança	9
1.1.1 Aprendizagem significativa <i>versus</i> aprendizagem ‘mecânica’	12
1.1.2 A escola e a abordagem rogeriana.....	13
1.1.3 A liberdade democrática nas escolas.....	15
1.2 Educação Experiencial	16
1.2.1 Inteligência Emocional.....	17
1.2.2 A abordagem experiencial	20
1.2.3 Indicadores de qualidade: bem-estar emocional e implicação.....	23
1.3 Educação para o Desenvolvimento Sustentável.....	25
1.3.1 Emergência planetária e a evolução do desenvolvimento sustentável	27
1.3.2 A importância da educação para o desenvolvimento sustentável.....	30
1.3.3 Agenda 2030	32
CAPÍTULO 2 – ESTUDO EMPÍRICO.....	39
2.1 Pertinência do Projeto.....	39
2.2 Questão de Investigação e Objetivos do Projeto	40
2.3 Procedimentos Metodológicos	41
2.3.1 Instrumentos de recolha e análise de dados	43
2.3.1.1 Observação	43
2.3.1.2 Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)	45
2.3.1.3 Análise Documental	46
2.4 Caracterização do Contexto de Intervenção.....	47
2.4.1 Jardim de Infância	47
2.4.2 Comunidade	49

2.4.3	Grupo.....	51
2.5	Implementação Do Projeto.....	52
2.5.1	Fundamentação e planeamento do projeto.....	53
2.5.2	Descrição do projeto	56
2.5.2.1	Sessão 1 – O Mundo e os Planetas	57
2.5.2.2	Sessão 2 – O lápis mágico da Malala	58
2.5.2.3	Sessão 3 – O livro sustentável	59
2.5.2.4	Sessão 4 – A árvore da escola.....	60
2.5.2.5	Sessão 5 - Quinta Ecológica da Moita e recursos sustentáveis	61
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS		63
3.1	Síntese Conclusiva Dos Resultados	71
CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....		74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		76
ANEXOS		80

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Edifício Pedagógico (Portugal & Laevers, 2018).....	21
Figura 2. Indicadores de qualidade (Santos, 1998; Laevers, 2004).....	23
Figura 3. Linha cronológica com a evolução de DS e EDS (Jacobi, 2003; Moreira, 2015; Sá, 2008; Silva, 2017; UNESCO, 2005; UNESCO, 2016).....	27
Figura 4. Os três pilares do desenvolvimento sustentável	29
Figura 5. OS 17 ODS (https://www.ods.pt/ods/#17objetivos)	35
Figura 6. Variáveis para o bom funcionamento de um contexto.....	47
Figura 7. Planta da sala X e respetiva legenda.....	49
Figura 8. Gráfico com o nível de escolaridade dos pais das crianças.....	50
Figura 9. Gráfico com o número de crianças no contexto	51
Figura 10. Gráfico das idades das crianças.....	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Relação da educação com os restantes ODS (UNESCO, 2016)	36
Quadro 2. Níveis de BEE e I (Portugal & Laevers, 2018, p.33)	46
Quadro 3. Temas e subtemas inseridos no Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade	55
Quadro 4. Descrição das sessões do projeto	57
Quadro 5. Observação e caracterização do grupo (Portugal & Laevers, 2018)	64
Quadro 6. Análise e reflexão em torno do grupo e contexto (Portugal & Laevers, 2018) .	66
Quadro 7. Observações da atividade da sessão 1	67
Quadro 8. Opções de pesquisa das crianças na sessão 2.	68
Quadro 9. Declarações feitas pelas crianças na sessão 3.....	69
Quadro 10. Respostas dadas pelas crianças na sessão 4.....	70
Quadro 11. Níveis de BEE e Implicação das crianças em cada uma das sessões	72

LISTA DE ABREVIATURAS

17 ODS – 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

BEE – Bem-estar emocional

DEDS – Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável

DS – Desenvolvimento Sustentável

EA – Educação Ambiental

EDS – Educação para o Desenvolvimento Sustentável

EPE – Educação Pré-Escolar

I – Implicação

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

QEM – Quinta Ecológica da Moita

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

SOE – Seminário de Orientação Educacional

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

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio está inserido nas Unidades Curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) e Seminário de Orientação Educacional (SOE), no âmbito da componente de Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Aveiro.

Este relatório tem como principal objetivo consciencializar e transformar mentalidades dos cidadãos em relação à problemática ambiental e do impacto positivo ou negativo que as nossas ações, como humanos, podem ter no nosso Planeta. A educação para o desenvolvimento sustentável (EDS), como refere a UNESCO (2008), “significa uma educação permanente com vista à aquisição de valores, conhecimentos e competências que ajudem as crianças, os jovens e os adultos a encontrar soluções inéditas aos problemas sociais, económicos e ambientais” (p.5).

Maria Montessori (1966) acredita que nos primeiros três anos de vida de uma criança, esta é capaz de adquirir diferentes competências. Daí a importância de trabalhar desde cedo o desenvolvimento sustentável com as crianças, de forma a desenvolver uma mentalidade de respeito pelos outros e pelo Planeta. Para ajudar a desenvolver essas competências, todo o projeto foi desenvolvido segundo uma abordagem experiencial. O/a educador/a deve manter uma atitude de atenção, respeito e confiança no potencial da criança para procurar e envolver-se em oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Esta atitude experiencial do adulto operacionaliza-se através de intervenções nos domínios da sensibilidade, estimulação e promoção da autonomia da criança, em função das quais a implicação (I) e bem-estar emocional (BEE) das crianças aumentem e, conseqüentemente, ocorra aprendizagem autêntica e significativa.

O presente relatório está organizado em três capítulos: enquadramento teórico, procedimentos metodológicos e conclusões.

O primeiro capítulo, dedicado à explicitação dos principais conceitos que nortearam todo o trabalho desenvolvido, está dividido em três subcapítulos: educação centrada na pessoa, educação experiencial e educação para o desenvolvimento sustentável. Sustentados pela literatura, os três pontos são fundamentais para percebermos que estas diferentes formas de abordar a educação se completam, e trabalham todos em prol da emancipação da criança.

No segundo capítulo, votado aos procedimentos metodológicos respeitados ao longo do trabalho empírico, é apresentada a pertinência e objetivos do projeto e a caracterização do contexto de intervenção. Seguem-se as opções metodológicas e os

instrumentos de recolha e análise de dados, e termina-se fundamentando e descrevendo as cinco sessões do projeto.

Para terminar, nas conclusões, encontra-se uma análise dos resultados do projeto partindo dos níveis de I e BEE do grupo antes e depois das sessões de intervenção; e dos desenhos e produções orais que as crianças iam fazendo ao longo dos dias. Para terminar são apresentadas limitações e alterações que podem ser feitas ao projeto e as considerações finais de todo o meu percurso feito até aqui e qual a sua importância na minha vida pessoal e profissional.

“Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo”

(O lápis mágico de Malala, 2017)

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Acho que pensar é uma coisa embaraçosa, particularmente quando se pensa na própria experiência e se tenta extrair dela a significação que parece ser autenticamente a sua. A princípio, estas reflexões parecem satisfazer porque levam à descoberta de um sentido e de uma certa estrutura num todo complexo de elementos isolados. Com muita frequência, porém, é-se levado a um certo desânimo porque se compreende como essas reflexões parecem ridículas a muita gente, enquanto têm para mim tanto valor.

(Tornar-se pessoa, Carl Rogers, pp. 248 – 249)

Ao selecionarmos conteúdos, consultando os autores de referência para a elaboração deste relatório (e para a intervenção que lhe está subjacente), procurámos atender a estes pressupostos: apresentar fundamentos e perspectivas significativas para nós, mas que também fossem ao encontro dos grandes objetivos e finalidades da Educação atual. Ainda, pretendemos articular conteúdos que conferissem sentido ao todo, e que explicassem e harmonizassem a prática que desenvolvemos.

1.1 EDUCAÇÃO CENTRADA NA CRIANÇA

Carl R. Rogers (1902 – 1987) foi um psicólogo que desenvolveu a abordagem centrada na pessoa. Trata-se de uma abordagem não estruturada ou não – diretiva, que tem como objetivo garantir que seja a próxima pessoa (o outro) a encontrar-se, ajudando-a a identificar as suas prioridades e a tomar as suas decisões. Na verdade, Rogers (1983a) acreditava que o paciente devia liderar as discussões, e realçava a importância da relação entre paciente e terapeuta, (estando os dois ao mesmo nível, sem imposições hierárquicas), sendo essa uma condição essencial para o sucesso da intervenção. Um terapeuta centrado no crescimento do seu ‘cliente’ deve ter em consideração alguns pontos: congruência, consideração positiva incondicional (preocupação), empatia e autenticidade.

Com o passar do tempo, muita experiência e investigação no contexto desta abordagem, Rogers chegou à conclusão de que ela era benéfica para qualquer tipo de relacionamento, entre eles, o de educador/a e criança; desse modo, esta abordagem

passou também a ser conhecido como o *ensino centrado no aluno*. Este método tem como objetivo envolver a criança na análise e discussão dos assuntos que lhe dizem respeito, facultando-lhe o poder da tomada de decisão. O autor acima citado afirma que “uma certa adaptação à educação do processo de aprendizagem que se verifica em psicoterapia pode oferecer prometedoras possibilidades.” (1983a, p. 254).

Não serão os pontos a cima referidos, também importantes para que exista uma verdadeira aprendizagem por parte das crianças e um bom clima no contexto em que estão inseridas? Os/as educadores/as estão interessados em aprendizagens que provoquem alterações. “Se a criação de uma atmosfera de aceitação, compreensão e respeito é a base mais eficaz para facilitar a aprendizagem designada como terapia, não poderá ser a base designada como educação?” (Rogers, 1983b, p. 377)

Segundo Rogers, para que exista uma boa relação entre educador/criança e um bom clima relacional na sala, de forma a existir uma aprendizagem significativa, o professor deve, primeiro, ser autêntico; “isto implica que o professor seja a pessoa que é e que tenha uma consciência plena das atitudes que assume.” (1983a, p. 259); significa ainda que o/a educador/a deve ter a sua opinião e deve/pode expressá-la, mas sem a tentar impor. Ser autêntico é ser espontâneo, mas, ao mesmo tempo, tomar consciência. Não tentar ser algo que não se é, mesmo com todas as imperfeições e culpas: “É porque consigo ser autenticamente o que sou que a minha atitude incitará o outro a dar provas da mesma autenticidade e, assim, estabelecer-se-á entre o outro e mim um contacto real das personalidades verdadeiras.” (Hannoun, 1980, p. 61). Este é um ponto muito importante porque se o/a educador/a quiser ter uma relação sincera com a criança terá de ser o mais autêntico possível para que, mais tarde, a criança também o seja.

Em segundo, deve ser congruente. Este ponto está intrinsecamente ligado ao anterior, pois só depois de ser autêntico poderá passar para o estágio de congruência, onde o indivíduo vive a sua personalidade abertamente, sem receios. Assim, a relação educador/criança será fortalecida.

Já em terceiro lugar, temos a atenção positiva incondicional: o/a educador/a não deve julgar a criança, tem de a ouvir e procurar perceber o que ela fez ou sentiu para tomar determinada atitude e, mesmo que essa não fosse a atitude que o/a educador/a tomaria em circunstâncias semelhantes, este deve aceitá-la. Sendo a criança isso mesmo, o/a educador/a deve respeitá-la e não menosprezá-la como se a considerasse um ser inferior.

“A aceitação de outrem, a recusa, portanto, de o julgar é mais do que o simples reconhecimento da sua autoridade: é o reconhecimento da sua dignidade de

peessoa livre, portanto fonte de espontaneidade e de iniciativa que tenho perante mim próprio o dever de respeitar como tais” (Hannoun, 1980, p.65).

Neste caso, a criança só conseguirá atingir este estágio se estiver inserida num clima livre de avaliações e julgamentos pois, muitas vezes, as crianças, sabendo dos julgamentos sofridos tomam outras atitudes que não as verdadeiras para não sofrerem represálias. O facto de se manter um clima de sala livre vai tornar a criança mais autónoma e segura ao sentir a confiança/apoio da pessoa adulta e isto vai, também, refletir-se no restante grupo. Sendo um clima de aceitação e democrático as crianças vão saber aceitar melhor a opinião dos outros.

Por último, temos a empatia, segundo a qual o/a educador/a deve ser capaz de se colocar no lugar da criança, de forma a sentir o que ela sente, mas sem esquecer de que é o que a criança sente.

O grande objetivo destes pontos não é apenas apoiar indivíduos numa extensa aquisição de conhecimentos, mas sim futuras pessoas que saibam aquilo que querem, que sejam capazes de traçar o seu caminho. O desejado é o/a educador/a e a criança se completarem um ao outro; o/a educador/a deve arriscar em novos caminhos, de forma a descobrir qual o melhor método de aprendizagem para as crianças, “só correndo o risco de novos caminhos pode o professor descobrir por si mesmo, se é ou não eficiente, se aqueles novos caminhos lhe convém ou não” (Rogers, 1975, p.117).

O papel do/a educador/a nunca pode ser o de ‘entregar conteúdos’, mas sim de facilitar a autoaprendizagem, para que o educando possa evoluir. Assim, o/a educador/a não deve ter um papel ativo, mas sim *provocatório*, de forma a estimular algo na criança. E só havendo um clima favorável a essa aprendizagem é que a criança será capaz de se libertar. «A “acção” pedagógica, segundo Rogers, não pode revestir senão o aspecto de uma facilitação, de uma auto-aprendizagem, graças à criação de um clima, sendo este último tornado possível pela autenticidade e pela compreensão empática de que o educador é capaz de dar provas» (Hannoun, 1980, p. 74).

A pedagogia rogeriana em tudo se opõe à pedagogia tradicional. Enquanto que na primeira se procura identificar qual a atitude mais correta a ter com a criança e se cria um clima que facilite a autoaprendizagem por parte dela, na segunda a preocupação é apenas transmitir determinados saberes enquanto que o/a educador/a se limita a derramar conhecimentos.

Educar uma criança passa por lhe dar as ferramentas necessárias para que seja capaz de fazer as suas escolhas e agir sozinha, mas conscientemente. A educação é realizada a partir do momento em que a criança é capaz de se encaminhar por si própria.

“Querer educar uma criança é tentar tornar-se-lhe inútil, é, portanto, ensinar-lhe a libertar-se de nós próprios. É ensinar-lhe, muito simplesmente, a ser livre” (Hannoun, 1980, p. 104). Educar é estabelecer uma relação com a criança de igual para igual.

1.1.1 Aprendizagem significativa *versus* aprendizagem ‘mecânica’

O que entendemos por “aprendizagem”? No dicionário, “aprendizagem” é identificada como “ato ou efeito de aprender”, “tempo durante o qual se aprende” e “experiência que tem quem aprende”, mas será essa aprendizagem realmente significativa para quem a está a aprender!?

Para Rogers, uma aprendizagem significativa só existe quando esta provoca uma modificação na pessoa, ou seja, a pessoa pode mudar um comportamento, uma atitude ou mesmo um traço de personalidade. Basicamente, para haver aprendizagem tem de existir mudança e não apenas um acumular de conhecimentos.

No mundo em que vivemos, a finalidade da educação deve ser o desenvolvimento de indivíduos abertos à mudança. Somente tais pessoas podem, construtivamente, ir ao encontro das perplexidades de um mundo em que os problemas proliferam mais rapidamente que suas respostas. (Rogers, 1975, p. 296).

Normalmente, os seres humanos, são indivíduos curiosos e com uma enorme vontade de aprender e crescer, cabendo ao educador/a potencializar esta vontade nos seus educandos, oferecendo as melhores condições possíveis para que isso aconteça. Outro fator importante para uma boa aprendizagem, são os conhecimentos a serem aprendidos. Estes devem ser do interesse da criança, pois só assim será possível a aquisição de determinado conhecimento; se assim não for, a criança vai trabalhar apenas com o intuito de alcançar um reforço positivo, por exemplo. Uma aprendizagem é incomparavelmente melhor conseguida quando não é julgada ou ridicularizada, o que no meio escolar pode acontecer muito, desde as notas em testes ou mesmo a resposta, em voz alta, a uma determinada pergunta que não se sabe responder:

“humilhações, ridículo, depreciações, menosprezo e desrespeito – essas, são ameaças à própria pessoa, à percepção que se tem de si mesmo e, como tal, interferem duramente com a aprendizagem” (Rogers, 1975, pp. 163 – 164).

Existem dois tipos de aprendizagem: aprendizagem ‘mecânica’ e aprendizagem significativa, também conhecida como “aprendizagem experiencial”. A aprendizagem ‘mecânica’ é uma aprendizagem que “lida apenas com o cérebro” (Rogers, 1975, p. 4), ou

seja, o/a educador/a limita-se a debitar conhecimentos sem qualquer significado para a criança que acaba por se sentir frustrada e sem interesse e não consegue adquirir esses conhecimentos. Enquanto que na aprendizagem experiencial, sendo uma aprendizagem significativa, a criança dificilmente se vai esquecer dela:

Quando a criança que está aprendendo a andar toca no radiador de aquecimento, aprende por si mesma o significado de uma palavra – “quente”; capacita-se da necessidade de ter para o futuro, certo cuidado em relação a objetos semelhantes; a sua aprendizagem é feita de modo tão significativa que dela não se esquecerá tão cedo (Rogers, 1975, p. 4).

Nesta aprendizagem, o papel do/a educador/a consiste, apenas, em ser um facilitador, ou seja, a criança aprende por si própria, com as suas ações e experiências. “A aprendizagem mais socialmente útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e à incorporação dentro de si mesmo, do processo de mudança.” (Rogers, 1975, p. 165). É desejável que, desde o primeiro dia, o/a educador/a trabalhe para alcançar um clima que lance a discussão para as crianças e perceba o que elas querem ou não, tendo sempre em mente as individualidades de cada uma. A função do/a educador/a é a de orientar, ou seja, oferecer os recursos necessários para que os debates e aprendizagens, da criança, evoluam. As crianças controlam as suas aprendizagens, sem pressões.

1.1.2 A escola e a abordagem rogeriana

Rogers afirma que “o sistema educativo é, provavelmente, a mais influente de todas as instituições – sobrepondo-se à família, à igreja, à política e ao governo – na modelação da política interpessoal da pessoa em crescimento” (1979, p.79).

Ao longo dos anos, temos vindo a assistir a uma escola tradicionalista, em que o professor tem todo o poder, sendo o ponto central da sala de aula. Não existe confiança no aluno e este deve, apenas, ouvir todos os conhecimentos que o professor tem para transmitir. Muitas vezes, os alunos não se sentem protegidos e tranquilos na escola, vivem em constante temor de serem castigados, não de forma física, mas de serem criticados quando não dão a resposta correta a uma pergunta ou de serem envergonhados quando não tiram a melhor nota no teste. Será esta a educação e escola que queremos para as crianças? Onde persiste um clima de censura? O próprio sistema escolar é controlado por uma hierarquia, por exemplo, da mesma forma que os professores não podem

opinião/ajuda aos seus alunos aquando da escolha do currículo, a direção da escola controla os professores, também tomando decisões sem ouvirem o que os professores têm para dizer.

Neste momento, a cultura educacional encontra-se mais preocupada em criar indivíduos robôs, em quem depositam determinado currículo e que simplesmente recriam o pensamento do professor e não têm ideias próprias. “Os princípios da nossa Constituição, e especialmente a Declaração de Direitos – ambos devidamente centrados na pessoa, nos seus valores -, são cada vez mais postos em questão” (Rogers, 1979, p.257), se pensarmos na Educação como um meio formal de promover o processo de “saber ser” das nossas crianças. Não estará a escola a retirar aos alunos o que é deles por direito, impedindo-os de terem uma educação livre e democrática? A educação centrada na criança é democrática, o que pode vir a mudar, em muito, o tipo de educação convencional existente hoje em dia. E quais os grandes objetivos deste tipo de educação democrática? Que tipo de indivíduos se quer formar? Segundo Rogers (1983b) é necessário educar as crianças para:

- Que sejam capazes de agir por iniciativa própria e ser responsáveis por essas ações;
- Que aprendam criticamente, sendo capazes de apreciar os contributos dos outros;
- Que adquiram conhecimentos importantes para a solução de problemas;
- Que, fundamentalmente, sejam capazes de se adaptar com flexibilidade e inteligência, a novas situações problemáticas;
- Que sejam capazes de cooperar eficazmente com os outros nas diversas atividades;
- Que trabalhem, não para que os outros os aprovelem, mas na linha dos seus próprios objetivos socializados (pp.380 – 381).

Importa referir que, cada vez mais, as componentes afetivas e emotivas das crianças são esquecidas e até mesmo negligenciadas; “a curiosidade explosiva da criança normal e o seu excesso de energia física são submetidos e, se possível, sufocados” (Rogers, 1979, p.80). Acima de tudo, o professor tem de ser capaz de se colocar um passo atrás, de ter a confiança necessária em si próprio para deixar que as crianças escolham os seus objetivos e caminhos.

Neste clima de promoção do crescimento, o estudo é mais profundo, processa-se a um ritmo mais rápido, e penetra mais na vida e comportamento do estudante que o estudo aprendido na sala de aula tradicional. Isto acontece porque a orientação é auto optada, a aprendizagem é de iniciativa própria, e é a pessoa que, como um todo, tanto de sentimentos e paixões como de intelecto, se empenha neste processo (Rogers, 1979, p.83).

Rogers (1979) acredita que a mudança do sistema educativo tradicional para um sistema educativo centrado no aluno traz imensas vantagens. Ele próprio observou mudanças de comportamento em que os alunos trabalhavam mais, eram mais curiosos e tinham um pensamento mais crítico e criativo. No início, os estudantes desconfiam da liberdade dada pelo professor e ficam com receio de não serem capazes de assumir a responsabilidade de serem eles a escolherem o que querem aprender e como, mas com o passar do tempo começam a libertar-se. É, pois, muito importante adotar este tipo de educação desde cedo, incluindo no Jardim de Infância (JI).

1.1.3 A liberdade democrática nas escolas

Será a escola um local livre e democrático? “quando os alunos percebem que têm liberdade para alcançar os seus objetivos, a maior parte deles se empenha mais pessoalmente nos esforços despendidos, trabalha mais aferradamente, retém e utiliza melhor o que aprenderam” (Rogers, 1975, p.98).

Para educar uma criança é importante começar por libertá-la. A criança é uma pessoa criativa e em evolução que precisa que a deixem “partir” à descoberta. O/a educador/a deve ser um ponto de referência, estar ao dispor da criança, mas não impor. Criar a liberdade necessária para a criança procurar o que quer ou não saber e se gosta ou não de determinada atividade, “a ação do educador nunca é simples: o seu alvo é estabelecer um certo tipo de relação entre educador e educando e proceder de tal sorte que o educando se ache enriquecido com essa acção, ou melhor, com essa interação” (Hannoun, 1980, p.15).

Carl Rogers acredita que só existe aprendizagem e que esta só é adquirida quando pesquisada e controlada por nós mesmos e não facultada por alguém, “uma experiência que não seja realizada pela própria pessoa, com plena liberdade de iniciativa, deixa de ser, por definição, uma experiência, transformando-se em simples adestramento destituído de valor formador” (Piaget, 1990, p.31). No sistema de ensino tradicional as crianças são

ensinadas a conformarem-se com o que os adultos dizem e querem. Todas são “educadas” pelo mesmo modelo e currículo; não perguntam à criança o que ela precisa ou quer aprender, tudo é imposto. Uma aprendizagem significativa vai para lá do conhecimento intelectual é, também, uma aprendizagem emocional.

O ambiente do JI ou escola é também muito importante para a evolução das crianças, este deve ser um local acolhedor onde a criança possa ser espontânea e manifestar-se livremente.

É o ambiente que recebe as energias porque fornece os meios necessários para o desenvolvimento da actividade que delas deriva. Mas o adulto também faz parte do ambiente; deve adaptar-se às necessidades da criança e torná-la independente para não se tornar obstáculo, nem substituir-se-lhe nas actividades através das quais se processa a maturação (Montessori, 1966, p.161).

Para Jean-Jacques Rousseau, a liberdade é o primeiro e mais importante dos princípios, “a negação da liberdade tanto se chama submissão como dominação.” (Hannoun, 1980, p.34) e acredita que para existir tal liberdade é preciso respeitar a criança e reconhecê-la tal e qual como ela é, com os seus feitios, valores, qualidades, etc., não tentando mudá-la, impondo o que o adulto acha ou não correto. A liberdade interior, de tomar as suas escolhas e de escolher determinado caminho vai, mais tarde, ter um impacto na sua personalidade e conseqüentemente na sua vida, pois, irá tornar-se num indivíduo que confia em si mesmo e nas suas capacidades de tomar as melhores decisões em momentos complicados, viverá em pleno funcionamento, “a pessoa inteiramente livre, aberta à sua própria experiência, dotada do senso da sua liberdade e da sua opção responsável, está, provavelmente, mais longe de ser controlada do que aquela a quem faltam tais qualidades” (Rogers, 1975, p.266).

1.2 EDUCAÇÃO EXPERIENCIAL

Ser capaz de pôr de lado o nosso egoísmo e os nossos impulsos tem vantagens sociais: abre caminho à empatia, ajuda-nos a ouvir verdadeiramente, a ver as coisas do ponto de vista dos outros. A empatia, como vimos, leva-nos a preocuparmo-nos com os outros, ao altruísmo e à compaixão. Ver as coisas do ponto de vista dos outros quebra os estereótipos preconceituados, e deste modo

gera a tolerância e a aceitação das diferenças. Estas capacidades são cada vez mais necessárias nas nossas sociedades crescentemente pluralistas, permitindo às pessoas viverem umas com as outras em respeito mútuo e criando a possibilidade de um discurso público produtivo. São estas as artes básicas da democracia.

(Inteligência Emocional, Daniel Goleman, p. 362)

Apoiamo-nos no “pai” da Inteligência Emocional, Daniel Goleman, para abordar a importância que a mesma tem nas nossas vidas e como é necessário, desde cedo, trabalhar esta competência com as crianças. Passamos depois para uma breve contextualização de uma inovadora abordagem educacional, a educação experiencial, que está intrinsecamente ligada aos indicadores de qualidade designados de “bem-estar emocional” e “implicação”, que nos leva a refletir de forma a gradualmente construirmos o melhor contexto educativo possível.

1.2.1 Inteligência Emocional

A Inteligência Emocional das crianças começa a ser formada desde muito cedo, ainda o sistema nervoso está em formação. Durante os primeiros anos de vida da criança é necessária uma grande quantidade de estímulos para o desenvolvimento do seu cérebro, “as crianças que só raramente são acariciadas e que não são estimuladas a brincar possuem um cérebro inferior em um terço que outras da mesma idade” (Muller-Lissner, 2001, p.94). Cada um de nós tem uma “herança genética”, mas sendo o nosso cérebro moldável é importante que na infância se comece a criar hábitos emocionais que, mais tarde, serão cruciais para a vida adulta do indivíduo.

Os primeiros três ou quatro anos de vida são o período em que o cérebro da criança cresce até atingir cerca de dois terços do seu volume definitivo, além do que evolui em complexidade a um ritmo mais rápido do que em qualquer outra altura da vida (Goleman, 2006, p.251)

São pequenos momentos, pequenas ações e pequenas respostas que podem mudar a perspetiva que as crianças têm do Mundo. Pais que são negligentes não vão ter a capacidade para dar à criança aquilo que ela precisa para atingir um bom estágio de inteligência emocional, o que se vai traduzir numa criança pouco segura de si, ansiosa e, possivelmente, agressiva. A criança vai-se transformar naquilo que são com ela, por

exemplo, se os adultos são agressivos com ela, conseqüentemente, ela vai ser agressiva com os colegas na escola ou, pelo contrário, irá mostrar um comportamento reprimido, temendo que os outros repitam os comportamentos dos pais.

Mas o que entendemos por “inteligência emocional”? Mais importante que resultados acadêmicos e de quocientes de inteligência elevados é a comunicação emocional com os outros, é o ser capaz de se motivar a si mesmo e de persistir nos seus objetivos mesmo que não esteja a ter os resultados esperados, é ser empático e manter sempre a esperança e o ânimo em novos caminhos, “Os investigadores descobriram que a consciência emocional e a capacidade de lidar com os sentimentos são muito mais determinantes que o QI para o sucesso e a felicidade em todas as fases da vida” (Gottman & Declaire, 1999, p.16).

Adelheid Muller-Lissner (2001) afirma que a inteligência emocional se encontra dividida em duas partes: a inteligência intrapessoal e a inteligência interpessoal. A primeira, como a própria palavra indica vem de dentro da pessoa, ou seja, é a capacidade que o indivíduo tem em gerir a sua vida e controlar os seus sentimentos; já a segunda é a capacidade de se relacionar com os outros e de entender os seus sentimentos, de forma comunicativa. Apesar de ambas fazerem parte da nossa Inteligência Emocional uma pode existir sem a outra, “uma competência intrapessoal e interpessoal verdadeiramente abrangente cria pessoas sensíveis às suas emoções e sintoniza-as com as emoções dos outros” (p.157).

Como referido anteriormente a criança pode ser educada para a inteligência emocional e quanto mais cedo começar, melhor. Dessa forma é importante que os pais comecem a trabalhar/orientar essa mesma inteligência, funcionando como orientadores emocionais. “A Orientação Emocional é uma arte que requer consciência emocional e um conjunto específico de comportamentos de escuta e resolução de problemas” (Gottman & Declaire, 1999, p.39). Um orientador emocional é como um guia e para isso é preciso que o próprio orientador tenha consciência das suas próprias emoções, que seja paciente e que consiga criar uma empatia com a criança. É preciso saber orientar a criança, aceitar os seus sentimentos (bons ou maus) para que ela seja capaz de atingir a inteligência emocional.

Desde muito cedo as crianças são julgadas e mesmo humilhadas quando têm uma emoção menos positiva relacionada com determinada situação, o que faz com que a criança não se sinta valorizada e, mais tarde, duvide dos seus próprios sentimentos.

Herdámos uma tradição de fazer pouco caso dos sentimentos das crianças só porque elas são mais pequenas, menos racionais, menos experientes e com menos

poder que os adultos à sua volta. Levar as emoções das crianças a sério requer empatia, saber ouvir e disposição para querer ver as coisas na perspectiva delas.

Implica também alguma generosidade (Gottman & Declaire, 1999, p.27).

Ao usarmos a empatia para tentarmos perceber a criança vai fazer com que ela se sinta apoiada e compreendida, vai saber que tem um apoio e que os seus sentimentos são valorizados. Algumas estratégias de orientação emocional, de acordo com John Gottman e Joan Declaire (1999) são:

- Evitar a crítica excessiva ou comentários humilhantes;
- Elogiar;
- Não tentar impor as soluções do adulto aos problemas da criança;
- Encarar as experiências da criança em termos de situações adultas similares;
- Atribuir poder à criança concedendo-lhe escolha e respeitando os seus desejos;
- Ser honesto com a criança;
- Ser paciente com o processo.

Quando, mais tarde, as crianças vão para a creche, JI ou escola é preciso que exista entre a família e os educadores/professores uma harmonia. A escola e a família devem colaborar e, se a família não cumprir as suas responsabilidades então a escola e a sociedade têm o dever de não abandonar a criança. A partir do momento em que a criança nasce é preciso cuidar dela física e psicologicamente, “o indivíduo, cuidado e assistido, está destinado a crescer mais forte, mais equilibrado mentalmente e com carácter mais energético” (Montessori, 1971, p.23). São as emoções que conduzem às ações e as ações são moldadas pela experiência, pelo ambiente e pela cultura em que a criança está inserida e é, neste momento, que ela se vai apropriando daquilo que precisa para evoluir e que a família e a escola devem colaborar para que exista uma evolução significativa.

Os anos pré-escolares assinalam um pico de maturação das «emoções sociais» - sentimentos como a insegurança e a humildade, o ciúme e a inveja, o orgulho e a confiança – que exigem toda a capacidade de compararmo-nos com os outros. A criança de cinco anos, ao entrar no mundo social mais vasto da escola, entra também num mundo de comparação social (Goleman, 2006, p.348).

Coloca-se então a questão de como podemos educar as crianças para a inteligência emocional? Daniel Goleman afirma “posso antever o dia em que o ensino incluirá como questão de rotina inculcar nas crianças competências humanas essenciais, como a autoconsciência, o autodomínio e a empatia, e as artes de escutar, resolver conflitos e

cooperar” (2006, p.15). Durante muito tempo só os níveis do quociente de inteligência e as boas notas é que distinguiam os melhores dos piores alunos e os professores acabavam por esquecer que existiam outras competências tão ou mais importantes para serem desenvolvidas. Ter um QI elevado pode garantir bons resultados a nível académico, mas será que garante sucesso para o resto da vida? “Inúmeras provas testemunham que as pessoas emocionalmente aptas – que conhecem e controlam os seus próprios sentimentos e sabem reconhecer e lidar eficazmente com os sentimentos dos outros – levam vantagem em todos os domínios da vida” (Goleman, 2006, p.57).

As crianças que não apresentam inteligência emocional, muitas vezes, não acreditam nas suas capacidades e acham sempre que vão falhar, mesmo na escola. Nesta fase, o papel do educador/professor vai ser de grande relevo; é importante estabelecer limites e regras, mas também ser flexível e sensível. Existindo alguma situação de conflito, é preciso explicar à criança quais as consequências para essa mesma situação, mas não impondo a maneira como ela se deve ou não sentir em relação ao que se passou.

No JI é essencial começar a trabalhar com o grupo capacidades como o autocontrolo e empatia, numa situação de conflito é importante que a criança seja capaz de controlar os seus impulsos negativos e conseguir tomar as melhores decisões para o momento.

A empatia não é só o meio mais importante para os pais compreenderem os filhos e os ensinarem a auto - ajudar-se. A empatia deveria ser, simultaneamente, um dos principais objetivos da educação. No fim de contas, ela é o caminho por excelência da inteligência interpessoal (Muller-Lissner, 2001, p.152).

1.2.2 A abordagem experiencial

A abordagem experiencial em Educação nasceu em maio de 1976, quando um grupo de investigadores da Universidade de Leuven, na Bélgica, identificou e propôs a um grupo de educadores de infância, o envolvimento num estudo visando a melhoria da qualidade da educação nesse nível. Assim, criaram um projeto, inspirado na abordagem rogeriana, também conhecida como abordagem psicoterapêutica centrada na pessoa, falada anteriormente. Laevers afirma que “a intenção era descrever detalhadamente e passo a passo o que significava para a criança vivenciar e fazer parte de um grupo no contexto educacional” (2014, p.154), mas chegaram à conclusão que grande parte das experiências das crianças eram desajustadas e as aprendizagens e desenvolvimento não funcionavam no seu nível máximo. Assim, depois de várias discussões e reflexões entre o

grupo, chegaram a um novo modelo educacional (EXE). Este novo modelo foi-se expandido por diferentes países e mostrou-se útil em distintos contextos, para além da Educação Infantil.

Mais tarde, em 1979, nasce o esquema do templo ou edifício pedagógico que nos dá a conhecer os conceitos - chave de uma educação experiencial.

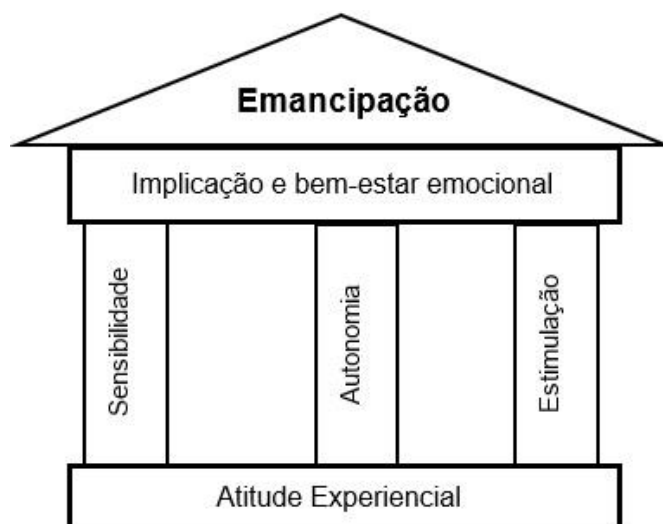


Figura 1. Edifício Pedagógico (Portugal & Laevers, 2018)

Fazendo uma breve contextualização do edifício pedagógico, começamos pela base do mesmo, que é a “atitude experiencial”, ou seja, é a atitude que o/a educador/a deve assumir. O/A educador/a será o facilitador da aprendizagem, as crianças devem aprender por si próprias, com as suas próprias experiências, “falar de educação experiencial é falar de uma abordagem educativa que se organiza a partir de uma genuína atitude de atenção, respeito e confiança na criança. Ao atender-se ao vivido ou experiência interna das crianças, protagoniza-se uma atitude experiencial” (Portugal & Laevers, 2018, p.12).

Os três pilares do edifício (sensibilidade, autonomia e estimulação) são as conceções sobre as quais o/a educador/a se deve orientar. O adulto deve ter sempre em atenção o impacto que as suas intervenções têm nas crianças, estas devem ser estimulantes e criativas de forma a provocarem uma reação. O primeiro pilar, **sensibilidade**, é a atenção das necessidades da criança e resposta do/a educador/a a essas necessidades, desde o afeto, segurança, reforço positivo, entre outras. É importante permitir que a criança seja ela própria e que não tenha medo de mostrar os seus sentimentos, pois estes são sempre válidos e devem ser aceites. No segundo pilar, **autonomia**, é promovida a livre iniciativa das crianças, é necessário fornecer a todas total liberdade para fazerem as suas escolhas, mas ao mesmo tempo, implementar com o grupo regras e limites para um bom funcionamento das atividades e respeito pelos colegas; o

adulto servirá de apoio e mediador no caso de existir algum conflito e não como uma autoridade que faz as escolhas pela criança. O último e terceiro pilar, **estimulação**, refere-se ao enriquecimento do meio, dar ao grupo uma oferta de materiais e atividades que sejam desafiantes e estimulantes para as crianças; é importante que o/a educador/a se mantenha atento de forma a renovar materiais que já não sejam apelativos para as crianças, ou mesmo, a intervir em algumas atividades dando sugestões de diferentes formas de utilização de um objeto ou tendo um papel de mediador em determinada ação.

O grande objetivo da educação experiencial é a emancipação da criança, que esta se torne um ser autónomo, ativo e consciente dele próprio e do resto do mundo, alguém autêntico na interação que estabelece com o mundo, emocionalmente saudável, evidenciando vitalidade, com uma atitude fortemente exploratória, aberta ao mundo externo e interno, com um forte sentido de pertença e de ligação, e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida e o universal processo de criação, respeitando o ser humano e a natureza (Portugal & Laevers, 2018, p.13).

Um dos grandes focos da educação experiencial é a qualidade. Mas o que entendemos, afinal, por qualidade? De acordo com o Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, o professor “promove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural”. No meio escolar existem diferentes intervenientes, desde os pais, governo e as suas políticas, diretores de escolas, professores e todos eles têm uma perspetiva de como entendem a qualidade no contexto educativo. É, então, importante arranjar uma forma de combinar os diferentes fatores, de modo a existir uma qualidade de excelência. O contexto e a qualidade do mesmo devem levar a um resultado.

A figura 2 ilustra bastante bem a linha de pensamento da educação experiencial sobre o seu entendimento de “qualidade” no contexto escolar. O “contexto” refere-se à oferta dada à criança, por exemplo, material diversificado, uma sala ampla e cuidada, atividades propostas estimulantes, entre outros. Durante o processo de aprendizagem da criança temos dois indicadores de qualidade: BEE e Implicação que serão cruciais para uma boa análise da ação educativa para que, mais tarde, os resultados sejam atingidos. Portugal e Laevers afirmam que “os níveis de bem-estar e implicação tornam-se pontos de referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem” (2018, p.18).

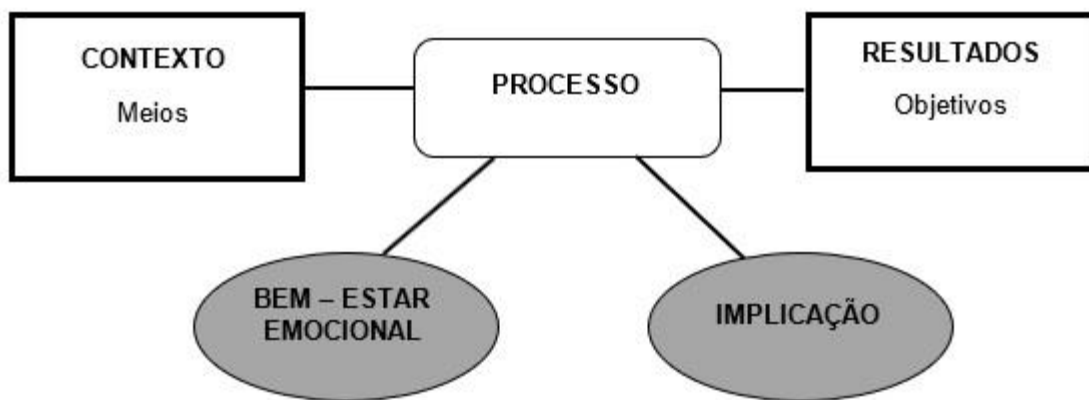


Figura 2. Indicadores de qualidade (Santos, 1998; Laevers, 2004)

1.2.3 Indicadores de qualidade: bem-estar emocional e implicação

O BEE de uma criança reflete-se na confiança que a criança sente no contexto e se se mostra com vitalidade. Segundo Portugal e Laevers (2018) os indicadores de bem-estar emocional são: abertura e receptividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo próprio. Portanto, quando estes indicadores são observados, é porque a criança tem a capacidade de ser ela própria e transmite uma energia e paz interior. Por outro lado, é, também, importante, que o contexto e o/a educador/a providenciem as necessidades básicas para que os seus níveis de bem-estar possam ser satisfeitos. Entre elas, temos as necessidades físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento, de se sentir competente e de significados e valores. Importa realçar que estimular o bem-estar das crianças em nada se compara ao facilitismo, mas sim “oferecer o apoio emocional necessário e as condições para que a criança aprenda a interagir de forma bem-sucedida com seu ambiente, com as pessoas, os lugares e objetos, e, ao fazê-lo, fortaleça seu desenvolvimento social e emocional” (Laevers, 2014, p.158). Um bom nível de BEE é essencial. Primeiro, porque se a criança se encontrar num nível de bem-estar baixo evidencia que o desenvolvimento social e emocional da criança não está a acontecer e, segundo, porque a criança só pode estar implicada quando se sente bem no contexto em que está inserida.

A implicação refere-se a um constante “fluxo” da mente, ou seja, a uma atividade mental intensa por parte da criança. Esta está sempre a explorar, procura sempre saber e aprender mais e concentra toda a sua atenção na atividade que estiver a realizar, não se deixando distrair pelo que se passa à sua volta. É a partir da implicação que ocorre o desenvolvimento. Os indicadores de implicação são: a concentração, a energia, a

complexidade e criatividade, a expressão facial e postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a expressão verbal e satisfação (Portugal & Laevers, 2018).

Importa ainda salientar que a implicação é influenciada pelo contexto da escola. Em várias situações, a qualidade da ação do educador é limitada por fatores que se prendem com as rotinas diárias da instituição. (...) Frequentemente, são a cultura e tradição da instituição escolar e comunidade que impedem o educador de questionar e alterar rotinas pedagogicamente sem sentido (*idem*, p. 26).

Apesar da existência de algumas limitações, em determinados contextos, é preciso que o/a educador/a se mantenha atento e faça um bom trabalho de observação de modo a fornecer às crianças materiais e atividades que sejam mais estimulantes e que ajudem as mesmas a estarem sempre num nível mais elevado de implicação pois, só assim, existirão aprendizagens significativas.

A implicação é um indicador da qualidade do contexto educativo, daí a importância de o/a educador/a ter em atenção se todas as condições estão a ser satisfeitas. O adulto deve sempre manter uma postura neutra e não fazer julgamentos quando alguma criança não atinge o nível de implicação pretendido; é fundamental analisar o que leva aquela criança a não se implicar em determinada atividade, não estar concentrada ou simplesmente não ter interesse. O objetivo do/a educador/a será, sempre, que o seu grupo tenha à sua disposição um contexto educativo com as melhores possibilidades para que o grupo consiga crescer em harmonia e com os níveis de bem-estar emocional e implicação satisfeitos.

Importa assinalar que os momentos de interação social, ainda que possam não ser acompanhados de elevado implicação, são indicadores indispensáveis, nomeadamente porque a implicação não é a única dimensão de qualidade. O bem-estar da criança é crucial, e o clima do grupo, as relações entre crianças e entre crianças e adultos são fundamentais em todo o processo (*idem*, p.32).

De forma a incentivar o/a educador/a a aumentar a qualidade do seu contexto educativo e a aumentar os níveis de bem-estar emocional e implicação, Laevers (2004) dá-nos dez orientações para apostarmos num contexto cada vez mais criativo e em pleno funcionamento.

1. Reorganizar a sala de aula em cantinhos ou áreas atraentes;

2. Verificar o conteúdo dos cantinhos e substituir materiais não atraentes por materiais mais atraentes;
3. Introduzir materiais e atividades novas e não convencionais;
4. Observar as crianças, descobrir os seus interesses e buscar atividades que respondam a estas orientações;
5. Apoiar atividades em progresso por meio de estímulos e intervenções enriquecedoras;
6. Ampliar as possibilidades para livre iniciativa e apoiá-las por meio de regras e acordos concretos;
7. Explorar e tentar melhorar a relação com cada uma das crianças e entre as crianças;
8. Introduzir atividades que auxiliem as crianças a explorar o mundo do comportamento, dos sentimentos e dos valores;
9. Identificar crianças com problemas emocionais e desenvolver intervenções para auxiliá-las;
10. Identificar as necessidades das crianças em cada área do desenvolvimento e desenvolver intervenções para gerar envolvimento na área com problema (p.62).

1.3 EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Sente o problema no ar, sente seu sabor na água, observa-o nos espaços habitacionais mais congestionados e nas paisagens alteradas, lê sobre a situação nos jornais e escuta comentários no rádio e na televisão. Os relatos que transmitem mensagens podem ser advertências sobre contaminação, proibição de dirigir em determinada estrada ou praias interditadas devido à poluição, ou notícias sobre fome e miséria, crescimento de problemas de saúde como asma e alergia, água não-potável, gases de efeito de estufa e a ameaça de aquecimento da terra, níveis

crecentes dos oceanos, destruição dos bosques e crescimento dos desertos, desaparecimento de espécies, mortandade de peixes e pássaros ocasionado por derramamento de petróleo e contaminação, incêndio de florestas, inundações, tornados, secas e outros desastres “naturais”. Pode-se tratar de outras questões que indicam que o nível de angústia e desespero é crescente, de violência e guerras que iniciam sem explicação, de migrações em massa, do aumento da intolerância e de racismo, da negociação das liberdades democráticas, de práticas corruptas que enriquecem poucos à custa de muitos, de aumento de preços e da escassez de recursos, de desemprego crescente e diminuição do nível de vida de numerosos habitantes do planeta.

Os relatos mais banais sobre a vida quotidiana fazem-nos parar e refletir, por exemplo, por que as mulheres pobres, dos países em desenvolvimento, gastam tantas horas na busca de lenha e de água ou por que no mundo desenvolvido a duração do deslocamento da residência ao local é medida em horas e não em minutos. Trata-se de situações e acontecimentos casuais sem relação entre si ou são elementos que formam um padrão?

(UNESCO, *Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas*, pp. 21-22).

A situação de emergência planetária do Mundo tem vindo a ganhar maior destaque e importância no nosso dia-a-dia. Hoje, vivemos uma situação em que o nosso Planeta pode entrar em colapso a qualquer momento, se é que já não está. É extremamente necessário que comecemos a dar mais atenção às problemáticas da “nossa casa”. E é nesse sentido que, partindo da educação, refletimos e confirmamos que a mesma é o melhor caminho para atingirmos o desenvolvimento sustentável. Para terminar, apresentamos uma agenda global, Agenda 2030, que a partir de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (17 ODS) deseja transformar o Mundo e verificamos que a educação está interligada a todos os objetivos.

1.3.1 Emergência planetária e a evolução do desenvolvimento sustentável

Após a Revolução Industrial e a Segunda Guerra Mundial, a grande maioria dos países aumentou as suas produções apostando num desenvolvimento industrial e crescimento económico, sem terem em consideração os impactos negativos que essas produções em massa teriam no planeta. Existe desenvolvimento quando existe um crescimento e uma mudança, preferencialmente positiva. E é neste ponto que nos devemos questionar sobre que tipo de desenvolvimento procuraram aqueles países. Naquela altura, o desenvolvimento era visto única e exclusivamente quando existia um crescimento económico positivo; se o país atingisse uma boa economia, então existia desenvolvimento. Efing e Resende afirmam que “o desenvolvimento deve ser perseguido sem provocar danos ao meio ambiente ou, ao menos, com o mínimo de impactos negativos na natureza, promovendo, assim, o desenvolvimento sustentável” (2015, p.202).

Todo o desenvolvimento deve ser sustentável e é isso que a humanidade deve procurar e querer conquistar, mas será que é isso que tem vindo acontecer? Atualmente o nosso planeta encontra-se em constante mudança e crescimento, mas também em crise. Crise essa provocada pelos seus habitantes.

Vários autores (Crutzen, Rowland & Molina) acreditam que nos encontramos numa nova era geológica, a era do Antropoceno, ou seja, o Homem encontra-se no centro de todas as questões e está nas mãos dele tomar as melhores decisões pelo nosso planeta, o que ao longo dos anos não tem vindo a acontecer. Neste momento toda a atividade humana é consumo. Consumo esse que não é sustentável e que nos coloca em risco a todos, levando o nosso planeta a uma situação de emergência planetária. Sem uma mudança drástica nos nossos comportamentos, irá chegar a uma altura em que o nosso planeta não terá recursos necessários para todos,

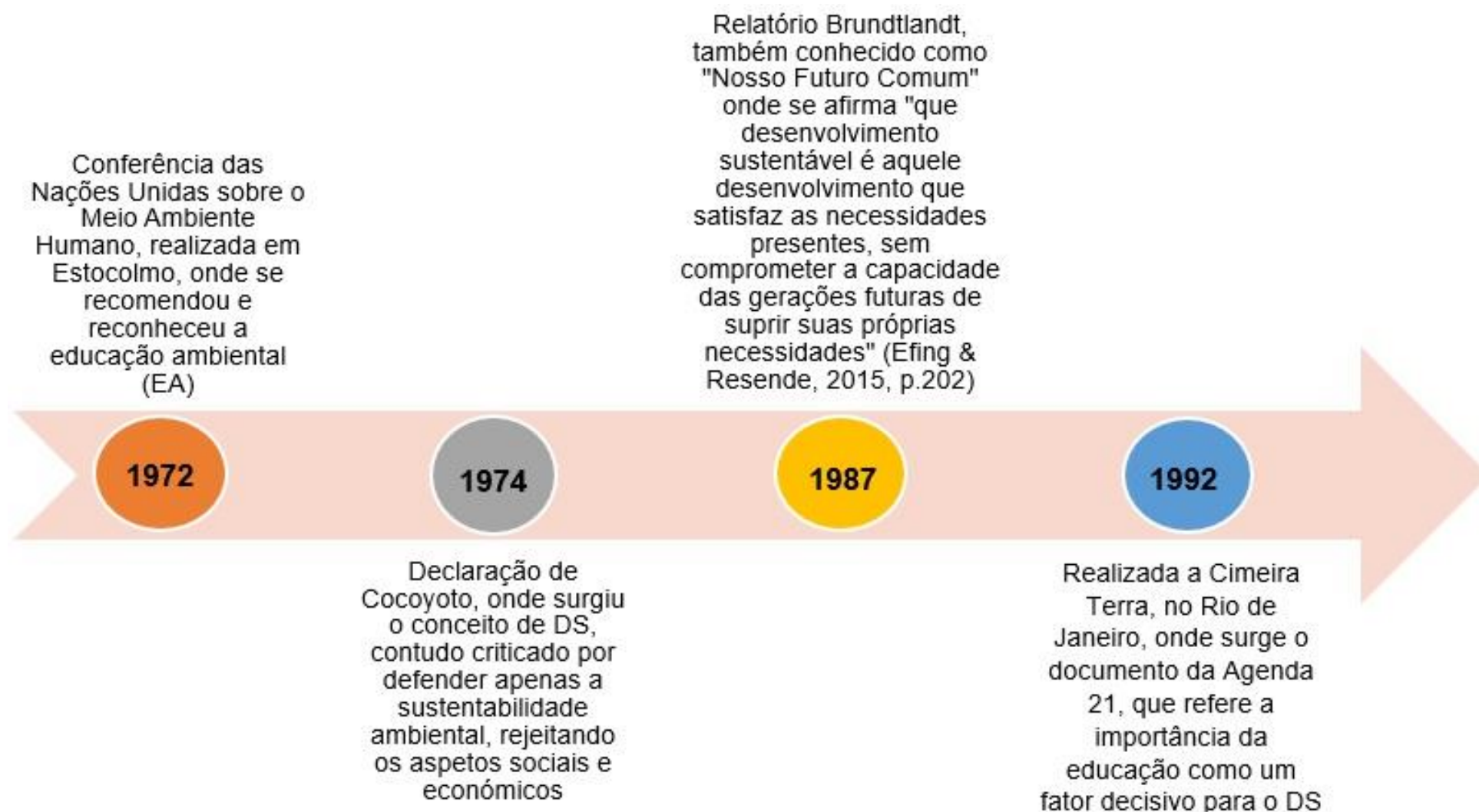
A humanidade já consome 25% mais recursos naturais do que a capacidade de renovação da Terra. Se os padrões de consumo e produção se mantiverem no atual patamar, em menos de 50 anos serão necessários dois planetas Terra para atender nossas necessidades de água, energia e alimentos (Efing & Resende, 2015, p.210).

É importante que cada um de nós perceba o impacto que as suas ações têm no mundo e que, para alcançarmos um futuro mais sustentável é necessária uma drástica mudança de atitudes (Vilches, Praia & Gil-Pérez, 2008).

Algumas das causas para este mundo insustentável são o aumento incontável da população: “a população global triplicou entre 1950 e 2015, e estima-se que cresça em mais 1 bilhão, chegando a 8,5 bilhões em 2030” (UNESCO, 2016, p.11); a pobreza, que

acaba por ser, também, uma consequência do aumento da população, sendo esta uma das causas mais importantes a ser combatida, pois não podemos pedir às pessoas que estão a lutar por uma vida mais digna que tenham em atenção e preocupação os poucos recursos que têm à sua volta; é então a pobreza que nos leva ao ponto seguinte: a falta de democracia, as contantes violações aos direitos humanos e as guerras causadas por “regimes arbitrários e antidemocráticos (...) sem paz, é impossível haver desenvolvimento digno deste nome” (UNESCO, 1999, p.27); por último temos a poluição e as sucessivas deteriorações do meio ambiente que provocam graves problemas como o aquecimento global, o efeito de estufa, as mudanças climáticas, as chuvas ácidas, a desertificação, entre outros (Sá & Andrade, 2008). De referir que todos estes pontos estão interligados, uma vez que não é possível alcançar um planeta sustentável se apenas nos concentrarmos em resolver um problema. Não podemos isolar as causas umas das outras, pois acabam por ser consequência umas das outras.

Com todas estas problemáticas começa a haver uma crescente preocupação com a estabilidade do nosso mundo e o desenvolvimento sustentável (DS) começa a ganhar mais atenção e relevância. De forma a fazer uma breve contextualização com as datas mais importantes para a evolução do DS iremos apresentar, em seguida, uma linha cronológica.



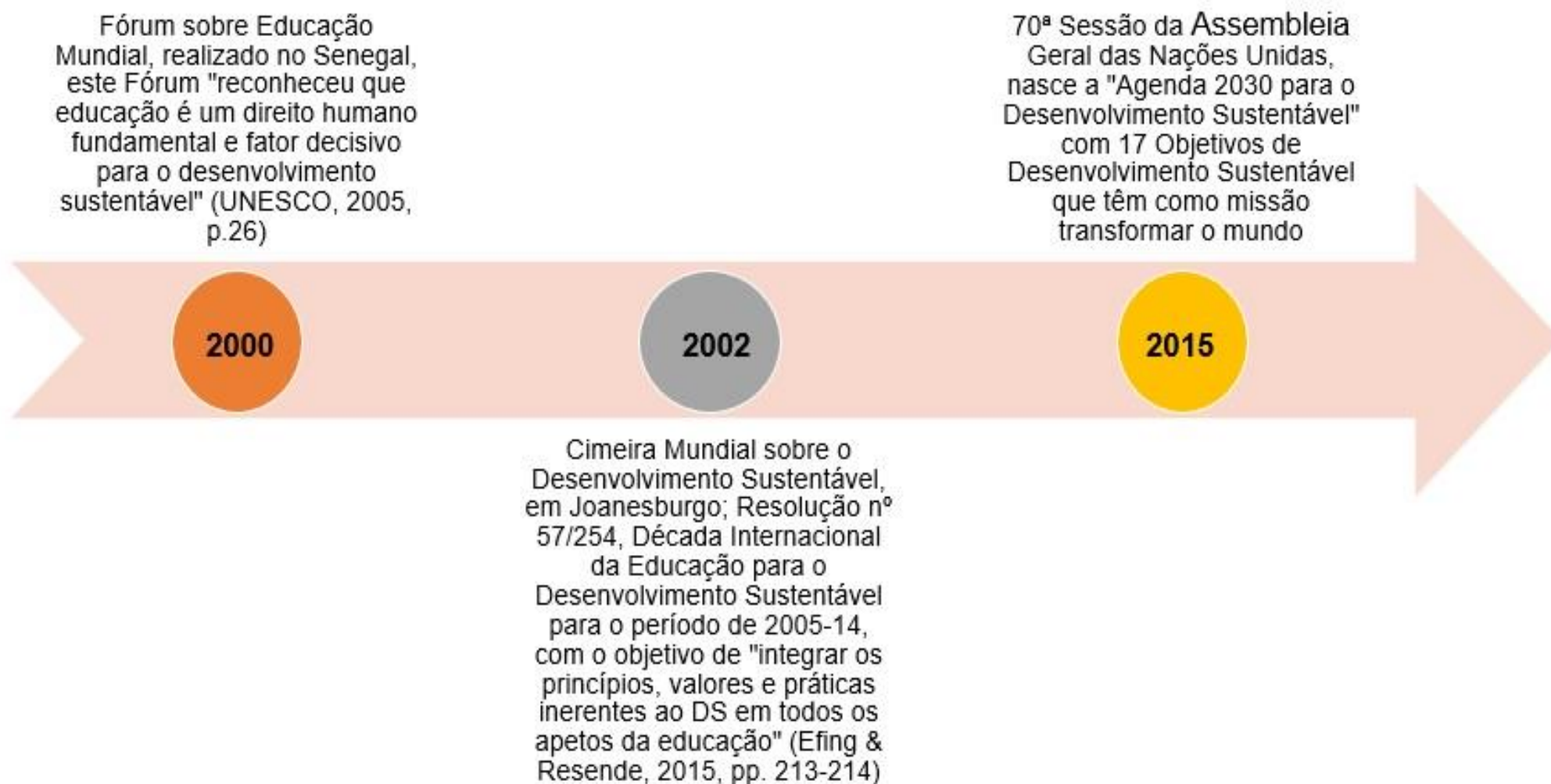


Figura 3. Linha cronológica com a evolução de DS e EDS (Jacobi, 2003; Moreira, 2015; Sá, 2008; Silva, 2017; UNESCO, 2005; UNESCO, 2016)

O conceito de DS tem, ao longo dos anos, vindo a sofrer várias alterações e diversos autores atribuíam-lhe diferentes significados e constantes mudanças.

Alguns desses autores acreditam que DS é apenas uma evolução da EA, porém a UNESCO defende que EA e DS são conceitos diferentes. Enquanto que EA é uma disciplina sobre o modo como o Homem intervém com a Natureza e a sua respetiva preservação. Já o DS acredita que para alcançarmos um planeta sustentável temos de encontrar um equilíbrio entre “as exigências sociais, culturais e económicas da humanidade e a necessidade imperiosa de proteger o meio ambiente do qual a humanidade faz parte” (UNESCO, 1999, p.31).

Diferente da EA, o DS obedece a três importantes pilares. Estes são essenciais para que se consiga alcançar um desenvolvimento que não comprometa as gerações futuras e a sua qualidade de vida.

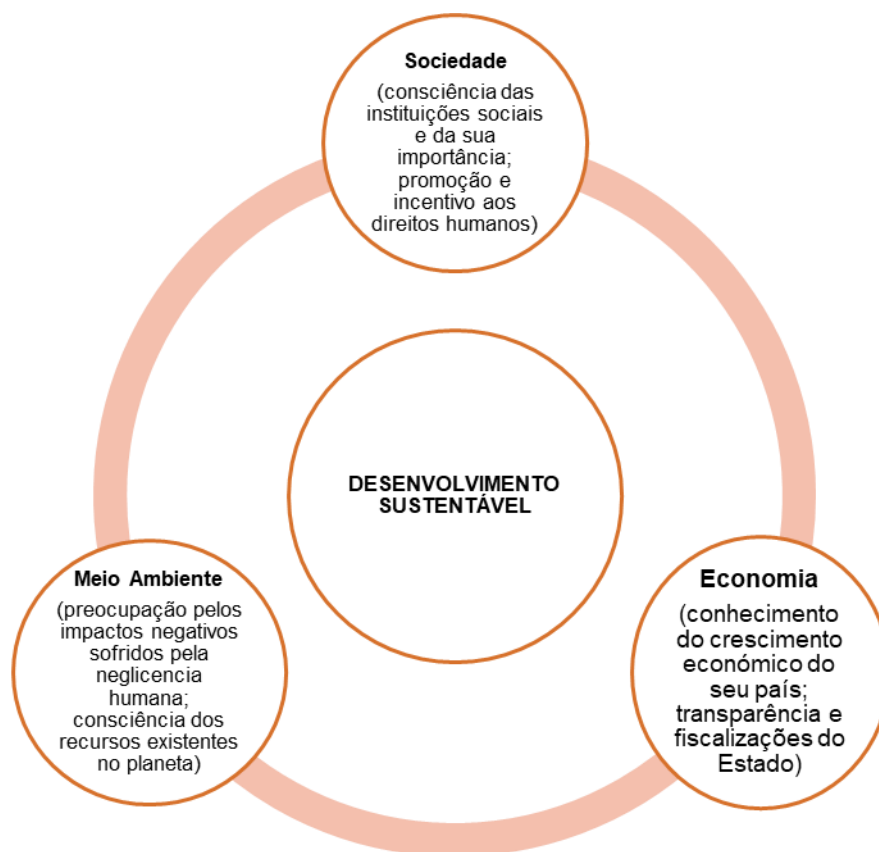


Figura 4. Os três pilares do desenvolvimento sustentável

Estes três pilares estão interligados pela cultura, que deve estar presente em todos eles; “cultura não se limita a uma série de manifestações específicas (música, dança, vestuário,...), mas uma maneira de ser, de se relacionar, de se comportar, de acreditar e agir durante toda a vida, e que está em constante evolução” (UNESCO, 2005, p.18). A cultura poderá ser uma peça crucial para algumas mudanças de comportamento, como o consumo excessivo da sociedade que provoca ainda mais desigualdades e desequilíbrios no mundo.

“O conceito de desenvolvimento sustentável acolhe as advertências dos ecologistas e os argumentos dos economistas em favor do desenvolvimento e busca estabelecer um equilíbrio realista entre perigos e possibilidades, esperanças e temores, aspirações e limitações” (UNESCO, 1999. p.33). Alcançar as metas para um planeta sustentável é um processo bastante lento, mas é necessário assegurar as oportunidades de mudança. Para que esse crescimento que seja capaz de manter o nosso planeta para as gerações futuras.

1.3.2 A importância da educação para o desenvolvimento sustentável

Foi a partir da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) que se começou a dar importância à educação como um meio para atingir o DS. Esse mesmo documento refere que a EDS apresenta as seguintes características:

- Ser interdisciplinar e holística;
- Visar a aquisição de valores;
- Desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de encontrar solução para os problemas;
- Recorrer a multiplicidade de métodos;
- Estimular o processo participativo de tomada de decisão;
- Ser aplicável;
- Estar estreitamente relacionado com a vida local (UNESCO, 2005, p.19).

A educação vai oferecer as ferramentas necessárias para que, no futuro, os indivíduos consigam conscientemente tomar as melhores decisões para o nosso planeta. Essa aprendizagem poderá ser formal (escola) ou informal (emprego, comunidade, agências governamentais). Mas, para que isto aconteça, é necessária uma reorientação/reforma da educação (UNESCO, 1999).

O sistema educativo precisa de ter em conta os momentos de mudança que o país e o mundo estão a viver. É bastante importante que as crianças percebam que existe uma interdependência entre os povos e a natureza, que estamos todos interligados. Uma educação de qualidade passa por integrar o DS em todas as áreas de conhecimento (português, matemática, ciências, expressões, formação pessoal e social)

Uma educação melhor leva a maior prosperidade, à melhoria da agricultura, a melhores resultados de saúde, a menos violência, a mais igualdade entre os sexos, a capitais sociais mais elevados e a um ambiente natural melhorado. A educação é a chave para ajudar as pessoas em todo o mundo a compreender por que o desenvolvimento sustentável é um conceito tão vital para nosso futuro comum (UNESCO, 2016, p.6).

As instituições escolares e educadores precisam de inovar nas atividades realizadas, indo para além dos temas base da reciclagem ou poluição. É necessário que os educadores se coloquem ao nível das crianças. Se trabalharem problemáticas que sejam mais fáceis de compreender para a criança, como problemas locais ou até pessoais, será mais fácil absorver a mensagem e saber escolher qual a melhor solução a tomar. As crianças devem entender, desde cedo, que são corresponsáveis pelo mundo em que vivem, que esta é a sua casa, e que é preciso defendê-la. Mas tendo sempre em pensamento que o importante é alertar e não aterrorizar. Colocar o problema e em conjunto tentar encontrar soluções responsáveis e realistas. Uma boa escolaridade será essencial para que as futuras gerações tenham as ferramentas necessárias para combaterem os problemas que levaram o planeta a esta crise, daí a importância de todas as crianças terem acesso à educação o que, infelizmente, ainda não acontece.

Nós, enquanto educadores, temos o poder de transformação em mãos, é da nossa responsabilidade instigar o aluno a refletir sobre as práticas ambientais a partir de discussões em salas de aula e nos mais diversos meios de comunicação, só assim teremos uma ressignificação positiva quanto ao tão desejado desenvolvimento sustentável (Cunha & Cunha, 2013, p.268).

Os próprios educadores e professores devem estar capacitados para transmitir esta mensagem. E a melhor maneira de percebermos se a mensagem está a ser recebida é verificando se existem mudanças nas atitudes e comportamentos dessas crianças e alunos. Queremos educar cidadãos que estejam bem consigo e com os outros, que gostem

de aprender e que sejam curiosos para que, no futuro, se tornem pessoas que questionam, que sejam críticas e que procurem sempre mais conhecimento.

Cunha & Cunha (2013) afirmam que é necessária uma mudança de atitudes por parte dos cidadãos e que para isso a educação precisa de uma mudança e de começar a educar para:

- o pensamento global: vivemos todos na mesma casa, a Terra, e somos responsáveis pela nossa sobrevivência;
- os sentimentos e valores: como o respeito, empatia, tolerância, solidariedade, entre outros;
- a consciência planetária: ter um pensamento que inclua não apenas o seu bem-estar, mas também o bem-estar da natureza e do planeta;
- a compreensão: aceitar o próximo, mesmo que este apresente perspectivas diferentes da sua, aprender a comunicar e a discutir diferentes pontos de vista.

A educação não oferece apenas as habilidades científicas e técnicas necessárias, mas também dá motivação, justificativa e apoio social para adquirir e aplicar essas habilidades. A educação incrementa a capacidade das pessoas de transformar suas ideias sobre a sociedade em realidades funcionais. É por isso que a educação constitui o principal agente de transformação para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 1999, p.73).

A educação será o meio para se atingir um fim, que neste caso é o nosso planeta sustentável.

1.3.3 Agenda 2030

No ano de 2015, na cimeira da ONU, em Nova Iorque, ficou conhecida a Agenda 2030. Esta engloba 17 ODS e 169 metas e que os 193 membros devem alcançar até 2030.

A nova Agenda das Nações para 2030 constitui um plano de ação centrado nas pessoas, no planeta, na prosperidade, na paz e nas parcerias (5P), tendo como objetivo final a erradicação da pobreza e o desenvolvimento sustentável, no âmbito do qual todos os Estados e outras partes interessadas assumem responsabilidades

próprias no que diz respeito à sua implementação, enfatizando-se que ninguém deve ser deixado para trás (Ministério dos Negócios Estrangeiros, 2017, p.5).

Os 17 ODS vêm substituir os 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (2000-2015) e têm como principais diferenças:

- integrarem os 3 pilares do DS (economia, sociedade e meio ambiente);
- os objetivos serem implementados por todos os países e não apenas países em desenvolvimento;
- terem uma maior preocupação e promoção pelas desigualdades e Direitos Humanos;
- trabalharem em conjuntos com diferentes parceiros, desde ONG's, setor privado, parceiros sociais, Governo, autarquias locais, entre outros.

Na figura 5 serão apresentados os 17 ODS, da Agenda 2030:



Erradicar a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.



Erradicar a fome, alcançar a segurança alimentar, melhorar a nutrição e promover a agricultura sustentável.



Garantir o acesso à saúde de qualidade e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.



Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.



Alcançar a igualdade de género e empoderar todas as mulheres e raparigas.



Garantir a disponibilidade e a gestão sustentável da água potável e do saneamento para todos.



Garantir o acesso a fontes de energia fiáveis, sustentáveis e modernas para todos.



Promover o crescimento económico inclusivo e sustentável, o emprego pleno e produtivo e o trabalho digno para todos.



Construir infraestruturas, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação.



Figura 5. OS 17 ODS (<https://www.ods.pt/ods/#17objetivos>)

Sendo uma agenda global, cada país deve definir quais os ODS mais importantes para si. Para Portugal as prioridades são os ODS 4, 5, 9, 10, 13 e 14. Foi também

importante reconhecerem a transversalidade da educação para alcançar outros objetivos quando atribuíram “uma importância central à educação, formação e qualificação, ao longo da vida” (Ministério dos Negócios Estrangeiros, 2017, p.11).

A educação tem um papel crucial para que a Agenda 2030 consiga alcançar o sucesso. Para entendermos melhor como a educação se relaciona com os restantes objetivos, apresentamos a seguinte tabela:

1	A educação é crucial para tirar pessoas da pobreza.	10	Quando acessível de forma igualitária, a educação promove comprovada diferença nas desigualdades sociais e económicas.
2	A educação tem o papel fundamental de ajudar as pessoas a adotar métodos de cultivo mais sustentáveis e a entender mais sobre nutrição.	11	A educação pode oferecer às pessoas habilidades para participar da criação e da manutenção de cidades mais sustentáveis, assim como para ter resiliência em situações de desastres.
3	A educação pode fazer diferença fundamental em uma série de questões relativas à saúde, incluindo mortalidade precoce, saúde reprodutiva, propagação de doenças, estilos de vida saudáveis e bem-estar.	12	A educação pode fazer diferença fundamental nos padrões de produção (por exemplo, em relação à economia circular) e no entendimento do consumidor sobre bens produzidos de forma mais sustentável, assim como sobre a prevenção do desperdício.
5	A educação de mulheres e meninas é particularmente importante para alcançar a alfabetização básica, melhorar habilidades e competências participativas e melhorar as oportunidades de vida.	13	A educação é essencial para a compreensão massiva dos impactos das mudanças climáticas e para a adaptação e a mitigação, principalmente em âmbito local.
6	A educação e a formação aumentam as habilidades e a capacidade de usar recursos naturais de forma mais sustentável e podem promover a higiene.	14	A educação é importante para desenvolver a conscientização sobre o ambiente marinho e construir um consenso proativo em relação a seu uso sustentável e com sabedoria.
7	Programas educacionais, principalmente não formais e informais, podem promover melhor conservação de energia e a adoção de fontes de energia renovável.	15	A educação e a formação aumentam as habilidades e a capacidade de apoiar meios de subsistência saudáveis e de conservar os recursos naturais e a biodiversidade, principalmente em ambientes ameaçados.
8	Existe uma relação direta entre áreas como vitalidade económica, empreendedorismo, habilidades para o mercado de trabalho e nível educacional.	16	O aprendizado social é essencial para facilitar e garantir sociedades participativas, inclusivas e justas, bem como a coerência social.
9	A educação é imprescindível para desenvolver as habilidades necessárias para construir uma infraestrutura mais resiliente e uma industrialização mais sustentável.	17	O aprendizado ao longo da vida constrói capacidades para entender e promover políticas e práticas para o desenvolvimento sustentável.

Quadro 1. Relação da educação com os restantes ODS (UNESCO, 2016)

O fio condutor de todos os 17 ODS é a educação. E é importante que exista uma cooperação entre todos eles pois, só assim, será possível alterarmos comportamentos e valores que sejam compatíveis com os objetivos da Agenda 2030. “A aprendizagem deveria promover um pensamento que seja relacional, integrante, empático, antecipatório e sistemático. As escolas deveriam se tornar espaços exemplares, que transbordem sustentabilidade – inclusivas, democráticas, saudáveis, neutras em carbono e que estabelecem os alicerces para o êxito dos ODS” (UNESCO, 2016, p.34). É determinante que a escola mude, que procure novos alicerces que vão ao encontro deste novo mundo

e das suas necessidades, para que as futuras gerações tenham consciência que as suas atitudes têm um impacto no mundo.

CAPÍTULO 2 – ESTUDO EMPÍRICO

Ao longo deste capítulo, iremos fundamentar e refletir sobre as opções metodológicas utilizadas e qual a pertinência e objetivos do nosso estudo. Vamos realizar uma caracterização do contexto de intervenção, desde o Jardim de Infância, a comunidade e os seus participantes. Caracterização essa apoiada no nosso grande instrumento de apoio à prática pedagógica que é o Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC). Por fim, incluímos uma descrição do projeto de intervenção.

2.1 PERTINÊNCIA DO PROJETO

Nas primeiras três semanas de observação, inserida na Unidade Curricular de PPS, fomos percebendo a importância que os adultos têm na vida das crianças e, principalmente, de crianças tão pequenas (entre três e seis anos de idade). Os adultos ocupam um lugar de destaque e exemplo nas suas vidas. Então, achamos crucial selecionar uma temática, para o projeto de estágio, que fosse contribuir para as suas formações pessoais e sociais, e que mais tarde lhes fornecessem as ferramentas necessárias para serem cidadãos ativos, com pensamento crítico e que saibam o que é viver num mundo com oportunidades iguais para todos. João Costa, Secretário de Estado da Educação, afirma no preâmbulo das Orientações Curriculares do Pré-Escolar que

Educar não é uma atividade que comece aos seis anos e hoje só faz sentido planejar o Ensino Básico quando este é construído sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade, abarcando não só o período da Educação Pré-Escolar, mas todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade. Este período é crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras. (Silva, Marques, Mota & Rosa, 2016, p.4)

Assim, surgiu a temática da educação para o desenvolvimento sustentável, que em articulação com os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, propostos pela ONU, serviram como alicerces para as semanas de intervenção do projeto de estágio.

Vivemos numa época em que o mundo se encontra “abalado por uma profunda crise que, sendo global, se manifesta de forma inter-relacionada em vários domínios”

(Freitas, s/data, p.1473). Grande parte dos problemas existentes, como as alterações climáticas, o esgotamento dos recursos, as ameaças da biodiversidade, a degradação da qualidade de vida, entre outros, foram provocados pelos humanos. Como cidadãos do planeta Terra temos a obrigação de lutar por um mundo mais justo e isso só será possível se, desde cedo, for implementado na vida das crianças a importância do DS e do impacto que cada um de nós tem no mundo.

O principal objetivo de integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspetos da aprendizagem, a fim de promover mudanças de comportamento que permitam criar uma sociedade sustentável e mais justa para todos. Reconhece-se assim, neste âmbito, a importância do papel da educação na promoção do desenvolvimento sustentável (Câmara et al., sd, p.20).

João Amado (2013) refere que

Que não é fácil definir o conceito de educação, já desde há muito o sabemos. (...) Além disso, trata-se de um conceito intimamente relacionado com outro, mais fundamental e central, mas ainda mais problemático, que é o conceito de ser humano, uma vez que é este ser humano o sujeito da educação, o sujeito a educar (p.20).

Em diálogo com a educadora do contexto percebemos que era crucial a implementação de uma abordagem experiencial junto das crianças. A própria educadora, no período anterior, tinha optado por essa mesma abordagem. A educação experiencial só seria possível se existisse um respeito pela criança, pelas suas ideias, emoções, atitudes e experiências e tendo sempre, em mente, que a grande finalidade seria a emancipação da criança, para que esta se torne num cidadão pleno (Portugal & Laevers, 2018).

2.2 QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS DO PROJETO

Estabelecendo como objetivo geral, promover a sensibilização do grupo de crianças em relação ao mundo, utilizando uma abordagem experiencial nas situações de aprendizagem. Este projeto foi desenvolvido em torno da seguinte questão de investigação: “De que forma poderemos promover a sensibilização de um grupo de crianças em educação pré-escolar para o desenvolvimento sustentável, apoiando-nos nas variáveis

processuais da abordagem experiencial em educação, bem-estar emocional e implicação?”

Face a esta questão, foram definidos três objetivos específicos:

- Aumentar os níveis de bem-estar emocional e implicação do grupo;
- Incentivar o grupo a utilizarem medidas mais sustentáveis no seu dia-a-dia e mesmo no seu Jardim de Infância;
- Desenvolver uma tomada de consciência e sensibilização por parte das crianças em relação ao mundo e às suas problemáticas.

2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O ser humano tem uma dimensão moral que faz dele o tipo de pessoa que é. E essa dimensão tem de ser trabalhada a partir da educação. Educação essa que só acontece quando a criança se transforma e desenvolve. Acreditamos que a EDS é o tipo de educação necessária para que exista essa mudança e desenvolvimento e, principalmente, para que essa mudança seja em prol do bem comum e não meramente individual. João Amado afirma que

a ideia de educação como uma caminhada de aperfeiçoamento que os membros de uma comunidade humana realizam com a ajuda e o apoio de outros membros; o aperfeiçoamento e enriquecimento não são, desse modo, somente individuais mas coletivos, devendo produzir mudanças desejáveis na sociedade e na cultura – muito especialmente na concretização dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, bem como na intensificação de valores essenciais para a convivência, como a compreensão, a tolerância e a amizade entre cidadãos e cidadãs, povos e civilizações (2013, p.21).

O paradigma qualitativo subjaz a este estudo, uma vez que, existindo um contacto prolongado entre o investigador e os sujeitos, os problemas estudados são fundamentados a partir da observação dos sujeitos e da respetiva interpretação no contexto em que estão inseridos, ou seja, no seu quotidiano normal (Coutinho, 2011). Neste tipo de estudo, o investigador procura essencialmente compreender os processos e as dinâmicas presentes; e apreender o significado dos resultados alcançados. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) as principais características do paradigma qualitativo são:

- A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- É descritiva;
- Importa mais o processo do que os resultados ou produtos;
- Normalmente os dados são analisados de forma indutiva (o processo vai-se construindo, como um funil);
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Já em relação às estratégias aplicadas, consideramos serem de cariz interventivo, a partir da identificação de uma necessidade no contexto, selecionada colaborativamente com a educadora cooperante.

Algumas características do estudo realizado enquadram-se no paradigma da investigação-ação (I-A), designadamente, o facto de terem sido envolvidos ativamente todos os participantes (Cardoso, 2014), e de se ter desenvolvido um ciclo de planificação, ação, observação e reflexão (Portugal & Laevers, 2018). A planificação começou com uma ideia de mudança, neste caso uma mudança de mentalidades de forma a alcançar um mundo sustentável. Com base na abordagem experiencial em educação, criou-se um plano para alcançar essa mudança e passou-se à ação. Esta, foi monitorizada segundo o *Sistema de Acompanhamento das Crianças* (Portugal & Laevers, 2010, 2018), adaptando-se ao contexto a que se destinava. Simultaneamente à ação, ocorreu a observação e escuta empática da criança - participante. Daí emergiu a reflexão, processo de avaliação da intervenção do adulto / educador / estagiário, que fundamentaria um novo plano de ação, caso o tempo de intervenção fosse mais alargado. Na verdade, sabendo que “a reflexão sobre o processo e os resultados é uma das fases do ciclo de investigação-ação, através do qual se constrói e reconstrói a ação” (Cardoso, 2014, p.38), e porque, de facto, o tempo não permitiu que se construísse novo plano de ação e se reiniciasse novo ciclo, não podemos falar plenamente de uma metodologia de investigação-ação.

Contudo, salientando que “o essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (Coutinho, 2011, p.313), sublinhamos que a opção pelos indicadores de bem-estar emocional e de implicação como “barómetros” da intervenção educativa, justifica que estivéssemos continuamente atentas, baseando-nos neles para continuamente ajustar a nossa ação de modo a responder aos interesses e motivações assim manifestados pelas crianças, conforme postulado por Portugal e Laevers (2010, 2018). Neste sentido, gostaríamos de testemunhar a elevada importância que teve no

nosso desenvolvimento profissional, o processo reflexivo que vivemos; sentimos, realmente, que contribuiu para que nos tornássemos “mais autoconfiantes e proativos, no que concerne à resolução das dificuldades surgidas na prática de ensino” (Cardoso, 2014, p.58).

Com as grandes alterações em curso no Mundo, a escola e o professor têm de se manter a par destas mudanças, desempenhando (ou podendo desempenhar) um papel fundamental, de inovação, neste processo. A I-A parece o método ideal para ir ao encontro dessa missão: no seu ambiente natural, o educador / professor, com os intervenientes mais importantes (as crianças), procura criar soluções para problemas sociais, pensando globalmente, num ciclo contínuo de planificação, ação, observação e reflexão.

2.3.1 Instrumentos de recolha e análise de dados

Na investigação qualitativa a análise e interpretação de dados pode ser complicada, “porque os dados podem tomar formas tão diversificadas como relatos ou fotografias, passando por objectos, desenhos, gravações áudio e vídeo, etc., etc” (Coutinho, 2011, p.192).

Neste tipo de investigação o investigador tem um papel central no estudo.

Observações, entrevistas, documentos pessoais e oficiais, fotografias, desenhos, e-mails e conversas informais podem constituir-se como fontes de informação em estudos qualitativos. Os dados obtidos a partir destas fontes têm um denominador comum: a sua análise depende fundamentalmente das capacidades integradoras e interpretativas do investigador (*idem*, p.290).

Este não deve ter ideias pré-concebidas e os dados devem ir-se adaptando ao estudo e aos seus atores.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram a observação e o *Sistema de Acompanhamento de Crianças*. E para a técnica de análise dos dados optamos pela utilização da técnica de análise documental onde foram analisadas as produções orais das crianças e as ilustrações realizadas ao longo das sessões.

2.3.1.1 Observação

Na investigação qualitativa uma das técnicas de recolha e análise de dados mais utilizado é a observação. Inicialmente comecei por observar e descrever, num bloco de

notas, as rotinas do grupo, quais as suas preferências e o ambiente da sala para que mais tarde pudesse refletir sobre o observado. Depois, ao longo das semanas, como ia ficando mais envolvida nas atividades e no grupo não conseguindo estar sempre com o bloco a transcrever o que se passava então, no fim do dia, descrevia comentários das crianças, algum conflito que tivesse surgido no grupo ou algum momento que achava interessante para a evolução do projeto.

Neste projeto estamos perante uma **observação naturalista** pois os dados são recolhidos no meio em que ocorre e uma **observação participante** pois o investigador tem um papel ativo no estudo, “a Observação participante permite-nos observar as atividades das pessoas, as características físicas da situação do ponto de vista social e o que nos faz sentir o facto de fazermos parte integrante daquela realidade” (Correia, 2009, p.32).

A observação é essencial quando queremos compreender determinados comportamentos e interações do grupo. Para Correia (2009) uma observação com sucesso deve começar por ser uma observação mais descritiva, retirando-se uma imagem geral do grupo. Mais tarde, realiza-se uma observação mais focalizada, dando uma maior atenção a determinadas atividades. Por fim, temos uma observação seletiva, momento em que o investigador faz uma reflexão do que observou. Estamos perante um modelo O – P – R, Observação, Participação, Reflexão. “Cada investigação é um caso único que o investigador só pode resolver recorrendo à própria reflexão e ao bom senso” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.157).

As principais vantagens desta técnica são: “a apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem; a recolha de material de análise espontâneo; a autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos” (*idem*, p.199).

Um dos maiores inconvenientes da observação começa mesmo no observador, que pode contribuir para que os participantes se sintam constrangidos e não tenham o à-vontade para fazerem o que realmente desejam. Coutinho (2011) afirma que os dois problemas são

Os desvios do observador e o efeito observador. Os desvios do observador ocorrem quando a perspectiva ou opiniões do investigador influenciam aquilo que vê ou escuta quando recolhe dados. Os efeitos do observador acontecem quando a presença do investigador leva os participantes a comportarem-se de forma diferente do habitual (p.292).

2.3.1.2 Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)

Como referido na introdução deste capítulo, o SAC foi um dos instrumentos de recolha e análise de dados utilizado no projeto. O SAC “é um instrumento de apoio à prática pedagógica que procura agilizar a relação entre práticas de avaliação e edificação curricular, buscando as melhores respostas a todas e a cada criança do grupo” (Portugal & Laevers, 2018, p.92).

Com este instrumento foi possível avaliar a qualidade do contexto, das atividades e se as crianças estavam nos seus níveis máximos de desenvolvimento; para tal, apoiamos nos indicadores de bem-estar emocional e implicação, que se encontram descritos no quadro 2.

Níveis A criança:	
BEM-ESTAR	IMPLICAÇÃO
Baixo (1 e 2)	
<ul style="list-style-type: none">• Nunca ou raramente se sente feliz.• Nunca ou quase nunca desfruta do contexto educativo.• Está intranquila ou tensa.• É pouca aberta e espontânea.• É vulnerável e pouco flexível.• Tem falta de confiança em si própria.• Nunca ou quase nunca se sente à-vontade.	<ul style="list-style-type: none">• Nunca ou quase nunca está concentrada.• Desliga ou distrai-se facilmente.• Está sempre ou quase sempre desmotivada ou desinteressada.• Nunca ou quase nunca está mentalmente ativa.• Nunca ou quase nunca realiza uma atividade com prazer evidente.• Limita-se a utilizar as suas competências atuais.
Moderado ou Médio (3 e ?)	
<ul style="list-style-type: none">• Em geral não está nem feliz nem infeliz.• De vez em quando parece desfrutar de alguma coisa.• Por vezes está intranquila ou tensa.• Por vezes é aberta e espontânea.• Por vezes é vulnerável.• Tem autoconfiança limitada.• Por vezes sente-se à-vontade, ousando ser ela própria.	<ul style="list-style-type: none">• A concentração é mediana.• Por vezes custa-lhe prestar atenção.• Não está verdadeiramente motivada ou interessada.• Tem uma atividade mental pouco intensa.• Não desfruta inteiramente das atividades.• Não mobiliza completamente as suas competências.
Alto (4 e 5)	
<ul style="list-style-type: none">• Sempre ou quase sempre está à-vontade, sente-se bem e feliz.• Desfruta bem do programa educativo em oferta.• Sempre ou quase sempre irradia tranquilidade.	<ul style="list-style-type: none">• Muitas vezes denota concentração.• Não se distrai facilmente e persiste na atividade.• Muitas vezes está motivada e interessada.• É mentalmente ativa, com intensidade.

<ul style="list-style-type: none"> • Sempre ou quase sempre está aberta e é espontânea e flexível. • É capaz de se defender. • Denota confiança em si mesma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desfruta plenamente das atividades e explorações. • Funciona no limite mais elevado das suas atuais capacidades.
---	---

Quadro 2. Níveis de BEE e I (Portugal & Laevers, 2018, p.33)

O SAC está dividido em três fases; sendo um processo contínuo, uma das fases não pode existir sem a outra. A primeira fase engloba um momento de observação e, consequentemente, uma caracterização do contexto em que o projeto está inserido e outra de caracterização do grupo observado assinalando os níveis de BEE e I de cada criança. Já na segunda fase é o momento de análise e reflexão em torno do grupo e contexto, dentro do contexto é necessário analisar a oferta educativa, o espaço para iniciativa, a organização, o clima de grupo e o estilo do adulto, e uma análise e reflexão individualizada das crianças que provocam maior preocupação, ou seja, com níveis mais baixos de BEE e I. Na terceira e última fase do processo é quando se definem objetivos e iniciativas dirigidas ao contexto, e também individuais para as crianças que suscitaram maior preocupação.

2.3.1.3 Análise Documental

A análise documental tem como meta obter o máximo de informação possível sobre o que se está a estudar, a partir da consulta de documentos relevantes para o efeito. “O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem” (Bardin, 1977, p.46).

Muitos dos documentos utilizados na caracterização do contexto e do grupo foram fornecidos pela orientadora cooperante, como a Planificação Anual, as fichas individuais das crianças do grupo, o Projeto Curricular e o Plano Anual de Atividades do Agrupamento. “O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação” (*idem*, p.45). Neste projeto foram também analisados os registos escritos e desenhos e produções orais que as crianças iam fazendo ao longo das sessões para que as conclusões sobre as aprendizagens adquiridas ou não pelo grupo fossem mais claras.

2.4 CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

Para compreender a complexidade do meio, importa considera-lo como constituído por diferentes sistemas que desempenham funções específicas e que, estando em interconexão, se apresentam como dinâmicos e em evolução. Assim, o indivíduo em desenvolvimento interage com diferentes sistemas que estão eles próprios em evolução (Câmara et al., s/ data, p.21).

Como verificamos na figura 6 as crianças são o núcleo central de todo o contexto educativo, mas o estabelecimento educativo e a comunidade têm também um papel crucial. É a união de todas estas variáveis e a sua relação que vão fazer com que exista uma evolução positiva em cada criança. Assim, ao longo da caraterização do contexto de intervenção vamos tentar verificar se isso aconteceu ou não neste contexto específico. É importante referir, mais uma vez, que todo este processo de caraterização foi sustentado pelo SAC.

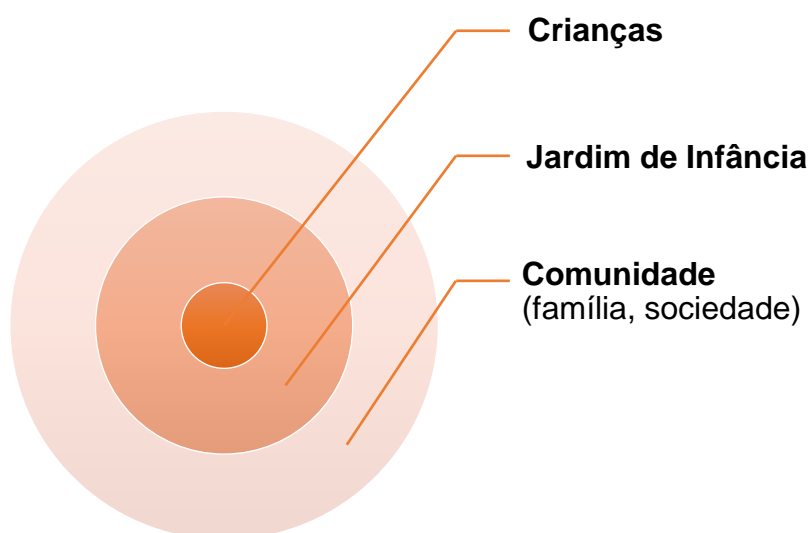


Figura 6. Variáveis para o bom funcionamento de um contexto

2.4.1 Jardim de Infância

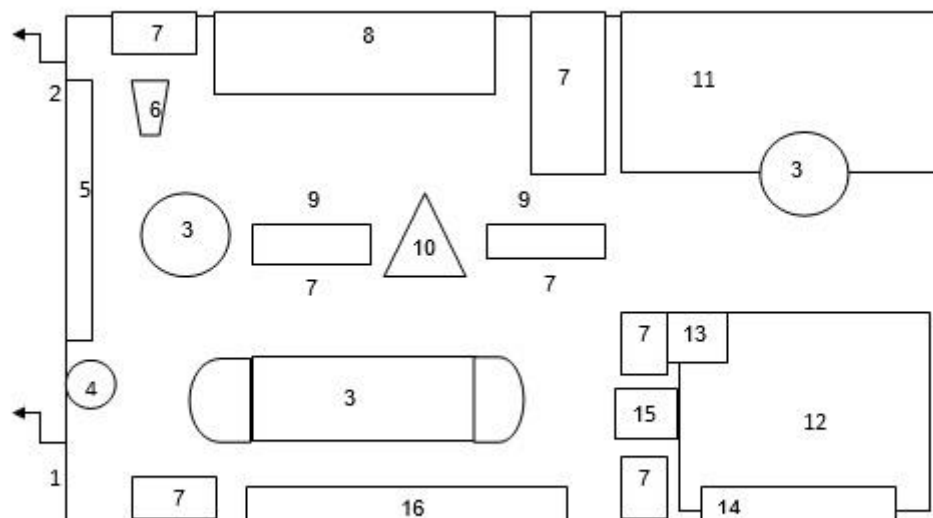
O Jardim de Infância onde decorreu a PPS pertence a um Agrupamento de Escolas que fica situado no concelho de Aveiro. Várias são as escolas e jardins de infância pertencentes a este agrupamento (uma escola secundária, uma EB, quatro escolas do 1º

CEB e quatro Jardins de Infância), sendo uma delas o Centro Escolar onde o nosso jardim de infância se encontra inserido.

O respetivo Centro Escolar é constituído por dois edifícios: um para o 1º ciclo e outro para o jardim de infância. Este jardim incorpora duas salas, X e Y, acolhendo cinquenta crianças na totalidade (vinte e cinco em cada sala) e sete adultos (duas educadoras, duas auxiliares, duas animadoras e uma assistente de ação educativa). Este edifício alberga duas salas de atividades e respetivas casas de banho para as crianças de cada sala, um escritório, uma cozinha, uma sala de refeições e lazer, uma casa de banho para os adultos e um espaço exterior partilhado com as crianças do 1º ciclo. O espaço exterior (anexo 1) é bastante amplo, mas com poucos materiais para as crianças usufruírem e também com falta de um espaço coberto, obrigando as crianças a ficarem na sala nos dias de chuva. Apesar destes pontos menos positivos o espaço exterior era uma local onde as crianças gostavam de brincar e onde decorreram várias atividades.

O jardim funciona das 08h00min às 19h00min, sendo o tempo letivo das 09h00min às 12h30min e das 14h00min às 15h30min. Após o horário letivo, as crianças e as famílias podem usufruir da componente de apoio à família. Componente essa que se refere a almoço e prolongamento a partir das 15h30min. Se a família decidir inscrever as crianças no prolongamento, estas à segunda-feira têm aula de inglês; à terça-feira aula de educação moral religiosa e católica; à quarta-feira aula de zumba; e à quinta-feira o projeto intitulado “Música Amiga”.

Relativamente à sala X (anexo 2), sala onde o nosso grupo estava inserido, esta é arejada, iluminada e tem diversas janelas viradas para o espaço exterior, o que oferece muita luz natural, e uma porta de acesso ao mesmo. No corredor antes da entrada da sala estão os cabides onde as crianças colocam os casacos e mochilas e na parte superior encontram-se cestos com mudas de roupa e alguns pertences de cada criança. A sala encontra-se dividida em áreas distintas: área das expressões plásticas, área da casinha, área das construções, área da tecnologia, área da expressão dramática e a área da manta. Existe também uma pequena biblioteca e duas estantes com jogos didáticos. Ao longo da sala, encontram-se alguns armários para arrumações e outros onde se encontram as capas com os trabalhos de cada criança. Numa das paredes da sala são visíveis alguns trabalhos realizados pelas crianças e placares com cartazes de diferentes informações, desde letras, números, corpo humano, regras de funcionamento da sala, entre outros.



1 – Porta de entrada da sala; 2 – Porta de acesso ao espaço exterior; 3 – Mesas; 4 – Lavatório; 5 – Móvel com arrumações mais um lavatório; 6 – Cavalete; 7 – Móveis para arrumação de diferentes materiais (jogos didáticos, material escolar, trabalhos realizados pelas crianças; 8 – Área da casinha; 9 – Biblioteca; 10 – Tenda; 11 – Área de construções; 12 – Área da manta; 13 – Área da tecnologia; 14 – Quadro branco; 15 – Área da expressão dramática; 16 – Placar de cortiça.

Figura 7. Planta da sala X e respetiva legenda

No Projeto Educativo, são vários os pontos fortes enumerados, entre os quais destacamos: a promoção do trabalho colaborativo; a cooperação e integração das famílias e da comunidade; articulação e parcerias com diferentes instituições da cidade; projetos e outras atividades de enriquecimento curricular. Mais à frente iremos referir alguns exemplos de como alguns destes pontos funcionaram positivamente para o trabalho na PPS.

2.4.2 Comunidade

Contrariamente ao agrupamento de escolas situado quase no centro da cidade de Aveiro, o Centro Escolar onde o Jardim de Infância se encontra situa-se na zona rural do concelho, zona essa que serve também de residência para várias das famílias das crianças, que se deslocam ao centro da cidade para os seus empregos e atividades culturais e de lazer.

Contudo, a cidade oferece um vasto leque de infraestruturas e serviços com vários protocolos e parcerias que as escolas e jardins de infância podem usufruir, tais como, Universidade de Aveiro, Museu de Santa Joana, Centro Cultural de Congressos, Fábrica

Centro de Ciência Viva, bibliotecas municipais e escolares, diversos parques com espaços verdes. O Projeto Educativo do agrupamento refere que a sua comunidade “comporta realidades socioeconómicas distintas, desde logo porque engloba parte da zona urbana da cidade, bem como lugares limítrofes à mesma” (p.6). Através de alguns documentos fornecidos pela educadora cooperante foi possível aceder a alguns dados referentes aos familiares do grupo de intervenção, como o nível de escolaridade dos pais, que pode ver-se na figura 8, onde a sua maioria tem uma formação de nível secundário ou superior.

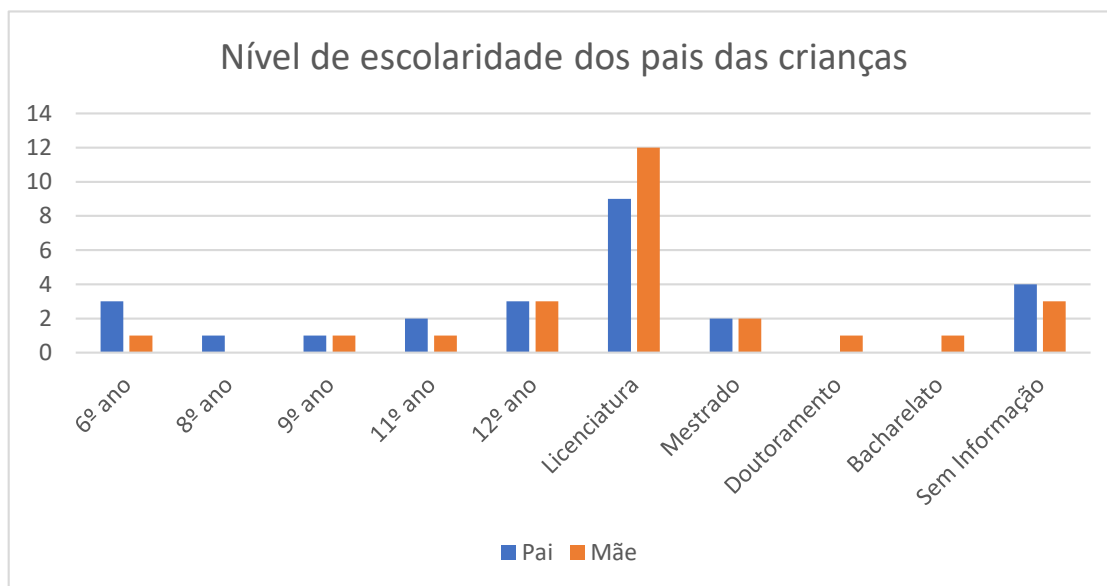


Figura 8. Gráfico com o nível de escolaridade dos pais das crianças

O envolvimento dos familiares no processo educativo das crianças quer em contatos informais, quer formais – reuniões, participação em eventos, projetos e atividades – é fundamental. De um modo geral, as famílias mostraram-se bastantes interessadas, disponíveis e participativas nas atividades e dia-a-dia das crianças no jardim de infância. Alguns exemplos dessa mesma participação, ao longo da PPS, foram: adesão ao projeto “A Serpente Papa-Léguas: Jogo da Mobilidade” em que as crianças e os pais se deviam deslocar ao jardim a pé, bicicleta, carro partilhado ou autocarro de forma a reduzir os níveis de poluição; participação da grande maioria dos pais num almoço de comemoração do Dia do Pai no JI; disponibilização de materiais e mão de obra na construção de uma tenda no espaço exterior do jardim (anexo 3); alguns familiares deslocaram-se ao JI para promoverem diferentes sessões para as crianças, como uma aula de música e uma hora do conto.

Todos estes momentos de colaboração entre a comunidade e o JI foram bastante importantes para o crescimento e desenvolvimento saudável de cada criança, “Numa perspetiva sistemática e ecológica, as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento desse processo” (Câmara et al., sd, p.28).

2.4.3 Grupo

O grupo inserido no contexto de intervenção é constituído por vinte e cinco crianças, heterogéneo, com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

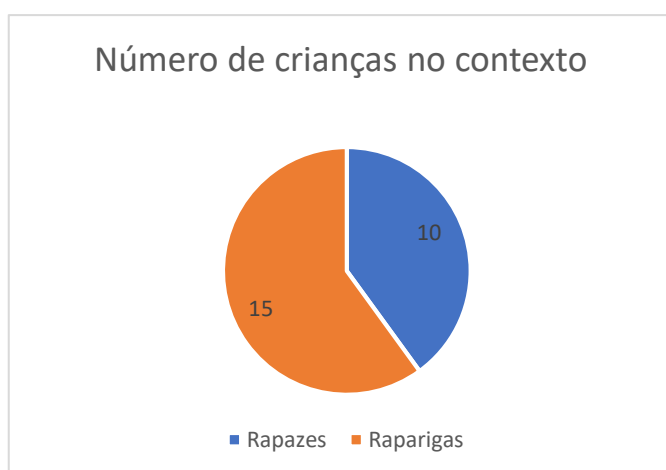


Figura 9. Gráfico com o número de crianças no contexto

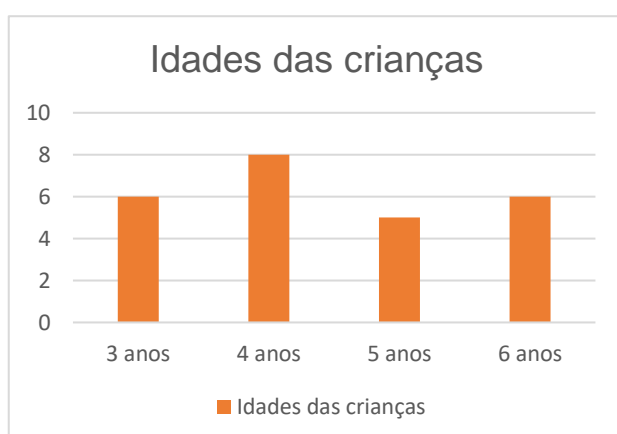


Figura 10. Gráfico das idades das crianças

Relativamente à organização e rotina da sala, esta inicia-se às 09 horas, após se dirigirem à sala de atividades. As crianças brincam livremente pela sala, escolhendo quais as áreas e brincadeiras que querem fazer de forma autónoma, até às 10 horas. De seguida,

as crianças sentam-se na manta, onde cantam a música dos bons dias, fazem a contagem das crianças presentes, atualizam o estado do tempo e conversam sobre alguma proposta de atividade que a educadora tenha ou sobre algum tema que as crianças queiram conversar. Apesar de poderem ir à casa de banho sempre que quiserem, nessa altura, vão de forma alternada pois seguidamente vão para a sala de refeições lanchar.

Se porventura não estiver a chover, vão para o espaço exterior brincar, caso contrário ficam na sala de refeições e lazer a verem um filme ou a brincarem até às 11 horas. Como já foi referido, se o tempo assim o permitir, podem ficar mais algum tempo no espaço exterior. Quando regressam à sala podem escolher realizar atividades propostas pela educadora ou optar por outra brincadeira que gostassem de fazer ou explorar. Às 12 horas e 30 minutos vão para o almoço, enquanto algumas crianças almoçam no JI outras vão almoçar a casa. Voltam às 14 horas e terminam as tarefas que estavam a fazer da parte da manhã ou brincam pelas diferentes áreas. Das 15 horas às 15 horas e 30 minutos as crianças devem arrumar todos os brinquedos ou materiais que utilizaram e voltam a reunir-se na área da manta para dialogarem sobre o que fizeram e aprenderam durante o dia, nesta altura, algumas crianças gostam de apresentar os trabalhos que foram fazendo ao longo do dia. De salientar a postura de aceitação e comunicação que a educadora mantém com o grupo.

No início do ano letivo foi estipulado um plano semanal para cada dia da semana. Assim sendo, a segunda-feira era dedicada à música; a terça-feira à expressão plástica; a quarta-feira ao brinquedo (podiam levar para escola um brinquedo diferente para apresentarem ao restante grupo) e à matemática; a quinta-feira dedicada às ciências; e a sexta-feira à expressão físico – motora e ao livro. Contudo, as crianças têm a liberdade para escolherem o que pretendem fazer mesmo que não esteja relacionado com a temática daquele dia.

Apesar de ser um grupo grande e com personalidades distintas nota-se que, na sua maioria, as crianças são autónomas e implicam-se nas atividades, organizando-se nos diferentes momentos do dia e respeitando os restantes colegas.

2.5 IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO

Como referido anteriormente e refletido no enquadramento teórico, o mundo encontra-se num momento de crise, mais concretamente em *emergência planetária*. E se já não conseguimos alterar hábitos de vida em cidadãos com comportamentos tão

enraizados, é crucial começar a trabalhar, desde tenra idade, com as futuras gerações, apostando numa educação para o desenvolvimento sustentável. Apesar de assistirmos, regularmente, a novas descobertas científicas, a uma evolução constante do mundo e de hoje em dia ser possível contactarmos com o outro numa fração de segundos, nem tudo é positivo. Aliás, se continuarmos com os mesmo hábitos de vida, chegará uma altura em que não teremos recursos suficientes para todos.

Iremos apresentar algumas atividades desenvolvidas com um grupo de crianças a frequentar a educação pré-escolar, com o grande objetivo de contribuir para transformar mentalidades, sensibilizando-as para um mundo mais igualitário, menos degradado e menos conflituoso. Perspetivou-se uma mudança de atitude nas crianças e uma noção da importância que os 17 ODS têm no mundo, de forma a alcançarmos a erradicação da pobreza, a correção das mudanças climáticas e uma maior equidade e justiça entre todos.

2.5.1 Fundamentação e planeamento do projeto

As atividades realizadas durante as semanas de intervenção da PPS foram fundamentadas curricularmente com a análise dos seguintes documentos: *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (OCEPE) (2016); *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (2017); *Referencial de educação ambiental para a sustentabilidade para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário* (s/data); *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento de crianças* (2018); *Guia para o desenvolvimento sustentável: 17 objetivos para transformar o nosso mundo* (2016). Todos os documentos serviram de suporte para uma escolha clara daquilo que ambicionava realizar com o grupo.

O documento *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* abrange todos os anos de escolaridade e faz-nos entender a importância da ligação entre todos esses anos, para que exista um crescimento saudável e consistente do indivíduo. “Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Martins et. al, 2017, p.5) e é na educação pré-escolar que essa aprendizagem começa a ganhar contornos.

A adaptação da escola aos novos desafios do mundo é bastante importante para que seja possível a transmissão das melhores aprendizagens e competências aos novos cidadãos. Assim, os princípios orientadores do *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* são: base humanista; saber; aprendizagem; inclusão; coerência e flexibilidade;

adaptabilidade e ousadia; **sustentabilidade**; e estabilidade. A sustentabilidade é afirmada como um dos “maiores desafios existenciais do mundo contemporâneo” (2017, p.14).

As OCEPE promovem diferentes áreas de conteúdo (área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação; área do conhecimento do mundo) a serem trabalhadas com as crianças. Mas é na área de formação pessoal e social que é mais visível a ligação com a temática desenvolvida no projeto por ser uma área transversal às restantes e que estimula “uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (2016, p.33). Portanto as principais aprendizagens a promover junto das crianças da área de formação pessoal e social foram:

- Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros;
- Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural;
- Adquirir a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e dos outros;
- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam;
- Cooperar com os outros no processo de aprendizagem;
- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;
- Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros;
- Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia;
- Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação. (2016, p.42)

A análise do *Referencial de educação ambiental para a sustentabilidade para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário* mostra a crescente preocupação e atenção que a EDS tem vindo a merecer da Direção Geral da Educação (DGE), é referido que a EDS “constitui atualmente uma vertente fundamental da educação, como processo de sensibilização, de promoção de valores e de mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, numa perspetiva do desenvolvimento sustentável” (sd., p.13). O *Referencial de educação ambiental para a sustentabilidade* foi uma ferramenta de trabalho de grande relevância pela sua coerência e sugestão de temas e subtemas, organizados pelos diferentes anos de escolaridade, que poderiam ser inseridos nas atividades do projeto da PPS, como se pode verificar no quadro 3, e que vão também ao encontro dos 17 ODS.

Temas	Subtemas
Sustentabilidade, Ética e Cidadania	<ul style="list-style-type: none"> • Pilares da sustentabilidade; • Ética e cidadania; • Responsabilidade intergeracional; • Redução da pobreza.
Produção e Consumo Sustentáveis	<ul style="list-style-type: none"> • Resíduos; • Rotulagem (bens e serviços); • Qualidade de vida.
Território e Paisagem	<ul style="list-style-type: none"> • Litoral; • Paisagem; • Dinâmicas territoriais.
Alterações Climáticas	<ul style="list-style-type: none"> • Causas das alterações climáticas; • Adaptação às alterações climáticas; • Mitigação às alterações climáticas.
Biodiversidade	<ul style="list-style-type: none"> • A importância da biodiversidade; • Biodiversidade enquanto recurso; • Principais ameaças à biodiversidade; • Estratégias para a conservação da biodiversidade.
Energia	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos energéticos; • Sustentabilidade energética; • Mobilidade sustentável.
Água	<ul style="list-style-type: none"> • Importância da água para a vida na Terra; • Problemáticas ambientais associadas à água doce; • Literacia dos oceanos; • Gestão sustentável dos recursos hídricos.
Solos	<ul style="list-style-type: none"> • Solo enquanto recurso; • Uso e abuso.

Quadro 3. Temas e subtemas inseridos no Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade

Como referido anteriormente o SAC foi o instrumento de apoio mais importante para o bom funcionamento da PPS, ao permitir que, de forma objetiva, conseguisse fazer uma avaliação ao grupo (observando, planeando sobre o observado e por fim refletindo e avaliando todo o processo).

O uso correto do SAC permite que os educadores de infância tenham uma visão clara sobre o funcionamento do grupo, atendendo aos níveis de implicação e de bem-estar, e sobre os aspetos que requerem intervenções específicas, considerando a oferta educacional, o clima do grupo, o espaço para iniciativa, a

organização do contexto e o estilo dos adultos. (...) Em suma, o SAC fundamenta o desenvolvimento do currículo pré-escolar e atende aos resultados da ação educativa – aprendizagens e desenvolvimento, por referência às áreas de conteúdo definidas nas OCEPE/2016 (Portugal & Laevers, 2018, p.155).

No *Guia para o Desenvolvimento Sustentável* afirma-se que a responsabilidade de tornar a visão dos 17 ODS em realidade é “dos governos dos países, mas irá exigir também novas parcerias e solidariedade internacional. Todos têm um papel a desempenhar” (2016, p.2).

Todos os documentos acabam por se complementar uns aos outros. Todas as atividades foram elaboradas para atingirem determinados objetivos, mas também para irem ao encontro dos interesses e gostos das crianças. Algumas atividades foram discutidas com as crianças e estas eram livres para participarem ou não nas mesmas.

2.5.2 Descrição do projeto

O projeto foi implementado ao longo do segundo semestre, inserido na PPS, que decorreu de março a maio de 2018. As sessões eram intercaladas com as sessões da minha colega de diáde que se encontrava a trabalhar com as crianças a importância do trabalho cooperativo. A união das duas temáticas foi muito relevante, uma vez que para alcançarem um mundo sustentável e mais justo para todos é necessário saberem trabalhar em grupo.

Para muitas das crianças foi no JI que tiveram o primeiro contacto com a problemática do impacto que as nossas ações têm no nosso planeta. Em alguns casos foram as próprias crianças a levarem estas questões para as suas casas.

Apesar de o projeto ser inserido no ensino pré-escolar e com crianças de uma faixa etária pequena com atividades adaptadas e recursos atrativos acho que é possível plantar a semente da sustentabilidade na vida das crianças. E o contínuo trabalho nos restantes anos de escolaridade poderá trazer os frutos necessários para que as novas gerações tenham um impacto positivo no mundo e não um negativo, como tem vindo acontecer.

Antes de passar para uma descrição pormenorizada das sessões, vamos apresentar, no quadro 4, as cinco sessões realizadas.

Sessão	Nome da Atividade	Foco da atividade	ODS abordados na atividade
1	O Mundo e os Planetas	<ul style="list-style-type: none"> Introdução ao mundo da sustentabilidade; Avaliar os conhecimentos do grupo em relação ao tema e às atitudes que eles acham ou não corretas. 	7 – Energias renováveis e acessíveis; 12 – Produção e consumo sustentáveis; 14 – Proteger a vida marinha; 15 – Proteger a vida terrestre.
2	O lápis mágico da Malala	<ul style="list-style-type: none"> Dar a conhecer outras culturas, em diferentes partes do mundo; Contar a história da Malala Yousafzai e da sua luta para alcançar a educação. 	1 – Erradicar a pobreza; 4 – Educação de qualidade; 5 – Igualdade de género; 10 – Reduzir as desigualdades.
3	O livro sustentável	<ul style="list-style-type: none"> Aprenderem como é possível reutilizarem diferentes materiais de forma a criarem outros. 	12 – Produção e consumo sustentáveis.
4	A árvore da escola	<ul style="list-style-type: none"> Aprenderem a fazerem a reciclagem; Sensibilizar para a importância da preservação do meio ambiente. 	11 – Cidades e comunidades sustentáveis; 15 – Proteger a vida terrestre.
5	Quinta Ecológica da Moita e os recursos sustentáveis	<ul style="list-style-type: none"> Oficina “A quinta vai à escola” com atividades utilizando elementos da natureza; Criação de recursos para o espaço exterior do JI, feitos com as crianças e com materiais reutilizados. 	12 – Produção e consumo sustentáveis; 15 – Proteger a vida terrestre.

Quadro 4. Descrição das sessões do projeto

2.5.2.1 Sessão 1 – O Mundo e os Planetas

Na primeira sessão do projeto o grande objetivo era introduzir as crianças no mundo da sustentabilidade, ao mesmo tempo que tentava perceber qual o nível de conhecimento

em que se encontrava o grupo em relação ao tema, o que para eles significava responsabilidade social e quais as atitudes que consideravam corretas ou não.

Para abordar o tema da sustentabilidade comecei por apresentar uma história, adaptada (“As esferinhas”, sd.), e intitulada “Os Planetas” (anexo 4). Ao longo da leitura da história e após coloquei algumas questões como “O que acham que é a poluição?”, “Devemos ajudar o planeta Terra?”, “O que podemos fazer para ajudar o nosso Planeta a ser saudável?”. Para tornar a leitura mais atrativa utilizei uns cartazes com o texto e imagens e o apoio de um globo de forma a “criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.11).

De seguida para consolidar a leitura da história e avaliar os conhecimentos do grupo em relação ao tema propus um jogo, que consistia em ir mostrando diferentes imagens que abordavam diferentes questões ambientais, corretas ou incorretas. Na área da manta coloquei um sinal positivo e negativo onde tinham de colocar as imagens no sítio correto. Partindo de algumas imagens do jogo que abordavam as energias renováveis algumas crianças procederam à criação dos seus próprios cataventos.

“A avaliação na educação pré-escolar é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação *para* a aprendizagem e não *da* aprendizagem. É, assim, uma avaliação formativa por vezes também designada como “formadora”” (*idem*, 2016, p.16). A avaliação realizada nesta sessão teve como base a observação e o registo em tabela das respostas dadas durante o jogo.

2.5.2.2 Sessão 2 – O lápis mágico da Malala

Na segunda sessão utilizei como recurso o livro *O lápis mágico da Malala* (2017) da autoria de Malala Yousafzal.

É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler. O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância (*idem*, 2016, p.66).

Malala foi a pessoa mais jovem a ganhar um Nobel da Paz, pela sua luta de acesso à educação por todas as crianças independentemente do seu sexo. O facto de a Malala ser uma pessoa real e não apenas uma personagem fictícia foi crucial para a sua escolha. O objetivo era consciencializar o grupo para as desigualdades existentes, entre comunidades, no Mundo, para as diferentes culturas e qualidades de vida. A história da Malala foi perfeita para apresentar essas diferenças e principalmente para mostrar que com os ideais corretos e com força de vontade podemos tomar uma posição e mudar o Mundo.

Após a leitura do livro tivemos um diálogo onde as crianças comentaram vários momentos da história e tiraram algumas dúvidas de situações que não tinham compreendido. Depois da conversa propus às crianças que inspiradas nesta história e utilizando os seus “lápiz mágicos” fizessem desenhos a retratar os problemas existentes no Mundo.

Para terminar a sessão as crianças escolheram alguns países para realizarem uma pesquisa sobre o mesmo e descobriram quais as características que os identificavam. Essas pesquisas foram realizadas com a ajuda de um adulto e com recurso à internet e atlas geográfico. Algumas crianças quiseram apresentar as suas pesquisas aos restantes colegas.

2.5.2.3 Sessão 3 – O livro sustentável

Durante a terceira sessão e aproveitando o facto de ser o Dia Mundial do Livro (23 de abril) propôs ao grupo produzirem o nosso próprio livro ecológico. Livro esse criado com papel reciclado, feito pelas próprias crianças, utilizando jornais e revistas velhas que tinham em casa. Apoiando-me nas temáticas das sessões anteriores expliquei-lhes que podemos realizar o nosso próprio papel e não precisamos de o comprar.

Antes de passarem para a produção do papel para o livro, tivemos um diálogo em grande grupo para que as crianças declarassem as medidas que achavam importantes para termos um mundo mais sustentável. Medidas essas que depois seriam retratadas nas folhas de papel reciclado que no final se tornaria no livro intitulado de “Um Mundo Sustentável”. A meu ver, foi bastante importante incluir, no livro, as ideias e concepções que as crianças têm em relação às medidas que os seres humanos devem tomar para alcançarem um mundo melhor.

A capacidade de o/a educador/a escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a

dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar. (*idem*, 2016, p.61).

As crianças deixaram em repouso, durante um dia, o papel de jornais e revistas velhas em água e depois passaram para a produção propriamente dita, sempre com o meu auxílio e dos restantes adultos presentes. À medida que as folhas de papel reciclado vão ficando secas as crianças vão fazendo desenhos que retratavam as medidas que tinham discutido, em grande grupo, para terem um mundo melhor.

Esta foi uma das sessões mais divertidas e foi muito importante para o grupo perceber que com pequenos recursos velhos que tem em casa podem criar novos materiais e ao mesmo tempo pouparem dinheiro e serem mais sustentáveis.

2.5.2.4 Sessão 4 – A árvore da escola

Na penúltima sessão reuni com o grupo e comecei por apresentar o livro “A árvore da escola” de Antonio Sandoval. De forma a antecipar a história pedi às crianças opinião sobre a capa e título do livro, questionando sobre o que pensavam que ia acontecer na história. Após a leitura da mesma, tivemos uma conversa sobre o que tinha acontecido àquela árvore e fui colocando num cartaz as ideias que as crianças tinham sobre o que era necessário para uma árvore crescer saudável e feliz.

Inspirados pela história de Sandoval decidimos plantar uma árvore no espaço exterior do jardim de infância. Assim, com todos os recursos necessários, procedemos à plantação de uma pera abacate. Todas as crianças tiveram oportunidade de colocar terra nas raízes da árvore e de regar a planta. O objetivo era que o grupo criasse uma ligação e sentido de responsabilidade para com aquele ser e que ao longo dos dias tomassem conta dela para que a vissem crescer. Portugal & Laevers afirmam que

O sentimento de ligação ao mundo relaciona-se com o desenvolvimento de uma orientação positiva relativamente a si próprio, aos outros, à comunidade e natureza.

É o que confere sentido, ou valor à educação, estando na base de uma orientação pró-social e construtiva do mundo. (2018, p.37).

Para terminar, fazendo uma ponte com a história lida e da importância de preservar o meio ambiente foi realizado um jogo da reciclagem. De forma a perceber se as crianças eram capazes de reconhecer e reciclar diferentes materiais, distribui pelo espaço exterior diferentes materiais e cada criança pode escolher um para colocar no ecoponto correto. Se

alguma das crianças não conseguia identificar o ecoponto correto as restantes tentavam ajudar a chegar à resposta certa.

2.5.2.5 Sessão 5 - Quinta Ecológica da Moita e recursos sustentáveis

Desde o início da PPS que um dos meus objetivos era levar o grupo a conhecer a Quinta Ecológica da Moita (QEM), pelas variadas atividades na natureza e da preservação da mesma.

A Quinta Ecológica da Moita surge a partir de um protocolo de parceria entre a Santa Casa da Misericórdia de Aveiro (SCMA) e a Associação Portuguesa de Educação Ambiental (ASPEA), com vista à dinamização de atividades de Educação Ambiental na Mata da Moita, suportado por um programa anual de atividades, e ainda contemplando ações no âmbito da limpeza e manutenção de espaços, elaboração de trilhos na natureza, dinamização de aulas na natureza e gestão de espaços, nomeadamente hortas familiares, uma horta comunitária, horta pedagógica, apiário pedagógico, parque de merendas, zona de campismo e turismo rural (QEM, 2015).

Como a deslocação do grupo não foi possível devido aos custos inerentes à mesma, a QEM deslocou-se ao JI como uma Oficina intitulada de “A Quinta vai à Escola”. Inicialmente foi realizada uma hora do conto, por uma senhora que trabalha na QEM, do livro de Lara Hawthorne, “O Herberto”. Depois reutilizando materiais trazidos diretamente da mata da QEM (paus, pinhas, folhas) as crianças foram para o espaço exterior construir as personagens e percurso feito pelas mesmas que tinham ouvido na história lida.

Para encerrar as sessões as crianças, com o meu auxílio, criaram alguns recursos alternativos para as suas brincadeiras no espaço exterior. Reutilizando diferentes materiais (paletes, latas, panelas, garrafas, paus, pacotes de batatas) as crianças conseguiram criar novos divertimentos para utilizarem quando estão no espaço exterior do JI.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Após as primeiras três semanas de observação, inseridas na PPS, e com base na ficha de “Observação e caracterização do grupo” do SAC, concluímos que a maioria das crianças foi avaliada com 4 no nível de bem-estar emocional e implicação, como é possível verificar no quadro 5.

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
Nomes	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
A			X							X			Divórcio dos pais. Quer ser o centro das atenções.
B				X						X			
C				X						X			
D				X						X			Adora desenhar.
E				X						X			
F				X						X			Anda na terapia da fala.
G			X						X				Dificuldades de comunicação, não responde, nem faz contato visual.
H				X						X			De enorme sensibilidade.
I				X						X			
J				X					X				Não sabe perder.
K			X							X			
L						?						?	Nacionalidade russa, não percebe português e praticamente não fala. Acompanhamento da Intervenção Precoce.
M			X						X				
N				X						X			

O			X						X				Diagnosticada com epilepsia, tem momentos de apatia e lentidão.
P				X						X			
Q			X							X			Regressão no seu comportamento após o nascimento do irmão.
R				X						X			
S				X						X			
T			X						X				Família sinalizada na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Aveiro.
U				X						X			
V				X					X				Cheio de vida. Primeiro ano no JI, ficou combinado com os pais que só vai na parte da manhã.
W		X							X				Chegou há pouco tempo a Portugal, não percebe nem fala português. Mostra-se amedrontado.
X		X							X				De manhã nunca quer ficar no JI, fica sempre a chorar. Não tem uma relação muito próxima com os colegas.
Y						?						?	Chegou ao grupo mais tarde, não tendo sido possível uma avaliação.

Quadro 5. Observação e caracterização do grupo (Portugal & Laevers, 2018)

Após as conclusões emergentes da reflexão sobre os dados recolhidos através da ficha de “observação e caracterização do grupo”, passámos a atender aos dados que nos trouxe a ficha de “análise e reflexão em torno do grupo e contexto”, que nos ajudaram a ter uma visão mais clara sobre as opiniões das crianças e fazer uma análise transversal sobre o grupo e sobre o contexto, salientando os pontos que mais nos agradam e os que mais nos preocupam.

1. ANÁLISE DE GRUPO
O que me agrada: As crianças estão à-vontade no espaço, fazendo as suas próprias escolhas sobre quais atividades querem ou não realizar, brincando com outras crianças sem grandes conflitos. O ambiente é bastante acolhedor.
O que me preocupa: Reparei que algumas crianças já tem um “grupo”, preocupa-me que não interagem com outras crianças, principalmente o grupo das crianças A, E, F, N e J que raramente brincam com as outras crianças, devo incentivá-los a brincar com os restantes? As crianças L e X também me preocupam, como ainda não dominam a língua portuguesa torna-se difícil conseguirem comunicar com as outras crianças e acabam por se afastarem.

2. ANÁLISE DO CONTEXTO	
Oferta educativa	
O que me agrada: Diferentes áreas e com grande diversidade de material e recursos, com vários jogos didáticos. Sempre que possível são inseridos novos materiais. Sala com bastante luz natural e espaço exterior amplo.	O que me preocupa: Pouco aproveitamento do espaço exterior, apesar de este ser bastante grande praticamente não tem materiais para as crianças brincarem e como não tem um espaço coberto, quando chove, as crianças não são autorizadas a irem para o exterior.
Espaço para iniciativa	
O que me agrada: Nos momentos de brincadeira livre as crianças podem utilizar as áreas e o espaço como preferirem. Em momentos de conversa ou na manta as crianças podem dar a sua opinião sobre as atividades que vão realizar e outras que gostavam de fazer, as suas vozes são ouvidas.	O que me preocupa: Apesar de haver alguns momentos de conversa com as crianças talvez fosse importante criar mais momentos desses, envolvendo as crianças na planificação das atividades da sala com brincadeiras e jogos que elas se identifiquem.
Organização	
O que me agrada: As rotinas já são conhecidas pelo grupo, mas são flexíveis podendo demorar mais ou menos tempo consoante as necessidades e preferências das crianças. Apesar de existirem rotinas as crianças não são obrigadas a fazer nada, se preferirem realizar outra atividade podem fazê-lo desde que de forma ordenada e sem perturbar os restantes colegas.	O que me preocupa: Sendo um grupo heterogéneo por vezes algumas crianças acabam por dispersarem e se desinteressarem em alguns momentos do dia. É importante garantir que todas as crianças estão implicadas e ter em consideração a individualidade de cada uma. Pouco aproveitamento do espaço exterior.
Clima de grupo	

O que me agrada: Existem poucas dispostas entre o grupo. Um ambiente agradável, com a agitação normal das crianças. As crianças mais velhas acarinhavam e protegem as mais novas.	O que me preocupa: Nas atividades em grupo é difícil fazer-se ouvir a opinião de todos pois querem falar todos ao mesmo tempo. É preciso promover algumas competências sociais de forma a respeitarem estes momentos de discussão entre todos. A criança Y tem dificuldade em criar uma relação com as restantes crianças, sendo um pouco excluída.
--	--

3. OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O JARDIM DE INFÂNCIA	
Aspetos positivos: “Casinha.” (S); “Fazer batalhas de beyblade com os amigos e computador.” (B e F); “Futebol lá fora.” (J); “Castelo.” (P); “Computador e tudo.” (O); “Brincar lá fora.” (U e R); “Ler livros, brincar no ‘coiso’ dos animais.” (Q)	Aspetos negativos: “De fazer desenhos.” (G); “Não gosto quando não vamos lá para fora.” (F); “Não gosto da casinha.” (A e J); “Não gosto de pintar e estar na casinha.” (N); “Não gosto quando os meninos gritam.” (V)
Interesses ou desejos referidos: “Gostava de ter uma casinha e brinquedos.” (P, D e M); “Uma fita para fazer corridas e uma bola saltitante.” (F); “Queria umas balizas de verdade.” (A); “Gostava de ter um trampolim.” (C); “Um sítio para patinar.” (H)	

Quadro 6. Análise e reflexão em torno do grupo e contexto (Portugal & Laevers, 2018)

É importante relembrar que todo o projeto foi centrado numa abordagem experiencial. As crianças tinham total liberdade para fazerem as suas escolhas e para tomarem o seu próprio caminho, escolhendo quais as atividades em que queriam ou não participar. De referir que os níveis de BEE e I servem como indicadores de qualidade, informando o/a educador/a sobre a contingência da sua ação em relação aos interesses, motivações e competências atuais das crianças, podendo assim inovar e alterar as dinâmicas da sala em prol do desenvolvimento e aprendizagem do grupo (Portugal & Laevers, 2018).

- **Sessão 1 – O Mundo e os Planetas** (anexo 5)

Nesta primeira sessão as crianças mostraram-se bastante recetivas e curiosas, colocando questões ao longo da leitura da história e também sobre o Mundo e os diferentes países existentes. Algumas das crianças mais novas (G, K, L, R, T) não mostraram tanto interesse, ficando distraídas com o que se passava à sua volta.

Durante o jogo o grupo ficou bastante entusiasmado, querendo participar e responder se as imagens mostravam atitudes positivas ou negativas. Partindo do quadro 7, podemos

concluir que o grupo já evidência alguma consciência ambiental, respondendo corretamente à maioria das imagens. As maiores dificuldades ocorreram nas imagens com exemplos de energias renováveis pois não sabiam qual a utilidade das mesmas, como os painéis solares e os aerogeradores.

Imagens	Observações
Poluição do ar	Respondido corretamente pela criança F, que logo comentou que "as fábricas colocam os fumos no ar e é mau para a natureza".
Petróleo na água	O grupo não sabia que se tratava de petróleo na água, mas sabiam que era algo mau porque estava "tudo preto".
Pessoa atirar lixo para a água	Respondido corretamente pela criança J.
Poluição sonora	Não conseguiram perceber do que se tratava a imagem, tive de explicar que existem vários tipos de poluição e que aquela imagem seria um exemplo de poluição sonora.
Desflorestação	Associaram a imagem imediatamente aos incêndios e diziam que era "uma coisa muito má".
Caça	Respondido corretamente pela criança S. Apesar de ser das crianças mais novas teve logo a consciência de que era uma atitude má.
Escovar os dentes com a torneira aberta	No geral todos sabiam que era uma má atitude e diziam "quando vou lavar os dentes fecho sempre a torneira" ou "eu meto a água num copo e fecho a torneira".
Ecopontos para reciclar	Todos queriam responder, sabendo já que eram ecopontos e que se devia fazer a reciclagem.
Energia eólica	Respondido corretamente pela criança I. Mais nenhuma criança sabia do que se tratava e que era uma energia renovável.
Energia solar	Nenhuma criança sabia do que se tratava, mas depois entenderam que era também uma energia renovável e que seria colocado no símbolo positivo.
Crianças a colocar o lixo no caixote	Respondido corretamente pela criança B, que comentou "é nos caixotes que devemos colocar o nosso lixo e não no chão".
Respeitar os animais	Respondido corretamente pela criança F, que comentou "essa é no sinal positivo porque está a dar amor ao cão".
Limpar a praia	Respondido corretamente pela criança C. Mas no geral todos queriam responder e mostraram saber que se tratava de uma boa atitude.

Quadro 7. Observações da atividade da sessão 1

• Sessão 2 – O lápis mágico da Malala (anexo 6)

A história da Malala foi um momento de "viragem" para alguns elementos do grupo. As desigualdades e diferenças culturais entre a personagem principal da história e as crianças levantaram muitas questões no grupo. Questionavam-se sobre a sua maneira de vestir, porque as meninas não podiam ir à escola ou porque haviam homens que lhe queriam fazer mal.

Após a conversa em grupo, as crianças podiam realizar desenhos sobre problemas que queriam ver resolvidos no Mundo. Podiam ser problemas sociais, ambientais, económicos, tudo o que para elas fosse um problema que podia colocar o Mundo em perigo. A criança G não quis fazer o desenho e a criança X e V não conseguiram explicar o que tinham desenhado. A problemática mais caracterizada pelas crianças nos desenhos foram os incêndios, pois também nos seus contextos naturais era um assunto muito atual e impactante (tinha havido incêndios com graves consequências nos concelhos onde residam e limítrofes).

No quadro 8 são apresentadas as opções que as crianças fizeram em relação às suas pesquisas; enquanto algumas optaram pela pesquisa individual, outras quiseram trabalhar em grupo.

Crianças	Local que queriam pesquisar
I; O; C	França
D; B	França e Portugal
N; J	Brasil e Portugal
H	Cabo Verde
Q	Portugal
S	Espanha
F	Brasil e Polo Norte
A; E	Polo Norte e Deserto
M; P	França, Açores e Madeira
R	Porto, Algarve

Quadro 8. Opções de pesquisa das crianças na sessão 2.

Entretanto, quando passámos para a pesquisa em si, algumas crianças acabaram por desistir, mas aqueles que participaram (A, J, M, P, R, S) mostraram-se implicadas, estando atentas e curiosas. No fim, acabaram por pedirem para apresentarem os seus trabalhos aos restantes colegas. Com os seus desenhos e o nosso auxílio, expuseram algumas comidas típicas, locais emblemáticos e atividades que gostavam de fazer se fossem àqueles sítios.

- **Sessão 3 – O livro sustentável** (anexo 7)

A sessão 3 foi quando o grupo colocou “a mão na massa”. A produção do papel reciclado motivou grande entusiasmo; todos queriam participar e fazer a sua folha de papel, por isso, foi necessário dividir as crianças em pequenos grupos para que fosse possível auxiliá-las em todo o processo. As medidas afirmadas pelas crianças (quadro 9) para serem depois representadas no livro mostraram o crescimento que o grupo estava a ter em relação ao desenvolvimento sustentável, mostrando-se mais conscientes e respeitadoras

em relação ao próximo e também conhecedoras de medidas de consumo sustentáveis. Para além das medidas representadas no livro, ainda tivemos mais dois comentários / sugestões para medidas para um Mundo mais sustentável: um feito pela criança F, que disse “Dar carinho e amor aos outros”; e outro da autoria da criança H, que referiu “Comer de forma saudável”.

Frases declaradas pelas crianças	Crianças
“Tratar bem os animais.”	B
“Deitar água nas plantas.”	N
“Não deitar lixo no chão.”	H, R
“Ajudar as pessoas.”	I
“Utilizar energias renováveis.”	A
“Reciclar.”	I
“Não deitar lixo no chão.”	A
“Desligar a torneira sempre que não seja necessário.”	A
“Não causar incêndios nas nossas florestas.”	C

Quadro 9. Declarações feitas pelas crianças na sessão 3

- **Sessão 4 – A árvore da escola** (anexo 8)

Nesta penúltima sessão, a história do livro “A árvore da escola” foi muito importante para o grupo, pois ocasionou uma identificação com as crianças daquela escola, que queriam o melhor para aquela planta que nascia no seu recreio. Todas as crianças quiseram participar na plantação da árvore, pedindo para colocar terra e água.

Nas semanas seguintes, tinham a preocupação de verificar se estava tudo bem com a planta, regavam e falavam com ela. Antes de passarmos para a plantação tivemos uma conversa para, em conjunto, decidirmos o que era necessário para plantar uma planta e

para que ela crescesse feliz. No quadro 10 verificamos as respostas dadas por algumas crianças. É importante sublinhar que, para além dos bens essenciais para a sobrevivência da planta (água, terra, sol) as crianças tiveram a sensibilidade de criar uma relação de respeito e preocupação para com o ser que crescia no recreio do seu JI.

Elementos necessários para a sobrevivência de uma planta na perspectiva das crianças	Crianças
“Água”	F
“Terra”	R
“Carinho”	E
“Sol”	A
“Sementes”	D
“Paz”	J
“Amor”	F
“Abraços”	P
“Calma”	I

Quadro 10. Respostas dadas pelas crianças na sessão 4

No jogo da reciclagem, todas as crianças – exceto G, O e T - conseguiram identificar o ecoponto correto consoante o material que tinham ao seu dispor. A criança G era extremamente reservada e não gostava quando tinha de falar em público, limitando-se, na maioria das vezes, a ficar em silêncio quando lhe era dirigida diretamente uma pergunta; por isso, não conseguimos perceber se o tema da reciclagem era mesmo algo que não dominava ou se simplesmente sentia embaraço perante a possibilidade de responder em frente aos restantes colegas.

- **Sessão 5 – Quinta Ecológica da Moita e recursos sustentáveis** (anexo 9)

A atividade com a colaborado da QEM, que se deslocou ao JI, foi de grande entusiasmo para o grupo. Após a leitura da história “O Herberto” o grupo passou para o espaço exterior para a realização das personagens e das casas das mesmas. Colocavam questões e pediam para construírem as suas personagens preferidas, no fim, em pequenos grupos conseguiram construir todo o percurso por onde as personagens passaram na história.

Ao longo das semanas de intervenção fui-me apercebendo do desejo das crianças de brincarem no espaço exterior, e também de terem ao seu dispor mais materiais para utilizarem quando lá estavam, chegando muitas vezes a pedir para levarem para o recreio, os materiais que tinham dentro da sala.

Aproveitando o lado mais criativo do grupo e também tendo sempre presente o nosso lado mais sustentável utilizámos materiais que tinham como destino o lixo para realizarmos novos materiais e jogos para o espaço exterior. Foi um momento bastante criativo e de iniciativa por parte das crianças, que pintaram e decidiam quais os materiais que queriam utilizar de forma pacífica e respeitando as ideias e preferências dos outros.

3.1 SÍNTESE CONCLUSIVA DOS RESULTADOS

	Nível geral de bem-estar					Nível geral de implicação				
Sessões	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Crianças										
A	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4
B	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
C	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
D	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
E	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
F	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
G	3	4	3	3	3	2	3	4	3	4
H	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
I	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
J	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
K	4	4	3	4	4	2	3	4	4	4
L	3	3	F	4	4	2	2	F	2	3
M	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4

N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
O	3	3	4	3	3	3	4	4	3	4
P	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Q	4	3	4	3	4	3	3	4	4	4
R	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
S	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
T	3	3	4	F	3	2	3	4	F	4
U	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
V	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4
W	3	3	4	4	4	2	3	4	3	4
X	F	3	F	3	2	F	3	F	2	4
Y	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4

Quadro 11. Níveis de BEE e Implicação das crianças em cada uma das sessões

Partindo dos resultados obtidos no quadro 11 e da observação das crianças nas diferentes sessões, foi possível verificar que a grande maioria se mostrava implicada nas atividades que estavam a desenvolver. Encontravam-se concentradas, entusiasmadas e “super” criativas, como se pode constatar pelas ilustrações realizadas nas sessões 2, 3 e 5.

Sustentando-nos nas produções orais e nas respostas dadas pelas crianças nas sessões 3 e 4, concluímos que integravam novas medidas de sustentabilidade e que se tornaram seres humanos mais conscientes e sensíveis ao mundo que os rodeia. Um dos momentos mais marcantes desta consciencialização, foi aquando da leitura do livro “O lápis mágico da Malala”: quando a criança A afirmou “não me importava que as raparigas não viessem à escola e fossem só raparigas”, e uma colega respondeu dizendo que era algo que a ia deixar triste. Questionei a criança A sobre como se sentiria se fosse ao contrário: ele a ficar em casa sozinho, sem ter a oportunidade de ir à escola, de aprender e brincar com os seus colegas. A criança ficou em silêncio, mas com uma expressão que sugeria embaraço... Talvez, até então, o grupo não tivesse consciência das desigualdades existentes no mundo e do quão sortudos elas são por terem nascido num país que lhes dá a oportunidade de aprender e crescer em harmonia e liberdade.

Salvo algumas exceções, na maioria das vezes, a participação das crianças com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos era mais significativa do que a das crianças mais novas, principalmente em momentos de discussão e diálogo. As atividades mais práticas, como realização de desenhos, a elaboração do papel reciclado e a criação dos materiais para o espaço exterior tiveram mais atenção por parte das crianças mais novas.

Assim, os resultados sobre a aprendizagem realizada por esta parte do grupo ficaram incompletos.

Não podemos deixar de referir a importância da abordagem experiencial em todos os momentos de intervenção, de forma a criarmos um ambiente saudável e de qualidade para o grupo. “Em educação experiencial, assume-se que a avaliação deve tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas não apenas pelos futuros benefícios ou efeitos (aprendizagens e desenvolvimento das crianças), mas também pela atual qualidade de vida das crianças” (Portugal & Laevers, 2018, p.9). Desta forma, não podemos deixar de salientar a evolução positiva das crianças L, V e W. A criança W apresentou uma significativa evolução ao nível da fala ao longo das semanas e também uma maior ligação com algumas crianças do grupo. A criança L, apesar de não mostrar interesse em participar nas atividades, começou a interagir mais com as restantes crianças, apresentando-se menos agressiva. E a criança V começou a passar mais tempo no JI, passando lá algumas tardes, e a criar laços de amizade com outras crianças. De manhã, ficava no JI, entusiasmado e alegre por ir brincar com os colegas.

Por outro lado, a criança G e X tiveram uma “quebra”, quer ao nível do BEE como da I. A criança X deixou partitamente de ir ao JI, os episódios de choro pela manhã e pedidos para ficar com o pai aumentaram e a sua interação com as restantes crianças era cada vez menor. A criança G tornou-se cada vez mais fechada em si própria, mostrava-se muito aflita se tivesse de falar em público, algumas vezes parecia até ficar com medo. Já a criança O baixou o nível de BEE, começou a ter mais frequentemente, crises de epilepsia, o que culminava em momentos de total “ausência” e após os ataques ficava bastante apática.

A educação deve ser vista como um meio para atingir determinados objetivos, como mudanças de comportamentos e estilos de vida. Na reta final desta experiência de formação para a docência em contexto de educação pré-escolar, entendemos que a educação experiencial, em aliança com a educação para o desenvolvimento sustentável, é uma mais valia para a criança e seu respetivo futuro. Espera-se que um cidadão emancipado tenha as ferramentas necessárias para lutar por um mundo mais justo e com os valores corretos, e que entenda que as suas atitudes podem ter consequências positivas ou negativas no Planeta em que vive e para a Humanidade.

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste momento de retrospectiva e reflexão, reconheço que a escolha da temática da educação para o desenvolvimento sustentável, combinada com a abordagem experiencial em educação foram a escolha correta para a minha primeira intervenção como educadora estagiária. Na verdade, enquanto a EDS procura criar cidadãos que tenham consciência do impacto das suas ações, para que não comprometam a qualidade de vida das gerações atuais e futuras, a educação experiencial procura criar cidadãos emancipados, que saibam realizar as suas próprias escolhas e que tenham uma participação ativa em toda a sua vida, em ligação com o meio físico social que os rodeia. A união destes dois tipos de abordagem foram a combinação perfeita para que as crianças tivessem muitos momentos de pura implicação e, conseqüentemente, de aprendizagens significativas.

O apoio da educadora cooperante ao longo de todas as semanas foi bastante importante. Esta mostrava-se bastante aberta a todas as ideias propostas e incentivava a criação de novos projetos, referindo muitas vezes a importância da temática que estava a ser abordada e que acreditava que poderia fazer uma grande diferença na formação pessoal e social do grupo. Sentimos que a troca de ideias que fomos realizando ao longo das sessões foi tão importante para nós como para a educadora cooperante, ambas crescemos como profissionais e aprendemos que a EDS é crucial para a formação das futuras gerações e dessa forma a educadora pretende dar continuidade ao projeto aqui iniciado.

Ao longo da PPS, foram sendo identificadas algumas limitações no nosso desempenho. Inicialmente, tínhamos muito receio de que o grupo não conseguisse tomar consciência da mensagem que queríamos transmitir através da abordagem EDS, por se tratar de um grupo de crianças em idade da pré-escolar. Mas logo entendemos que esse receio era um preconceito nosso: inconscientemente, achávamos que crianças tão novas não tinham capacidade para determinado tipo de aprendizagem; elas provaram-nos que estávamos muito enganadas! Outra das limitações encontradas, foi a dificuldade em lidar com a diferença de idades dentro do grupo, logrando promover elevados níveis de I e BEE, equitativamente junto das crianças mais novas, como das mais velhas. Como referido anteriormente, tendo as crianças liberdade para fazerem as suas escolhas e se queriam ou não participar nas atividades, foi possível verificar que, em determinados momentos, as crianças com idades entre os 3 e 4 anos acabaram por não estar tão implicadas como

gostaríamos. A última limitação encontrada, foi o tempo de duração da PPS; na nossa opinião, um período de tempo mais alargado no contexto seria uma mais valia para o projeto e para resultados mais significativos.

Apesar das limitações encontradas, o balanço final é francamente positivo. Na sua maioria, o grupo apresentou um aumento ou estabilização dos seus níveis de BEE e I. Apenas três crianças apresentaram uma diminuição nos seus níveis. Já nas sessões propostas, as crianças eram livres para participarem ou não, ou seja, aquelas que participavam encontravam-se realmente interessadas e implicadas no momento que estavam a viver. Em relação à consciencialização e sensibilização do grupo face ao mundo e às suas problemáticas, partindo da análise das produções orais e ilustrações das crianças, é possível identificar uma visão mais global por parte do grupo, mais atento à preservação do ambiente e às desigualdades, mais sensíveis para com o próximo. Acreditamos que um trabalho continuado ao longo dos anos, por parte das escolas e dos educadores, será uma decisiva mais valia para o crescimento das crianças e para a sua formação como cidadãos globais.

Este projeto foi muito importante para o meu crescimento pessoal e profissional. A minha compreensão sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e sobre o nosso próprio papel nesses processos, foi muito incrementada, mesmo transformada. A abordagem experiencial proporcionou-me a perceção fundamentada na minha própria experiência, de que a criança é como qualquer outro ser humano, com as suas características individuais, capacidade de tomar decisões e de agir, e que deve ter oportunidade de exercer poder de escolha sobre as suas aprendizagens. Trabalhar no domínio da EDS fez-nos perceber que, como futuros educadores/professores, temos um papel fundamental no desenvolvimento destas crianças, e que está também nas nossas mãos inovar, para que esta temática seja tratada de uma forma atual, apelativa, estando sempre presente no conjunto das aprendizagens propostas aos futuros cidadãos do Mundo.

“A educação é a melhor ferramenta para prevenir todas as formas de discriminação”

(Audrey Azoulay, Diretora-Geral da UNESCO)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra

As esferinhas. (s/ data). Disponível em <https://www.historias-infantis.com/as-esferinhas/> consultado a 7 de março de 2018

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora

Câmara, A. C., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H. I., ... Castro, S. T. (s/ data). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/noticias/educacao-para-cidadania/referencial-de-educacao-ambiental-para-sustentabilidade-consulta>

Cardoso, A. P. de O. (2014). *Inovar com a investigação – ação: desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra

Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental. (2016). *Guia sobre o desenvolvimento sustentável: 17 objetivos para transformar o nosso mundo*

Correia, M. da C. B. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Revista Pensar Enfermagem*, 13 (2), pp. 30-36, Retirado de http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina

Cunha, G. I. C. & Cunha, J. I. C. (2013). GADOTI, Moacir. Educar para a sustentabilidade: Uma contribuição à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. *Revista Contexto*, 4 (1-2), pp. 263-268. Retirado de <http://periodicos.uern.br/index.php/contexto/article/view/1043>

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

Efing, A. C. & Resende, A. C. L. (2015). Educação para o consumo consciente: um dever do Estado. *Revista de Direito Administrativo*, 269, pp. 197-224. Retirado de <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/57599>

Freitas, M. (s/ data). *Educação para o desenvolvimento sustentável: sugestões para a sua implementação no âmbito da década das Nações Unidas*. Braga: Universidade do Minho, pp. 1473 - 1488

Goleman, D. (2006). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Sábado.

Gottman, J. & Declaire, J. (1999). *A inteligência emocional na educação*. Cascais: Pergaminho.

Hannoun, H. (1980). *A atitude não directiva de Carl Rogers*. Lisboa: Livros Horizonte.

Jacobi, P. (2003). Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, (118), pp.189-205. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>

Laevers, F. (2004). Educação experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e envolvimento. *Contrapontos*, 4 (1), 57-69.

Laevers, F. (2014). Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25 (58), 152-184.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., ..., Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE)

Ministério dos Negócios Estrangeiros. (2017). *Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, por ocasião da Apresentação Nacional Voluntária no Fórum Político de Alto Nível das Nações Unidas*. Portugal: Ministério dos Negócios Estrangeiros.

Montessori, M. (1966). *A criança*. (5º ed). Lisboa: Portugalia.

Montessori, M. (1971). *A mente da criança*. Lisboa: Portugalia.

Moreira, F. (2015). *Abordagem da temática das plantas num contexto EDS orientado para o pensamento crítico na 1º CEB*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro). Retirado

<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/16018/1/Abordagem%20no%201%C2%BA%20CEB%20>

da%20tem%C3%A1tica%20das%20plantas%20num%20contexto%20EDS%20orientado
%20para%20o%20pensamento%20cr%C3%ADtico.pdf

Muller-Lissner, A. (2001). *A inteligência emocional na criança*. Cascais: Pergaminho.

Piaget, J. (1990). *Para onde vai a educação?*. (2º ed). Lisboa: Livros Horizonte.

Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. (2º ed.). Porto: Porto Editora.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. (2º ed). Lisboa: Gradiva.

Rogers, C. (1979). *Poder Pessoal*. Lisboa: Moares Editores.

Rogers, C. R. (1975). *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros.

Rogers, C. R. (1983a). *Tornar-se pessoa*. (6º ed). Lisboa: Moares Editores.

Rogers, C. R. (1983b). *Terapia centrada no paciente*. (2º ed). Lisboa: Moares Editores.

Sá, P. (2008). *Educação para o desenvolvimento sustentável no 1º CEB: contributos da formação de professores*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro). Retirado de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1457/1/2008001375.pdf>

Sá, S. & Andrade, A. I. (2008). “Aprender a respeitar o Outro e o Planeta”: potencialidades da educação para o desenvolvimento sustentável nos primeiros anos de escolaridade. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad – CTS*, 4 (11), pp. 115-138. Retirado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92441108>

Sandoval, A. (2016). *A árvore da escola*. Lisboa: Kalandraka.

Santos, P. (1998). *Implicação, diálogo experiencial e ecologia da escola: parâmetros de qualidade em educação*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro). Retirado de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/990/1/2005001753.pdf>

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação: Direção – Geral da Educação (DGE)

Silva, J. (2017). *Desenvolvimento do raciocínio moral através de atividades de clarificação de valores em contexto EDS*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro). Retirado de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/23317/1/RF%20-%20Jo%C3%A3o%20Silva%2059509.pdf>

UNESCO. (1999). *Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas*. Brasília: Edições IBAMA.

UNESCO. (2005). *Década da educação das Nações Unidas para um desenvolvimento sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação*. Brasília: UNESCO

UNESCO. (2008). *Educação de qualidade, equidade e desenvolvimento sustentável: uma concepção holística inspirada nas quatro conferências mundiais sobre educação organizadas pela UNESCO em 2008 – 2009*. UNESCO

UNESCO. (2016). *Educação para as pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos*. UNESCO.

Vilches, A., Praia, J. & Gil-Pérez, D. (2008). *O Antropoceno: entre o risco e a oportunidade*. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/291970897_O_ANTROPOCENO_ENTRE_O_RISCO_E_A_OPORTUNIDADE

Yousafzai, M. (2017). *O lápis mágico da Malala*. Lisboa: Editorial Presença

ANEXOS

Anexo 1 – Imagens do espaço exterior do JI



Anexo 2 – Imagens da sala X do JI





Anexo 3 – Construção feita pelos pais para o espaço exterior do JI



Anexo 4 – História “Os Planetas” utilizada na sessão 1

Era uma vez, oito planetas alinhados no espaço. Cada um tinha um tamanho e uma cor diferente. Alguns eram quentes, outros gelados, alguns eram enormes e outros bem pequenos.

Cada planeta tinha um nome e, embora todos fossem redondos, não se pareciam uns com os outros. Eles nunca paravam no espaço e estavam sempre em movimento. Os planetas rodavam, sem parar, à volta de uma grande bola de fogo que se chamava Sol. O Sol é muito amigo dos planetas, ele dá-lhes luz e calor e mantém-nos em constante órbita para que não se percam no espaço.

Um belo dia, os planetas perceberam que o terceiro, a Terra, estava a perder o seu brilho. Ela tinha uma linda cor azul, com pintas verdes e castanhas, mas parecia ficar opaca, sem cor e amuada. Ela continuava a dar as suas voltas, mas parecia triste e doente. Os restantes planetas decidiram investigar o que havia de errado com a Terra. Ao observarem mais de perto, perceberam grandes mudanças na superfície da Terra; a água límpida e cristalina era agora fosca e com uma textura oleosa; as grandes estruturas de gelo chamados icebergs estavam a derreter; os grandes campos verdes e florestas com inúmeras espécies de árvores tinham sido derrubadas; grande parte das plantas e dos animais já não existiam; a água dos rios recebia lixo tóxico das fábricas, por isso os peixinhos que lá nadavam eram encontrados mortos. Os restantes planetas, ao perceberem o que se passava com a Terra, reuniram todo o sistema solar e decidiram que algo deveria ser feito...

O grande desafio era descobrir a causa do enfraquecimento do planeta Terra! Então, começaram a observar os habitantes chamados “humanos” do planeta e perceberam, de imediato, que os seres humanos pouco se importavam com o bem-estar da Terra. Só se importavam em acumular pedaços de papel com números, cores e tamanhos diferentes a que eles chamavam de “dinheiro”.

Os amigos da Terra ficaram espantados e perceberam que os seres humanos não sabiam do mal que tinham causado ao planeta Terra: árvores cortadas, fumo pela atmosfera, lixo atirado nos rios, água desperdiçada, enfim, tudo isso contribuiu para que a Terra sofresse.

Os outros planetas resolveram escrever uma carta para os habitantes da Terra. A carta dizia “Queridos habitantes, preciso da vossa ajuda e proteção para que eu consiga continuar a sustentar o meu bem mais valioso: a vida. Por favor, cuidem de mim! Assinado, a Terra.” A carta foi levada pelo vento por todo o planeta, até que um grupo de crianças a brincar num parque descobriu uma dessas cartas e tentaram convencer os humanos a

mudarem os seus hábitos, começaram pelos seus pais. Mudaram os costumes dentro de casa: a água não podia ser desperdiçada, as luzes não podiam ficar ligadas sem necessidade, o lixo era reciclado. Os adultos ao verem o esforço das crianças, começaram a dar o seu contributo para salvarem o planeta.

Já ninguém atirava lixo para o chão. Reduziram o número de carros na rua, plantavam-se mais árvores e, em pouco tempo, os habitantes da Terra tornaram-se amigos da Natureza. Passados alguns anos, já se percebia a diferença: a poluição foi reduzida logo, os rios voltaram a ter água limpa e fresca, o mar voltou a ter um tom azul e os peixinhos nadavam livremente pelos oceanos; as árvores cresciam com raízes fortes e produziam frutos e legumes saudáveis; o ar estava mais limpo... O Planeta Terra tinha sido recuperado!

Anexo 5 – Registo Fotográfico da sessão 1



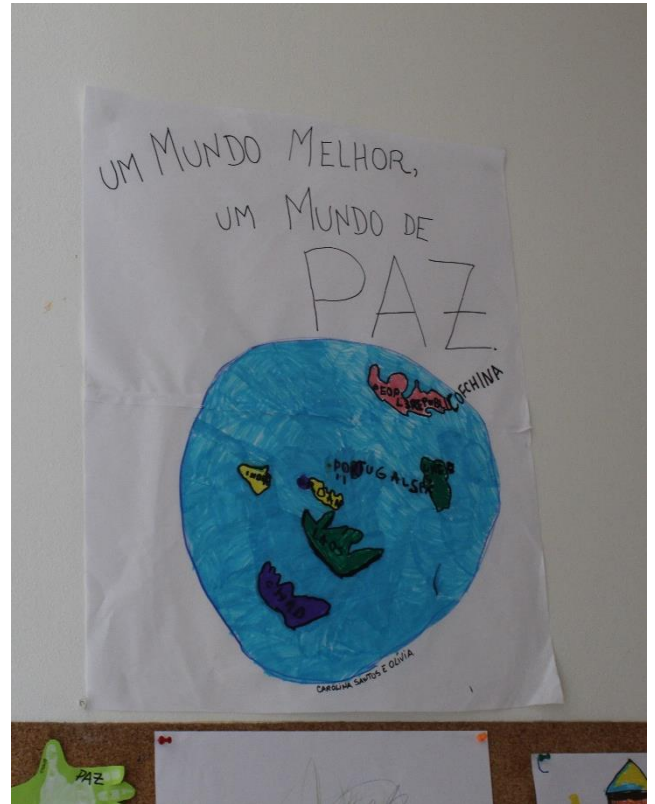


Anexo 6 – Registo fotográfico da sessão 2









Anexo 7 – Registo fotográfico da sessão 3







Anexo 8 – Registo fotográfico da sessão 4





Anexo 9 – Registo fotográfico da sessão 5









