

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

**FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
E
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

**A IMPORTÂNCIA DA SUPERVISÃO NA EFICÁCIA DA
EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Supervisão

Área de Especialização: Ensino Básico (1.º Ciclo)

CIDÁLIA MARIA MENDONÇA TANGARRINHA ABELHEIRA

FARO

2008

Nome: Cidália Maria Mendonça Tangarrinha Abelheira

Departamento: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas e Escola Superior de Educação

Orientador: Professora Doutora Ana Maria Viegas Firmino

Data: 29 de Janeiro de 2009

Título da Dissertação: A Importância da Supervisão na Eficácia da Educação Ambiental em Contexto Escolar

Júri: (*)

Presidente: Doutora **Teresa Pires Carreira**, Professora Associada da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve;

Vogais: Doutora **Maria Manuela Costa Malheiro Dias Aurélio Ferreira**, Professora Associada da Universidade Aberta de Lisboa;

Doutora **Ana Maria Viegas Firmino**, Professora Auxiliar com agregação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa;

Doutora **Sílvia Maria Castro Fortes Cardoso**, Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade do Algarve.

(*)Designado por despacho reitoral de 4 Dezembro de 2008.

Agradecimentos

Para educar uma criança
é preciso uma aldeia inteira.

Provérbio Africano

Dedico esta tese

À memória dos meus avós, Filipe, Antónia, Virgínia e Agostinho, grandes especialistas em Desenvolvimento Sustentável e Conservação da Natureza.

À minha filha Joana Maria, por ter sido privada da minha supervisão plena, na sua infância, fase da vida em que a presença materna é fundamental e pelo esforço que fez por aceitar esta opção da mãe.

A todos os educadores que pugnam pela Educação do Ser e pela educação para o desenvolvimento sustentável.

À Professora Doutora Ana Maria Viegas Firmino, orientadora desta tese, quero expressar um profundo agradecimento por ter acreditado em mim e ter supervisionado esta investigação, com base na relação humana e com muita(s) sabedoria(s), pela dedicação, incentivo, paciência e segurança com que se empenhou, impedindo-me de desistir e assim chegarmos até aqui.

Aos professores que fizeram acontecer este curso de Mestrado, em particular à Professora Doutora Helena Ralha-Simões e ao Professor Doutor José Alberto Gonçalves.

Aos meus pais, pela vida que me proporcionaram, pelos exemplos de vida que são, pelo incentivo e apoio constante e incondicional para que eu me lance em “voos” cada vez mais ousados.

Ao Luciano, profundo conhecedor em matéria de Educação Ambiental, pelo seu exemplo de professor dedicado, por todo o apoio que dele recebi e por aguentar as minhas impaciências e ausências.

À Educadora Ana Abreu por, de entre outros contributos, me ter conduzido até à orientadora desta tese mas também pelo seu compromisso de vida à causa da educação do Ser.

À colega que comigo colaborou, facultando os dados necessários ao estudo.

À Dr.^a Susana Ferreira pelo precioso contributo para a realização desta investigação.

Às minhas primas Isabel Tangarrinha Ricardo e Custódia Gago por, apesar das suas vidas sobrecarregadas, ainda conseguirem encontrar um “milímetro” para me estender um dedo de ajuda e encorajamento.

Aos meus amigos e colegas, por me ouvirem e encorajarem, particularmente à Anabela Gomes, à Teresa Rodrigues, à Esmeralda de Jesus, ao Fernando Rafael, à M.^a de Jesus Silva, à Joana Simão, à Cidália Cavaco, à Laura Valongo e a tantos outros, não menos importantes e presentes no meu coração.

A todos os que não acreditando neste tema, me tentaram desviar deste propósito, conduzindo-me a reflexões tão importantes para a estruturação da investigação.

A todos os que contribuíram para a minha reabilitação física e emocional de modo a que pudesse concluir esta dissertação.

A todos os que amavelmente me facilitaram a pesquisa, nomeadamente à simpatia e disponibilidade dos funcionários das bibliotecas da Universidade do Algarve, contribuindo assim para que este árduo percurso se tornasse mais agradável.

A DEUS, por me permitir encontrar seres tão maravilhosos e as condições para que eu tenha acesso a tudo isto!

RESUMO

O estado actual das sociedades e das relações do Homem com o ambiente são verdadeiramente preocupantes, pois já não se pode apenas considerar que o futuro das gerações vindouras está ameaçado. Em muitos casos é o presente que se encontra comprometido.

Organismos como a UNESCO vêm alertando para a necessidade de uma rápida mudança de atitudes das instituições, das sociedades e dos indivíduos. Reconhece serem os educadores os agentes primordiais da mudança e para tal, tem envidado esforços no sentido de capacitar estes profissionais para, no âmbito da sua actividade, promoverem a “revolução” que urge empreender, nomeadamente ao nível da cidadania, democracia, desenvolvimento sustentável, ambiente e outros mais.

Existem docentes e escolas que, sensíveis a este apelo, desenvolvem iniciativas que concorrem para este novo paradigma educativo, incluindo no seu currículo a educação para a cidadania, a educação ambiental, ou a educação para o desenvolvimento sustentável.

No entendimento de que a supervisão visa o desenvolvimento pessoal e profissional, neste caso dos docentes, contribuindo para a melhoria da qualidade do processo educativo e, considerando que os alunos interagem com os seus saberes e competências, principalmente junto das suas famílias, procurou-se conhecer as mudanças de comportamentos dos alunos, a participação da comunidade educativa, os valores promovidos pelo projecto de Educação Ambiental da escola e a origem dos factores adversos e facilitadores da eficácia da Educação Ambiental.

Palavras chave: Supervisão; Autonomia Pedagógica; Educação Ambiental; Cidadania; Desenvolvimento Sustentável; Pedagogia Waldorf; Desenvolvimento Humano

ABSTRACT

The current state of societies and relations with the human environment are really worrying, because you can not only consider the future of coming generations is threatened. In many cases it is the present that is involved.

Organizations such as UNESCO are drawing attention to the need for rapid change of attitudes of institutions, companies and individuals. Acknowledges the educators are the primary agents of change and to this end, has made efforts to train professionals for these, in its activity, promote the “revolution” that must undertake, notably in terms of citizenship, democracy, sustainable development, environment and others.

There are teachers and schools, that sensitive to this appeal, develop initiatives that contribute to this new educational paradigm, including in its curriculum, education for citizenship, environmental education, and education for sustainable development.

In understanding that the supervision is aimed at personal and professional development, in this case, teachers, contributing to improving the quality of the educational process and considering that students interact with their knowledge and skills, especially with their families, searching for the changes of behaviour of students, the participation of the education community, the values promoted by the draft Environmental Education from school and origin of the adverse factors and facilitators of the effectiveness of Environmental Education.

Key words:

Supervision; Human Development; Environmental Education; Citizenship; Sustainable Development; Waldorf Pedagogy; Educational Autonomy

ÍNDICE

Agradecimentos	iii
Resumo	vi
Abstrat	vii
Índice	viii
Índice de Tabelas	xi
Índice de Gráficos	xi
Índice de Anexos	xi
Introdução.....	1
1.ª Parte – Enquadramento Teórico	5
Capítulo I – Contexto, Objecto e Tema do Estudo	6
1.1. - Definição do tema e campo de estudo.....	7
1.2. - Enquadramento Teórico	9
1.2.1. – Supervisão: Do Conceito aos Paradigmas	9
1.2.1.1. – O Supervisor.....	10
1.2.1.2. - Cenários Supervisivos	11
1.2.1.3. – Modelos de Supervisão.....	13
1.2.1.4. – O Ciclo de Supervisão	15
Capítulo II – Desenvolvimento Pessoal e Profissional na Docência	17
2.1. - Desenvolvimento Humano.....	18
2.1.1. – O modelo Ecológico de Bronfenbrenner	18
2.1.2. – Desenvolvimento Humano e Docência	21
Capítulo III – Perspectivas Educativas	26

3 – Perspectivas Educativas.....	27
3.1. - O Acto Educativo.....	27
3.2. - Educação Ambiental	28
3.2.1. - Aspectos Fundamentais a ter Presentes em Educação Ambiental.....	28
3.2.2. A Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável.....	32
3.3. Abordagem da Educação Ambiental	38
3.3.1. - Educação para a cidadania	38
3.3.1.1. - Conceito de Cidadania	38
3.3.1.2. –Aprender a ser Cidadão	39
Capítulo IV – Despertar a Sensibilidade – Um paradigma para a educação planetária	52
4. - Pedagogia Waldorf e Educação Ambiental	53
2. ^a Parte – Investigação Empírica	57
Capítulo V – Metodologia	58
5.1. – Natureza do Estudo.....	59
5.2. - Plano da Investigação.....	60
5.2.1. – Objectivo	60
5.2.1.1. - Objectivo Geral.....	60
5.2.1.2. – Objectivos Específicos	61
5.2.1.3. – Questões Investigativas	61
5.2.2. – Modelo Conceptual	62
5.2.3. – Hipóteses do Estudo	63
5.2.4. - Delineamento do Estudo	65
5.2.4.1. – O Campo do Estudo.....	66
5.2.4.2. – Protagonistas do Estudo	66
5.3. – Instrumentos de Recolha de Dados	67
5.3.1. – Justificação dos Instrumentos de Recolha de Dados	68

5.3.1.1. – A Entrevista	68
5.3.1.1.1. – Elaboração do guião de entrevista	69
5.3.1.1.2. – Realização da entrevista	70
5.3.1.2 – O Questionário.....	70
5.3.2. - Verificação final e pré-teste	72
5.3.3. – Aplicação dos questionários	74
5.4. – Tratamento de dados	74
5.4.1. – Entrevista.....	74
5.5. – Análise e interpretação dos dados	77
 Capítulo VI – Apresentação e Análise Interpretativa dos Dados	 78
 6.1 - Introdução	 79
6.2. – Análise e interpretação dos dados recolhidos através da entrevista à professora titular de turma.....	79
6.2.1. – Caracterização da entrevistada	79
6.2.2. - Formação específica em Educação Ambiental.....	79
6.2.3. – Caracterização da Comunidade Escolar	80
6.2.4. – Supervisão	81
6.2.4.1. – Estruturas de Gestão e Administração.....	81
6.2.4.2. – Estruturas de Orientação Educativa.....	81
6.2.4.3. – Planeamento das actividades	82
6.2.4.4. – O contexto avaliativo.....	83
6.2.4.5. – Percepção pessoal das dinâmicas supervisivas nos resultados obtidos.....	86
6.2.5. – Percepção do entrevistado quanto aos níveis de Educação Ambiental presentes nos intervenientes no projecto	86
6.2.6. – Reflexão.....	89
6.2.6.1. - Percepção do entrevistado quanto aos contributos do projecto para o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.....	90
6.2.6.2. - Percepção do entrevistado quanto aos contributos do projecto para outros professores envolvidos ⁹¹	
6.2.7. – Temas ambientais	92
6.3. – Análise e interpretação dos dados recolhidos através dos questionários aos alunos	92

6.2.1. – Caracterização da amostra	92
Conclusões	94
BIBLIOGRAFIA.....	101
Netgrafia.....	108
Legislação:	108
Anexos	109

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Caracterização dos respondentes ao inquérito A – Género	92
Tabela 2 – Caracterização dos respondentes ao inquérito A – Idade	93

Índice de Quadros

Quadro 1 – Síntese da Investigação	62
Quadro 2 – Níveis, Temas e Conceitos presentes na Educação Ambiental	63
Quadro 3 – Categorização da Entrevista	76
Quadro 4 – Caracterização da entrevistada	79
Quadro 5 – Caracterização da comunidade escolar	80

Índice de Anexos

Anexo I – Guião de entrevista	110
Anexo II – Questionário A	115
Anexo III – Questionário B	119
Anexo IV – Protocolo de Entrevista	131
Anexo V – Categorização dos dados da Entrevista	149
Anexo VI – Tratamento dos dados recolhidos pelo Questionário A	162
Anexo VII – Tratamento dos dados recolhidos pelo Questionário B	167

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

«A protecção da beleza, diversidade e vitalidade da terra é um dever sagrado».

In Preâmbulo da Carta da Terra

Introdução

Na actualidade, a dimensão planetária das transacções assume um dinamismo nunca antes registado. As bruscas alterações climáticas, económicas, sociais, políticas, culturais parecem não deixar nada nem ninguém incólume. A regeneração necessária à assimilação dos processos de mudança não encontra lugar para acontecer. O Homem, as sociedades e a natureza ressentem-se, reajustam-se e emitem sinais de alerta.

Apesar de parecer reinar uma insensibilidade e uma inoperância perante tão rápidas transformações, frequentemente destabilizadoras do “ecossistema”, este procura os seus equilíbrios, ao nível biológico e físico, enquanto que ao nível humano, muitos são os que estão atentos à evolução da situação, trabalhando incansavelmente em prol da mitigação dos efeitos nefastos do consumismo desregrado e irresponsável, produzindo uma crescente consciencialização dos indivíduos para o restabelecimento de processos sustentáveis de desenvolvimento.

A inevitabilidade da vivência da partilha do planeta pelos seus habitantes, segundo Morin (2002) já era reconhecida por Kant ao referir «que a finitude geográfica da nossa terra impõe aos seus habitantes um princípio de hospitalidade universal, reconhecendo ao outro o direito de não ser tratado como inimigo» (p.122), impondo-se a solidariedade como forma de sobrevivência. Parece pois não restar outra alternativa senão «salvar a Humanidade realizando-a» (Morin, p.123).

Face à degradação das políticas democráticas, impõe-se a sua regeneração através da regeneração do civismo, da solidariedade, ou seja do desenvolvimento antro-po-ético (Morin, 2002).

Principalmente a partir da revolução industrial, a escola assumiu um lugar de destaque na educação em relação à família, pelo que passou a ser preponderante a sua função de promotor das «modificações fundamentais dos nossos estilos de vida e dos nossos comportamentos» (Mayor in Morin, 2002: 11), de modo a produzir a rápida modificação das formas de pensar necessárias. Neste sentido, organismos como a Unesco vêm promovendo diversas iniciativas com o objectivo de ajudar a clarificar o pensamento dos educadores em termos de durabilidade, para que estes agentes da mudança actuem consentâneamente com os princípios do “Desenvolvimento Sustentável”.

Embora a Educação Ambiental seja, desde há algumas décadas, considerada pelas Nações Unidas como fundamental e sobre o assunto tenham sido realizadas diversas cimeiras a nível mundial, nas quais os países participantes se comprometem a promovê-la, apoiá-la e sustentá-la junto das populações locais, parece ainda haver um longo “caminho a percorrer”, rumo ao desenvolvimento de atitudes cívicas, conscientes e responsáveis perante o Ambiente, em sentido lato.

Por conseguinte, as escolas, assim como outras instituições vocacionadas para a educação de crianças e jovens deverão adoptar paradigmas mais vocacionados para os valores e para a ética, a democracia, o civismo, a par dos saberes, numa perspectiva de participação, de investigação e de acção efectiva sobre o meio. Simultaneamente, os contextos educativos deverão ser acautelados como meio de garantir os ambientes necessários à renovação social, que se impõe em permanente interacção com as respectivas comunidades escolares.

Neste sentido, a supervisão enquanto promotora do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e da qualidade dos processos educativos, poderá desempenhar uma

função importante enquanto meio de estimular a reflexão necessária para a optimização dos processos educativos.

A temática escolhida para a realização deste trabalho insere-se no âmbito das estratégias supervisivas aplicadas a uma área específica: a Educação Ambiental.

A opção pelo tema decorre da percepção pessoal sobre a importância da renovação do ensino promotor da “Educação para o Desenvolvimento Sustentável”, procurando organizar um simples contributo para a mudança necessária à educação e aos educadores, através do estudo de caso de um projecto de educação ambiental que vem sendo desenvolvido há mais de quatro anos.

Neste estudo pretende-se identificar representações quanto a comportamentos e atitudes no que respeita à preservação e defesa do Ambiente num grupo de alunos e nas respectivas famílias, envolvidos em Projectos de Educação Ambiental ao longo do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Pretende-se ainda relacioná-las com os conteúdos de Educação Ambiental abordados nestes projectos, bem como com o papel das estratégias supervisivas utilizadas.

O estudo de caso que desenvolvi nesta investigação procura identificar a importância das opções estratégicas supervisivas presentes no desenvolvimento da Educação Ambiental, recorrendo à entrevista e a questionários como forma de recolher dados que permitam a identificação de representações presentes no público alvo.

Os dados recolhidos, após a sua interpretação qualitativa e quantitativa, consoante a natureza que apresentem, são interpretados, estabelecendo as relações entre eles à luz do modelo ecológico de desenvolvimento humano de Bonfenbrenner.

Procura ainda este estudo, encontrar resposta para as seguintes perguntas:

- A natureza das estratégias utilizadas em Educação Ambiental implica a mudança de comportamentos dos alunos?

- As estratégias supervisivas inerentes ao processo de Educação Ambiental privilegiam o envolvimento e a participação da comunidade educativa?

- Na família são identificáveis valores promovidos pela Educação Ambiental veiculada pela escola?

- Quais são os factores adversos e quais são os factores facilitadores da eficácia da Educação Ambiental? Quais são as suas origens?

Do ponto de vista estrutural, o estudo está organizado em duas partes: na primeira apresenta-se uma definição fundamentada do objecto da observação; na segunda faz-se o desenvolvimento da investigação. Cada uma destas partes subdivide-se em capítulos e estes em pontos.

Na primeira parte, o primeiro capítulo define o conceito de supervisão e apresenta os cenários, os modelos e os ciclos supervisivos.

No segundo capítulo é abordado o desenvolvimento pessoal e profissional na docência, com particular enfoque na dimensão do Desenvolvimento Humano. Neste ponto é feita alusão ao modelo ecológico de Bronfenbrenner e à perspectiva do desenvolvimento Humano na docência.

O capítulo três é composto por referências a perspectivas educativas. Nelas se enquadra o acto educativo, a Educação Ambiental, aspectos fundamentais a ter presentes em educação ambiental e ainda uma abordagem à educação para a cidadania.

No capítulo quarto apresentam-se algumas referências à pedagogia Waldorf.

A segunda parte é dedicada ao desenvolvimento metodológico do estudo, a qual inclui referências à natureza do estudo, ao plano da investigação, aos instrumentos de recolha de dados, ao tratamento de dados e à análise interpretativa destes. Por último procede-se à apresentação das conclusões do estudo.

1.^a PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

CONTEXTO, OBJECTO E TEMA DO ESTUDO

1.1. - Definição do tema e campo de estudo

O desenvolvimento profissional do docente tem sido um ponto de interesse constante desde o início da minha actividade docente.

Quando em 1989 assumi a Coordenação Concelhia do Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), tive a possibilidade de contactar com diversas realidades ao nível da formação de professores, conhecer e acompanhar a organização e funcionamento de várias escolas, as suas reflexões, as suas preocupações, bem como as soluções que encontravam, ou não para os seus problemas.

Das discussões em que participei e das reflexões pessoais que produzi, surgiu o interesse em aprofundar os conhecimentos e as competências na área da supervisão, por entender a sua importância para a melhoria da qualidade do processo educativo. Neste sentido frequentei e conclui um Curso de Estudos Superiores Especializados em Supervisão, o qual contribuiu significativamente para o meu próprio desenvolvimento pessoal e também profissional.

Sendo o desenvolvimento profissional o objecto principal do meu interesse, é sabido que ele não acontece sem o correspondente desenvolvimento pessoal. Cury (2004: 141) afirma que «um professor influencia mais a personalidade dos alunos pelo que é do que pelo que sabe», o que nos remete, por exemplo para aspectos como a autenticidade das relações que se estabelecem não apenas com os alunos mas com toda a comunidade educativa, pois o acto educativo nunca é um acto isolado.

Voltando novamente a Cury (2006:99) importa citar o seguinte:

«Os professores não são valorizados socialmente como merecem, não surgem nos noticiários que passam na televisão, vivem no anonimato da sala de aula, mas são os únicos que têm o poder de causar uma revolução social. Com uma mão escrevem no quadro, com a outra movem o mundo, pois trabalham com a maior riqueza da sociedade: a juventude. Cada aluno é um diamante que, bem lapidado, brilhará para sempre».

O mundo actual atravessa grandes e profundas crises nomeadamente ao nível cívico, social e ambiental. Organismos internacionais como a ONU, há décadas que têm vindo a intensificar os apelos ao envolvimento de todos na resolução dos problemas existentes, salientando a necessidade de operar mudanças nas atitudes pessoais e sociais.

A UNESCO, no âmbito da Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, refere a importância do papel dos professores para as mudanças necessárias, as quais têm de operar a tal revolução social que urge.

Sensível a esta situação, considero que também a supervisão tem um papel fundamental no fomento das mudanças necessárias para a implementação de uma escola centrada no “Ser” em construção.

Deste modo, procurei estudar um projecto em curso no âmbito da Educação Ambiental, dando particular enfoque ao processo supervisivo inerente ao seu desenvolvimento assim como aos níveis de envolvimento da comunidade escolar.

«A educação não terá nenhuma tarefa senão a de deixar que a bondade inicial esplenda e seja».

Agostinho da Silva (1989)

1.2. - Enquadramento Teórico

1.2.1. – Supervisão: Do Conceito aos Paradigmas

A conotação do termo “Supervisão” com o acto de dirigir, orientar ou inspeccionar correspondem a processos cognitivos e formas de proceder diferentes, visto corresponderem a funções e objectivos distintos, podendo os procedimentos e métodos ser mais dirigistas, vocacionados para a verificação e prescrição ou, por outro lado, mais flexíveis e centrados no aconselhamento e na orientação.

Num âmbito mais geral, Villas-Boas (1991): 627, define Supervisão como «um processo comum a todas as profissões e que é o de garantir a qualidade do produto».

A Supervisão é uma prática usual de actividades profissionais consideradas de ajuda (Assistentes Sociais, Médicos, Psicólogos, Técnicos de Intervenção Comunitária,...) as quais implicam uma relação dual, tendo sido aplicada essencialmente em países Anglosaxónicos.

A aplicação do termo "Supervisão" no campo da educação é relativamente recente, devendo ser entendida «como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional», (Alarcão & Tavares, 1987: 18). Este conceito surgiu nos anos trinta, tendo sido desenvolvido nos anos cinquenta, nos Estados Unidos da América associado à Supervisão Clínica. Em Portugal, apenas na década de oitenta surge o interesse por esta dimensão nos meios académicos, de onde se destacam as obras de Alarcão e Tavares (1987).

A supervisão da prática pedagógica tem sido entendida e aplicada de diversas formas ao longo do tempo.

1.2.1.1. – O Supervisor

O desempenho da tarefa do supervisor implica que este possua uma “super-visão”, no dizer de Stones (1984:7), para, «com uma visão apurada ver o que acontece na sala de aula» e uma «introvisão, para compreender o significado do que lá acontece, antevisão, para ver o que poderia estar a acontecer, retrovisão para ver o que deveria ter acontecido, mas não aconteceu» e precisa ainda de ter «visão para saber como fazer o que deveria ter acontecido mas não aconteceu».

A par da dimensão relacional, o supervisor deverá em simultâneo, possuir um grande domínio de todo o processo supervisivo, caracterizado, segundo Mosher e Purpel (1972) por:

sensibilidade para detectar os problemas e as causas;

capacidade de analisar, conceptualizar e dissecar problemas, ordenando-os segundo as causas que os provocam;

capacidade de estabelecer uma comunicação efectiva facilitadora da troca e percepção das opiniões e sentimentos;

qualificação em desenvolvimento e em teoria e prática de ensino;

competências (skills) em relações interpessoais ;

consciência da responsabilidade social no que se refere a noções sobre os objectivos da educação.

Quanto à dimensão da capacidade de relacionamento interpessoal, Glickman (1985), categoriza dez capacidades: prestar atenção; clarificar; encorajar; servir de espelho; dar opinião; ajudar a encontrar soluções para os problemas; negociar; orientar; estabelecer critérios; condicionar.

De acordo com a maior ou menor ênfase que o supervisor atribui às características já referidas na sua actuação, Glickman considerou ainda três estilos de Supervisão: o directivo; o de colaboração; o não-directivo.

O supervisor directivo valoriza o estabelecimento de critérios, dá orientações, por vezes em demasia, e condiciona a atitude dos supervisandos.

O supervisor do estilo colaborativo, prefere utilizar estratégias de colaboração, verbaliza o que o supervisando vai dizendo, sintetiza os problemas e ajuda a resolvê-los.

O supervisor de estilo não-directivo, sabe escutar, verbaliza as ideias e sentimentos que o supervisando manifesta, encoraja-o e ajuda-o a clarificar ideias.

1.2.1.2. - Cenários Supervisivos

Alarcão & Tavares, (1987: 42), referem-se aos diversos cenários de supervisão, também podendo ser entendidos como perspectivas de supervisão, como representações teóricas que se "interpenetram" na prática, visto que todos esses cenários possuem aspectos importantes.

De entre os diversos cenários apontados pelos autores anteriormente referenciados, poder-se-á salientar os que se seguem:

Cenário de Imitação Artesã - O professor formando observa o modelo do seu formador e procura imitá-lo fielmente, visto que o modelo fornecido é considerado um "bom" modelo, inalterável e perpetuável, desempenhando o formando um papel passivo e o formador um papel activo.

Cenário de Aprendizagem pela Descoberta Guiada - É dada a possibilidade de o formando conhecer e analisar teoricamente vários modelos, seguindo-se a observação da sua aplicação. Posteriormente, o formando aplicará o modelo que considere ser mais adequado às suas características e aos seus alunos.

Esta perspectiva supervisiva pressupõe o desenvolvimento de formandos activos, criativos e críticos.

Cenário Behaviourista - Centra-se no desenvolvimento das capacidades identificadas como necessárias para se ser um bom professor, através da definição de objectivos.

Recorre ao Micro-Ensino para treino das competências profissionais, o qual acaba por ser um modelo sobre o qual se vai analisar e repetir, até o aperfeiçoar, centrando-se no produto e na concepção do professor como técnica de ensino.

Este modelo foi o precursor do C.B.T.E. (Competency-Based Teacher Education) que se baseia em:

- * Definição operacional dos objectivos;
- * Responsabilização;
- * Individualização.

Cenário Clínico - Tem por base a reflexão do formando sobre a sua própria prática, em colaboração com o supervisor, participando ambos como colegas de uma mesma equipa igualmente empenhados no processo, na :

- * Planificação;
- * Interacção;
- * Avaliação.

Cenário Psicopedagógico - Procura desenvolver nos professores, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões de acordo com a realidade, recorrendo aos conhecimentos de que é portador.

Conhecimento--» Observação--» Aplicação

Cenário Pessoalista - Baseia-se essencialmente no auto-conhecimento do formando, através da análise de si próprio, de modo a que a formação dê resposta às suas necessidades específicas de formação, relegando para segundo plano a observação de modelos.

Ecológico - Realça a importância dos ambientes ou contextos em que ocorrem as experiências e os desenvolvimentos, salientando-se também a influência dos diferentes contextos, externos à escola ou à formação, em que a pessoa se enquadra.

A aplicação da perspectiva ecológica à supervisão é uma prática recente e inovadora.

1.2.1.3. – Modelos de Supervisão

As sete perspectivas formativas anteriormente referidas poderão ser agrupadas em três grandes grupos de modelos de formação:

- O *modelo comportamentalista/ tecnicista*, onde se incluem as perspectivas ligadas à eficácia técnica e teórica do professor.

- O *modelo construtivista* onde se podem incluir as perspectivas que dão especial enfoque aos estádios de desenvolvimento humano.

O *modelo reflexivo* que aponta para a reflexão em diferentes momentos como base do processo formativo.

Ainda de acordo com Alarcão & Tavares (1987: 42), todos os cenários e modelos anteriormente referenciados se poderão encontrar na prática, em formas mais ou menos híbridas e ecléticas, recebendo diferentes graus de influência de um ou de vários modelos de supervisão.

Os autores situam esta divisão dos modelos ao nível da categorização teórica, como modo de organizar as diferentes concepções.

Particularizando um pouco mais a abordagem das perspectivas de supervisão para o cenário clínico, poder-se-á considerar este um modelo próximo do reflexivo, visto basear-se essencialmente no desenvolvimento de «capacidades através da reflexão sobre a prática e conhecimentos», Alarcão, I (1982: 159), como fonte de construção de conhecimento profissional.

De acordo com Alarcão & Tavares (1987: 28-29), no final dos anos cinquenta, na Universidade de Harvard, M. Cogan, R. Goldhammer e R. Anderson desenvolveram o modelo de supervisão clínica, na tentativa de dar resposta às necessidades formativas dos alunos, visando melhorar a prática de ensino para que lhes fosse proporcionada a melhor aprendizagem de como ensinar.

O processo desenvolvido baseava-se na análise das situações de ensino desenvolvido na aula, conjuntamente pelo professor e pelo supervisor.

O termo Clínico, como esclarecem Alarcão & Tavares (1987: 29) aplica-se a esta prática, por analogia à «formação dos médicos em que a componente prática do curso se realiza no hospital, na clínica. No caso dos professores, a clínica é a sala de aula». Poder-se-á ainda acrescentar a justificação de Villas-Boas (1991: 628) para o termo, o qual «indicará tratar-se dum tipo de observação e de análise em função daquilo que realmente se passa em cada aula, dos problemas concretos, portanto», acrescentando a natureza «personalizada», e estimulante da criatividade, «respeitando o padrão de ensino do professor».

Referindo o termo Supervisão novamente, dever-se-á salientar a ligação que este pode ter com as noções de «inspecção, avaliação, controle e melhoria de ensino», Alarcão & Tavares, (1987: 134).

Tendo esta perspectiva de supervisão por base a ideia de colaboração entre o supervisor e o supervisando, na identificação e resolução de problemas, a noção de supervisão como avaliação poderá condicionar a relação do formando por se sentir avaliado pelo supervisor.

É necessário então, ultrapassar os condicionalismos que a noção de avaliação sumativa coloca como entrave a uma saudável relação interpessoal professor/formando, os quais são provenientes duma formação inicial em que, ainda que se tivesse estabelecido uma relação cordial entre ambas as partes, a questão da avaliação sumativa não deixou de estar subjacente. Uma vez ultrapassados estes obstáculos deverá surgir uma relação de empatia e autenticidade, liberta de tensões (Alarcão & Tavares, 1987:33) e em equipa.

A eficácia da prática deste modelo passa pelos aspectos anteriormente referenciados e ainda pelos que se prendem com questões, tais como:

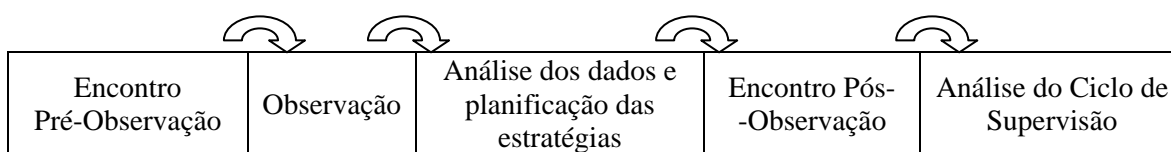
- O carácter prolongado do processo e não apenas acções pontuais;
- O espírito de equipa e o empenhamento de ambos os colegas;
- O clima de relacionamento democrático que se estabelece entre supervisor/ supervisando e a relação positiva;
- A necessidade que o formador sente de solucionar dilemas concretos da sua prática, solicitando apoio a um colega mais experiente ou conhecedor, por sua iniciativa.

1.2.1.4. – O Ciclo de Supervisão

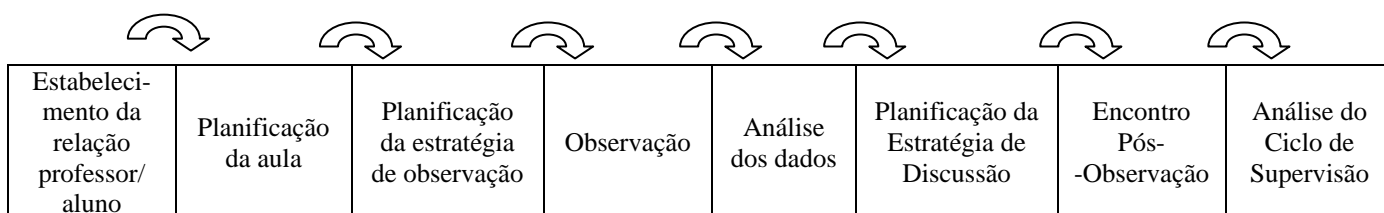
Para o ciclo de supervisão clínica Alarcão (1982:155), define três fases elementares: «planificar, observar, avaliar».

Outros autores como Goldhammer e Cogan, citados por Alarcão & Tavares (1987: 31-32), definem respectivamente cinco e oito fases que são subdivisões das anteriores.

Assim, para Goldhammer:



Cogan pormenoriza um pouco mais as fases do ciclo de supervisão referidas por Goldhammer, considerando as que se seguem:



(Alarcão & Tavares, 1987:32)

Ainda em Alarcão & Tavares (1987:138-139), é feita referência à preocupação manifestada por Smyth «de que a supervisão clínica se afaste do seu conceito original e se transforme em mais uma técnica estereotipada a ser seguida, passo a passo, totalmente desligada do espírito de descoberta, reflexão e comprometimento em que deve assentar».

Devido às suas características, o referido modelo apresenta algumas desvantagens na formação inicial, relacionadas essencialmente com a dupla função do supervisor, avaliador e colega, mantendo-se por vezes esta influência menos positiva posteriormente e já em situação de formação contínua. Apesar disso, a eficácia do modelo clínico de supervisão tem-se revelado superior nas situações de formação contínua.

Por conseguinte, poder-se-á afirmar que existe uma inter-relação entre a formação contínua e formação inicial, influenciando-se e sendo influenciadas mutuamente.

CAPÍTULO II

DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA

2.1. - Desenvolvimento Humano

A escola, entendida como local privilegiado de desenvolvimento pessoal e social, configura-se como um meio onde os processos supervisivos assumidos desempenham um papel determinante na qualidade das relações que se estabelecem, influenciando nesse mesmo desenvolvimento pessoal e social.

Toda a sociedade espera que a sua própria renovação e manutenção aconteça a partir da escola, quer seja ao nível dos saberes cognitivos, dos afectivo-relacionais, das competências e das atitudes e também dos morais.

Cabe então à escola, estar atenta aos indicadores que a realidade apresenta e organizar-se de modo a gerir a continuidade e a mudança, como forma de se antecipar à educação das novas gerações para a preservação e para a inovação.

O professor, enquanto responsável pelo processo educativo, é também ele um indivíduo em permanente desenvolvimento pessoal, social e profissional.

2.1.1. – O modelo Ecológico de Bronfenbrenner

De acordo com a explicitação do modelo ecológico de Bronfenbrenner, apresentado por Portugal, G. (1992), pode-se assumir que este modelo aborda a interacção mútua e progressiva entre um sujeito em constante desenvolvimento e as propriedades, sempre em transformação, dos contextos mais imediatos em que o indivíduo se movimenta.

Assim, os níveis estruturais que compõem o ambiente ecológico em que o indivíduo interage, representados por estruturas concêntricas contidas umas nas outras, são o microsistema, o mesosistema, o exosistema e o macrosistema.

Assim, por **microssistema** poder-se-á entender o contexto mais imediato, integrador das actividades e experiências do indivíduo, numa relação directa com o lar, a escola, as actividades de tempos livres, a igreja, ..., ambientes onde o sujeito estabelece relações interpessoais directas que influenciam as suas próprias experiências.

No **mesossistema**, são tidas em conta, por exemplo, as relações existentes entre a família e os colegas, ou entre o microcosmos da escola e o da universidade, ou ainda o da sala de aula e o da sala de professores.

No que concerne ao **exossistema**, podem considerar-se a família, os transportes, a actuação do Conselho Executivo ou os programas elaborados por equipas ministeriais.

As grandes influências, no entanto, são oriundas do **macrossistema**. Por exemplo, o sistema educativo, a política, os conceitos de supervisão.

Neste modelo, a transição ecológica constitui o elemento base no processo de desenvolvimento, isto é, situando-se o sujeito no microssistema, ocorre uma transição ecológica, sempre que a sua posição se altera em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e actividades por ele desenvolvidas (Portugal, G. 1992).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento humano «é visto como o processo pelo qual o sujeito adquire uma concepção mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico e se torna motivado e apto a desenvolver actividades que permitem descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente ecológico» Portugal, G. (1992:42).

Parece pois pacífico aceitar que, no contexto de formação de um adulto-professor em desenvolvimento, o seu contínuo envolvimento e interacções diversificadas nos diferentes níveis estruturais que compõem o contexto ecológico em que se insere, poderá contribuir de forma segura para o seu desenvolvimento enquanto pessoa e profissional, sobretudo se houver uma relação entre as exigências, papéis ou actividades e as díades nos diferentes microssistemas.

Assim, ao participarem em actividades conjuntas, prestando atenção uma à outra, estabelece-se uma relação interpessoal e constitui-se uma díade (sistema de duas pessoas). Estas podem ser de três tipos: **observacional**, de **actividade conjunta** e **primária**.

Relativamente à díade observacional, Portugal (1992:27) considera que esta se estabelece sempre que «um sujeito presta atenção à actividade do outro», reconhecendo assim o valor do outro. Esta díade pode transformar-se em díade de actividade conjunta se as duas pessoas prestam atenção uma à outra e se envolvem conjuntamente nas actividades, produzindo um maior efeito ao nível do desenvolvimento, pois possui em maior grau algumas características comuns a todas as díades (reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afectiva).

Quanto à «díade primária é aquela que continua a existir fenomenologicamente para ambos os participantes mesmo quando eles não estão juntos. Os dois membros aparecem nos pensamentos de cada um, são objecto de fortes sentimentos emocionais e continuam a influenciar o comportamento um do outro mesmo quando separados» Bronfenbrenner (2002:48).

São exemplo desta díade, as relações entre a mãe e a criança, entre amigos. Esta díade, quer na presença, quer na ausência dessa pessoa, exerce uma poderosa influência na motivação para a aprendizagem e na orientação do curso do desenvolvimento.

As três díades podem ocorrer em simultâneo, causando um maior impacto no desenvolvimento e na aprendizagem do que quando ocorrem díades de um único tipo. Bronfenbrenner (1986) refere ainda a importância da influência de terceiros na interacção diática, designando-a “sistema N+1”.

Assim, em contextos educativos deverá dar-se possibilidade ao educando/formando de observar e participar em actividades conjuntas, progressivamente mais complexas, com ou sob supervisão de pessoas dotadas de mais capacidades ou conhecimentos do que o formando com as quais ele estabelece uma relação afectiva, de modo a que o processo formativo/educativo fique mais completo e enriquecido.

2.1.2. – Desenvolvimento Humano e Docência

Como anteriormente se referiu, os professores quer em situação de formação inicial, quer no decurso da sua actividade ao longo da profissão são indivíduos adultos dotados de um conjunto de características pessoais que, necessariamente influenciam as respectivas posturas profissionais.

No entanto, como defendem Simões, C. M. e Ralha Simões, H.(1990), porque essas características não se revestem de um carácter estático, sendo susceptíveis de evoluir ao longo do processo de formação e também durante toda a vida dos sujeitos, necessitam ser abordadas numa perspectiva de desenvolvimento.

Contudo, na perspectiva destes autores, «*o desenvolvimento pessoal e profissional, não se processando automaticamente, deve ser passível de activação mediante a participação do indivíduo em actividades e experiências inovadoras e, também, através da possibilidade de actualização e de abertura à mudança*» (Simões, C. M. e Ralha Simões, H., 1990:52).

Conforme referem Simões, C. M. e Ralha Simões, H., a dimensão pessoal é entendida «como um aspecto determinante para um adequado desempenho profissional, a qual deve constituir um processo de descoberta e de transformação interna no sentido de tornar possível ao sujeito utilizar-se a si próprio como um instrumento de mediação, que lhe permita agir de maneira específica em função das experiências que extrai das situações vividas» (Simões, C. M. e Ralha Simões, H., 1990:52).

Deste modo, e concretamente no âmbito da Supervisão poderá constituir um importante contexto ecológico indutor de desenvolvimento pessoal e profissional, levando em consideração de forma sistémica a abordagem e implementação do desenvolvimento da personalidade do professor, nas suas múltiplas vertentes: moral, pessoal e profissional.

Assim, torna-se importante saber decifrar os sinais, os indicadores do sentido que se perspectiva para a evolução das sociedades, com vista à formação de professores capacitados para dar resposta às necessidades educativas/formativas das gerações vindouras.

«O urgente apelo aos valores para a construção de conhecimentos e definição dos seus limites» (Bandeira, A. M., Gonçalves, J. A., Simões, C. M., 1997), surge como consequência

de um cansaço das explicações meramente materiais das ciências de vanguarda e de uma realidade fragmentada, segundo Davies, 1989 in Bandeira *et al* (1997).

A tomada de consciência de tal realidade leva a que se possa considerar a “emergência de novas formas de pensamento” que desafiam a sociedade contemporânea para “pensar o Homem axiologicamente” (Bandeira *et al*, 1997: 419).

De acordo com Patrício, in Bandeira *et al*, (1997), os «valores são substanciais à educação, ou seja, os valores integram a própria educação» (: 420), pelo que, compete ao professor devolver ao Homem a sua dimensão de pessoa Bandeira *et al*, (1997: 419).

Ainda segundo aqueles autores, (1997), para que uma “nova escola” aconteça, uma escola Humanista e plural, que tenha em conta a dimensão de Pessoa do Homem, é fundamental que se verifiquem, em simultâneo as seguintes condições:

«1) a escola ser entendida como um espaço de desenvolvimento pessoal do aluno e do professor; 2) ser o professor formado numa perspectiva de educação permanente, em que a dimensão axiológica se constitui como vector do seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional» (420).

Deste modo, parece urgir a necessidade de criar estruturas capazes de induzir o desenvolvimento de processos de reflexão e de suportar o desenvolvimento pessoal e profissional, centrado em questões relacionadas com a Cidadania, ao nível da dimensão axiológica da educação, com vista à criação de estruturas indutoras e estimulantes da prática da reflexão/acção do corpo docente.

Na sociedade emergente, a necessidade de formar/desenvolver professores capacitados para lidar com realidades diversificadas, sem que, no entanto, percam a sua identidade, é premente. Esses professores deverão estar capacitados para “compreender as experiências e culturas dos alunos e da comunidade, bem como as que lhes são próprias, no sentido de as respeitar e mobilizar; de promover e rentabilizar uma complementaridade convergente entre espaços curriculares e extra-curriculares e, finalmente, de gerir os conflitos inerentes ao processo de desenvolvimento próprio e dos alunos, determinados pelo choque entre as

estruturas possuídas e os desafios lançados pelas novas situações» (Almeida, in Bandeira *et al*, 1997: 420).

À formação de professores, atenta aos sinais dos tempos, numa tentativa de se antecipar aos acontecimentos, como se espera que o faça, cabe a função de dotar o docente, «como actor ou autor eficaz na transformação e optimização da sociedade em que vive» (Albuquerque, A. M. e Tavares, J., 1998: 148) e, segundo os mesmos autores, de competências que permitam «torná-lo mais forte, mais desenvolvido técnica, pessoal e socialmente, ou seja, equipado para poder intervir, de um modo mais eficaz e adequado, na transformação da própria sociedade em que vivemos para que ela seja menos violenta, mais dialogante, afectiva, relacional, mais segura, justa e pacífica, em que uma verdadeira convivialidade humana seja possível» (idem, 146-147).

Neste sentido, parece ser igualmente urgente a necessidade de introduzir alterações nos processos de supervisão vigentes, de modo a activarem e a mobilizarem as capacidades de ser, de ter, de poder e de querer nos formandos, melhorando a sua auto-estima, promovendo a resiliência, desenvolvendo estruturas a nível pessoal e organizacional mais resilientes, num clima de abertura ao outro. Para tal torna-se importante o reforço dos laços, das relações, em plataformas autênticas, mais justas, de liberdade, de responsabilidade e de confiança. Só optando decididamente pela co-responsabilização, pela colaboração, pela partilha, segundo Albuquerque e Tavares (1998: 149-150), se permitirá respostas mais rápidas e expeditas, quer ao nível dos processos, quer ao nível dos resultados.

A «formação do novo cidadão que o torne mais realista e facilite a compreensão e solução ... de problemas» implica «uma formação musculada, real, muito ligada com situações que as pessoas vivem, no dia-a-dia» de modo a «implementar e desenvolver na formação, estruturas que tornem os alunos e os professores mais resilientes para poderem ser elementos activos na transformação e optimização da nova sociedade» Albuquerque e Tavares, (1998:144).

Ainda de acordo com os mesmos autores «a formação do cidadão da sociedade emergente deverá possibilitar o desenvolvimento de estruturas de resiliência» (: 147), devendo os sistemas de educação e formação «possibilitar o desenvolvimento de mecanismos físicos,

biológicos, neurocerebrais, psíquicos, sociais, éticos, religiosos que o tornem mais resiliente, menos vulnerável» (p. 147).

É assim, urgente «rever os métodos, os processos de ensino-aprendizagem, de formação, de educação, os seus conteúdos, os meios; repensar as atitudes e o envolvimento dos sujeitos, bem como os contextos em que a acção se desenvolve, ou seja, urge pôr as pessoas a pensar, a reflectir, a questionarem, a questionar-se e não a responder a perguntas colocadas pelos outros» Albuquerque, (1998: 147).

No entanto, «apesar da evolução científica e tecnológica dos nossos dias - ou talvez por causa dela – constata-se, na sociedade actual, uma crise de confiança nos profissionais recém-formados, como se a formação que lhes é dada de pouco lhes sirva para resolver os problemas com que se deparam» (Alarcão, in Bandeira *et al*, 1997: 422).

Tal constatação, aliada ao anteriormente referido relativamente ao paradigma epistemológico emergente e à urgência de dotar os docentes de competências que lhes permitam o desempenho das funções que deles se esperam na sociedade actual como *professor-homem de cultura*, segundo Bandeira *et al*, (1997: 423) significa que na sua formação deverá ser acautelado que todas as componentes desta formação conduzam a um saber unificado, o que parece implicar a implementação de alterações no domínio da educação/formação dos novos profissionais, conferindo-lhe particular enfoque sistémico de modo a permitir «a análise das situações concretas da prática educacional para efeitos de melhoramento da eficácia dos processos de ensino-aprendizagem ... a fim de facilitar-lhes a identificação dos pontos fortes e fracos das situações pedagógicas com que na prática se defrontam e permitir-lhes modificá-los mais ou menos profundamente conforme o nível de decisão a que operam» UNESCO (1976/1980:9), sem perder de vista «que as suas mais directas interacções são realizadas com o microsistema estando os outros contextos mais vastos envolvidos: mesosistema, exosistema e macrosistema» (Portugal, G., 1992:40).

Referindo Ralha-Simões e Simões; Veiga, Bandeira, *et al* (1987: 422) consideram importante que a formação de professores integre um conjunto diversificado de modelos, fundamentados em diferentes ramos do conhecimento humano, assim como, as atitudes e os valores inerentes, de forma explícita.

Segundo Bandeira, *et al* (1987), o modelo de professor cultural pretendido só poderá surgir num cenário «em que a educação axiológica tenha direitos de cidadania e em que a escola surja como local privilegiado de desenvolvimento humano» (p. 423).

Deste modo, Tavares in Bandeira *et al*, (1997) considera que a formação pessoal e social deverá assentar em duas condições básicas: «a) num clima democrático, participativo e humanizado, em que os alunos possam ser parte activa; e b) na existência de professores com maturidade para criar e gerir confrontos cognitivos e meta-cognitivos» (p.423) o que implica que o professor seja capaz de se desenvolver continuamente no seu contexto ecológico.

Segundo Bandeira, *et al* (1997), só uma formação de professores assente num paradigma personalista no qual se poderá englobar diferentes abordagens como as de Rogers, Piaget, Maslow, Loevinger, Combs e Selman permitirá evidenciar a questão que reflecte as principais preocupações dos autores: «os problemas concretos da vida quotidiana dos docentes apenas podem ser superados através de uma perspectiva que afirme serem a dignidade, a responsabilidade, a integridade e a cooperação, entre outros valores, elementos indiscutíveis do desenvolvimento pessoal e da identidade profissional dos professores» (p. 423).

Uma escola marcadamente humanista, onde a educação axiológica seja assumida como uma componente fundamental, assente no desenvolvimento educativo, cultural e ético, segundo Patrício in Bandeira, *et al*, (1997:423) assentará, fundamentalmente na pessoa do professor.

CAPÍTULO III

PERSPECTIVAS EDUCATIVAS

3 – Perspectivas Educativas

3.1. - O Acto Educativo

De acordo com Postic (1984:12) a relação educativa é «o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objectivos educativos, numa dada estrutura institucional, ou seja, a relação educativa extravasa os limites da relação professor/aluno, reportando-se também a todos os que directa ou indirectamente têm intervenção no processo pedagógico o que implica inúmeras relações das quais se destacam: aluno/aluno; professor/professor; professor/pais (Estrela; 1998).

Ao falar de relação educativa Cavaco (2004:49), refere que «esta subentende a implementação de relações pessoais e interpessoais, de tal forma que o educador é considerado uma pessoa que se dirige a outra» no sentido de o ajudar a desenvolver a sua «identidade pessoal, como ser inteligente e livre, actor e autor do seu próprio destino» Tavares (1996:83), podendo ainda salientar-se que é «alguém, uma pessoa para quem o contacto com os outros é gratificante (...), para quem os outros são também alguém e a escola uma comunidade de alguéns» Alarcão (1991:98).

O acto educativo é pois o produto da conjugação de diversos factores que co-existem nos diferentes contextos conexos a esse acto e aos seus actores, sendo o que acontece na sala de aula o reflexo de «várias dimensões sistémicas» (Ribeiro Gonçalves, 1993:42).

Analisando o acto educativo, poder-se-á considerar que este integra duas dimensões: a essencial, caracterizada pela «imprevisibilidade, a intencionalidade, e a significabilidade» Ribeiro Gonçalves (2001:13) e a temporal constituída por uma fase pré-activa, uma fase interactiva e uma pós-activa.

Tendencialmente, os docentes realizam o acto educativo isoladamente, o que, de acordo com Jesus (2000:342) «é um dos maiores obstáculos para o seu desenvolvimento profissional», pois é fundamental que a análise e reflexão do acto educativo seja partilhada com outros colegas em clima de cooperação. Esta partilha de experiências e de dificuldades conduz a resultados positivos na qualidade de ensino/aprendizagem, pois, segundo Jesus (1996:179), «pode permitir a redução do isolamento, o fornecimento de apoio ou suporte social, a convergência de estratégias utilizadas para a resolução de problemas, bem como a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores». Para introduzir a mudança necessária, Cavaco (2004:51) refere que «se a reflexão for realizada em grupo (...) promove-se o trabalho em equipa, uniformizam-se critérios de avaliação, discutem-se estratégias de cooperação, discutem-se estratégias de diferenciação pedagógica» o que permite uma aprendizagem conjunta que se repercutirá na qualidade da relação educativa e na reconceptualização do saber profissional, (Alarcão, 1996), pois «não é com a experiência que se aprende; mas com a reflexão sistemática sobre a experiência» (1996:157).

3.2. - Educação Ambiental

3.2.1. - Aspectos Fundamentais a ter Presentes em Educação Ambiental

As preocupações ambientais não são recentes, pois «si Platon, déjà evoque la déforestation et la désertification, c'est véritablement à partir de la Révolution industrielle, qui utilise massivement des matières premières énergétiques et minérales, que l'on s'est soucié de l'environnement», Riondet, B (2004).

A Educação Ambiental, entendida como um processo educativo permanente, dirigido a pessoas de todas as idades e de todos os níveis de educação, orientado para a comunidade,

associa o indivíduo ao processo activo de resolução dos problemas quotidianos, no contexto específico das diferentes realidades e numa perspectiva mundial, nasceu nos anos 60, com a tomada de consciência de que a Revolução Industrial e o Desenvolvimento Tecnológico, para além dos benefícios que traziam para a Humanidade, também traziam o **êxodo rural**, a **urbanização**, a **degradação do solo, das águas, do ar, o esgotamento dos recursos naturais**, etc.

A Educação Ambiental pode ser entendida como:

Formal – Processo educativo institucional que se desenvolve na rede Escolar, com currículo, programas, conteúdos, métodos pedagógicos, formação de professores, etc.

Não Formal – Processo educativo que ocorre fora da escola, caracterizado pela flexibilidade de métodos.

A **Educação Ambiental** é, então, um processo que visa «formar uma população mundial consciente e preocupada com os seus problemas» (Carapeto, 1998), e envolvida na participação e na resolução dos problemas ambientais cujos objectivos específicos, definidos na Cimeira de Belgrado, se situam em quatro níveis diferentes:

1- tomada de consciência

ajudar os indivíduos e os grupos sociais a tomar consciência do ambiente global e dos seus problemas e sensibilizá-los para estes assuntos;

2- conhecimentos

ajudar os indivíduos e os grupos sociais a adquirir uma compreensão fundamental do Ambiente (global), dos problemas conexos, da importância da Humanidade, da responsabilidade e do papel crítico que lhes incumbem.

3- atitudes

ajudar os indivíduos e os grupos sociais a adquirir os sistemas de valores que incluam um vivo interesse pelo ambiente e uma motivação suficientemente forte para participarem activamente na protecção e na melhoria da qualidade do ambiente.

4- Competências

ajudar os indivíduos e os grupos sociais a adquirir as competências necessárias à solução dos problemas do ambiente.

Associados à noção de Educação Ambiental surgem outros conceitos, tais como:

Ambiente, Ecologia, Poluição, Desenvolvimento Humano, Qualidade de Vida, Desenvolvimento Sustentável, os quais se passa a clarificar:

Ambiente, entendido como Conjunto dos sistemas físicos, ecológicos, económicos e sócio-culturais com efeito directo ou indirecto sobre os organismos e a qualidade de vida do Homem (Carapeto, C., 1998:17);

Ecologia, que deriva do grego *oikos* e significa casa, e *logos* que significa estudo. A Ecologia é uma disciplina científica, um ramo das ciências da vida, que **estuda as relações dos organismos** entre si (incluindo o Homem) e entre estes e o seu ambiente físico (água, atmosfera e solo) (Carapeto, 1998);

Poluição – Descarga para o ambiente de matéria ou energia originada por actividades humanas, em quantidade tal que altera significativa e negativamente as qualidades do meio receptor (Carapeto, 1998);

Desenvolvimento Humano - *Segundo o “Rapport mondial sur le developpement humain” 1995:72 cit. In Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI «Educação um tesouro a descobrir», «é um processo que visa alargar as possibilidades oferecidas às pessoas».*

De acordo com Riondet (2004) os Indicadores de Desenvolvimento Humano (IDH) de um país são determinados em função de:

- longevidade e saúde, representados pela esperança de vida à nascença;
 - instrução e acesso à educação, representado por dois terços da taxa de alfabetização de adultos e por um terço da taxa bruta do total de escolarização;
-

- possibilidade de ter acesso aos recursos necessários a um nível de vida decente, mensuráveis através do PIB por habitante».

Este conceito prolonga-se ainda a outros níveis, tais como:

a liberdade política, económica e social;

a possibilidade de exprimir a sua criatividade ou a sua capacidade de produzir;

a dignidade pessoal e o respeito pelos direitos humanos. Centra-se, pois, no alargamento das possibilidades de escolha».

A viabilização destes valores implica a existência de uma consciência da dimensão universal desses direitos, em simultâneo com a particularidade de cada indivíduo;

Qualidade de Vida «é o resultado da interacção de múltiplos factores no funcionamento das sociedades humanas e traduz-se na situação de bem-estar físico, mental e social e na satisfação e afirmação culturais, bem como em relações autênticas, dependendo da influência dos factores inter-relacionados, que compreendem designadamente:

a) a capacidade de carga do território e dos recursos;

b) a alimentação, a habitação, a saúde, a educação, os transportes e a ocupação dos tempos livres;

c) um sistema social que assegure a posteridade de toda a população e os consequentes benefícios da Segurança Social;

d) a integração da expansão urbano-industrial na paisagem, funcionando como valorização da mesma e não como agente de degradação» in Lei de Bases do Ambiente (n.º1, Art.º 5.º, Dec-Lei.n.º 11/87 de 7 de Abril).

Neste ponto importa referir que, frequentemente a noção de Qualidade de Vida é entendida como Nível de Vida, o que nem sempre se verifica, pois a um nível de vida elevado nem sempre corresponde uma qualidade de vida elevada, o que frequentemente acontece nas grandes metrópoles, por exemplo.

Desenvolvimento Sustentável «é o desenvolvimento que satisfaz as necessidades das gerações actuais sem que com isso se comprometa a possibilidade de gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades» (in Relatório Brundtland - Comissão Mundial do Ambiente e do Desenvolvimento – ONU, 1991: 54).

De acordo com Seara Filho, G. (1989: 9-10), para além destes conceitos importa ainda ter presentes as noções de:

Educar – provém do latim *educare*, que significa “conduzir para fora”.

Instruir – provém do latim *instruere* que significa “construir dentro”.

Formar – supõe uma intencionalidade específica da parte do educador e do educando e significa carrear a instrução para uma actividade particular.

Em 1987 a Comissão Mundial das Nações Unidas para o Ambiente e o Desenvolvimento, elaborou um relatório, conhecido como “Relatório Brundtland” (por ter sido a senhora Gro Brundtland, Primeira Ministro Norueguesa até 1983, a presidir a essa Comissão) que é considerado o documento mais importante da década de 80 sobre o futuro do nosso mundo.

Deste relatório, Carapeto (1998: 77) destaca: «os problemas ambientais só serão resolvidos com uma mudança de comportamentos que, por sua vez, dependerá de uma mudança de atitudes só atingível através da educação». Esta autora salienta ainda a necessidade de retomar uma cultura ambiental, recentemente perdida.

3. 2. 2. A Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável

Ao longo das últimas décadas têm ocorrido diversas conferências internacionais dedicadas à Educação Ambiental, das quais sobressai sempre a premência da Educação Ambiental. Em 1997, a Conferência Intergovernamental para a Educação Ambiental, realizada em Moscovo, considerou a década de 1990-2000, a década mundial para a Educação Ambiental.

Posteriormente, a Assembleia-Geral das Nações Unidas, em Dezembro de 2002, através da resolução 57/254, adoptou a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005/2014), tendo designado a UNESCO como órgão responsável pela sua promoção.

Neste sentido, a UNESCO definiu quatro grandes objectivos:

Promover e melhorar a qualidade da Educação;

Reorientar e rever os programas de ensino;

Reforçar a formação técnica e profissional;

Informar e sensibilizar o público em geral, bem como os media para o conceito de Desenvolvimento Sustentável.

Neste sentido, a UNESCO propõe ainda três grandes perspectivas estratégicas para orientar a educação para o Desenvolvimento Sustentável: Sócio-culturais, ambientais e económicas. Esta organização considera a educação das mulheres e dos jovens a par com a formação de professores, educadores, formadores, bem como a sensibilização dos média, os pilares do Desenvolvimento Sustentável.

Assim, o sucesso da DEEDS (Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável), dependerá da capacidade de todos para trabalhar em conjunto e para encontrar respostas aos desafios que coloca: ir para além da Educação Ambiental na promoção de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável de modo a promover um mundo sustentável, tanto para as gerações presentes como para as gerações vindouras.

No contexto português, Schmidt, Luísa (www.unesco.pt) considera, existirem «antecedentes desfavoráveis ao desencadear dos processos de sustentabilidade no país», pois que o «estado de desinformação generalizado da sociedade portuguesa em relação às temáticas centrais de modernidade tem evidenciado dificuldades e lacunas de conhecimento. Por outro lado, os níveis de desconfiança pública nas instituições são dramáticos e têm aumentado nos últimos anos, sobretudo entre os sectores etários mais baixos». A mesma autora refere ainda que «as consequências combinadas destes dois factores são o desinteresse e a desmotivação generalizados em quase todos os

assuntos que se não restrinjam aos quadros da vida quotidiana» e ainda que «não tem havido nem empenho nem investimento bastante na consolidação da cidadania e dos mecanismos participativos» ao nível da quase totalidade das decisões políticas e dos seus responsáveis, continuando, pelo contrário, a prevalecer uma lógica contrária ao envolvimento da sociedade civil nos processos de planeamento e de decisão, o que contribui para uma acentuada actuação divergente das dinâmicas internacionais.

As tensões da insustentabilidade em que hoje vivemos, refere ainda Schmidt (www.unesco.pt), têm na origem o pouco acompanhamento nas áreas da educação, das ciências e do ambiente e dos processos de mudança abruptos que ocorreram no país ao longo dos últimos 30 anos, apesar dos níveis de excelência, internacionalmente alcançados e reconhecidos, por alguns portugueses em diversas áreas (artes, desporto, ciência, literatura,...). No entanto, a sociedade portuguesa continua a resistir à integração de factores de inovação social, continuando a retardar o desenvolvimento do país, o que pressupõe uma renovação profunda na política educativa e na dinamização da participação cívica das populações.

No que respeita à educação ambiental formal, apesar do interesse crescente das populações e em particular dos jovens sobre esta temática, do conhecimento que já detêm, parece existir ainda um longo caminho a percorrer. A este propósito, Schmidt (2003:11) refere que «a célebre “Educação Ambiental” caiu no saco roto da iliteracia geral portuguesa. Ouviu-se falar mas não se sabe...». Apesar da preocupação e interesse que os mais jovens apresentam, a mesma autora (p.12) considera-os «desprovidos de recursos para entender a sua preocupação e para descodificar problemas cada vez mais complexos» pois, devido à disciplinarização da Educação Ambiental e à sua abordagem periférica relativamente ao currículo, nada «remete para a responsabilização cívico-ambiental» (p.13).

Apesar de compromissos governamentais assumidos anteriormente e publicitados relativamente à “Estratégia Nacional de Educação Ambiental para a Sustentabilidade”,

determinando o final de Junho de 2003 como a data da sua apresentação à discussão pública, esta ainda não é conhecida, pelo que «até hoje nunca houve um programa sério, integrado e oficialmente assumido de Educação Ambiental» Schmidt (2003:17). No entanto, muitos são os docentes, os investigadores, as instituições (das quais se destacam as Organizações Não Governamentais) no fundo, os cidadãos que, conscientes da urgência desta educação, diariamente pugnam por ela, enquanto os discursos políticos manifestam grande preocupação com as gerações futuras, representadas pelas crianças. A este propósito Espiga (2003), refere que «“as gerações futuras” rapidamente se transformam em presente, e em passado, sem que se verifique a visibilidade desses benefícios. Apenas permanecem recomendações».

A denominada Declaração do Milénio aprovada em Nova Iorque, em Setembro de 2000, reflecte as preocupações de 147 Chefes de Estado e de Governo e de 191 países, estabelecendo o ano de «2020 para que sejam atingidos determinados parâmetros de sustentabilidade, relacionados com a erradicação da pobreza, diminuição da mortalidade infantil, desenvolvimento económico e social, que passa pela monitorização e avaliação dos recursos naturais de base, nomeadamente os recursos hídricos, gestão do solo, acesso a cuidados de saúde, educação e cultura» Espiga (2003:11). Atingida esta meta e a interiorização dos princípios da liberdade, da igualdade, da solidariedade, da responsabilidade partilhada, do respeito pela natureza, e de haver tempo para que as crianças possam ser verdadeiramente crianças, poderemos finalmente confiar que elas estão aptas para concretizar a diferença. Até lá não será lícito «alijar, nos ombros das crianças, a responsabilidade dos desequilíbrios provocados ao longo de milénios no pressuposto que elas serão o garante do futuro» Espiga (2003:11).

Pelo já referido a actuação em prol da Terra, a “Gaia”, é imediata e ininterrupta, não se podendo adiar de geração em geração, nem “enfeitar com flores” apenas na primavera, muito embora, relativamente às crianças e às gerações vindouras haja que acautelar a sua “boa educação ambiental”, pois de acordo com Soromenho-Marques (2003:13), trata-se de os envolver nas grandes lutas da sobrevivência da Humanidade «num quadro de dignidade

aceitável e sustentável». Esta sim, será a grande batalha a travar no futuro que oporá «os terroristas do crescimento exponencial contra os defensores da produção e do consumo responsáveis. (...) Essa guerra só será vencida se as crianças de hoje, sensibilizadas existencialmente pela Educação Ambiental, se transformarem, num “amanhã” próximo, nos corajosos guerreiros do arco-íris. Aqueles que levarão a história para um novo patamar de esperança, conduzindo a humanidade a uma era de reconciliação e respeito com o resto da Criação» (p.13).

A propósito da educação, Agostinho da Silva (1989:9) afirmava que «nenhum adulto foi bom em tempo algum, com excepção dos santos, os quais, qualquer que fosse a religião que os santificou, concordaram todos com as palavras evangélicas em que se aponta a criança como paradigma de homem e fizeram todo o possível pelo regresso à infância». É nesta medida que importa atender cautelosamente à educação da criança por forma a evitar estragá-la, deformá-la, inutilizá-la, «defendendo o seu tesouro de sonho, jogo e criação, a sua espontaneidade e a sua malícia sem maldade, o seu entendimento sem análise e o seu amar do mundo sem a preocupação das sínteses» (p.9-10).

Embora todo o Homem nasça livre e tenha direito a essa liberdade, a ameaça à liberdade é permanente e, frequentemente, muito subtil, causando dependências diversas (alimentares, tecnológicas, padrões de comportamento, moda, deslocações, consumos energéticos,... quantas vezes desnecessários e sem sentido) e ameaças constantes, das quais, nem temos consciência da sua existência. A voragem da economia, do lucro e do consumismo, sem respeito pelo Homem afasta os jovens «de uma formação global e em termos de cidadania, em termos de ética ambiental: interessa apenas uma preparação técnica que tem como primeiro e único objectivo “criar elementos de produção e consumo» Evangelista (2003:12). O mesmo autor ilustra esta afirmação citando Agostinho da Silva a propósito da escola nascida da Revolução Industrial, a qual ainda perdura: «A missão da escola consistia em fazer durar o menos possível a criança, de modo a ter tempo para produzir o maior número de alunos».

Parece pois inevitável a necessidade de uma nova escola onde prevaleça a educação do Ser e dos valores Humanos, onde se aprenda a questionar a vida actual, de onde surjam novos economista, técnicos, políticos, administradores criativos e livres das condutas vigentes, prestes a colapsar; uma escola que dê «mais atenção à preparação de cidadãos livres nas suas formas de pensamento, com espírito crítico, que não temam pensar por si próprios» Firmino

(2004: 106), onde exista estímulo para se ser independente da manipulação dos líderes de opinião e se renegue a passividade dos cidadãos.

Apesar de, neste trabalho, se dar particular realce ao papel da educação em meio escolar, os outros contextos educativos não são de menor importância. À família cabe-lhe a função de passar o «testemunho dos valores humanistas, culturais e religiosos do agregado familiar aos seus descendentes» Firmino (p. 106). É pois nas “instituições primárias” (família e instituições escolares) que, de acordo com Ferreira (2003: 29), «desde os primeiros instantes de vida, o modelo influencia o indivíduo, através de um sistema de estímulos e de interdições o que o leva mais tarde como adulto, a obedecer de forma inconsciente aos princípios fundamentais da cultura» e a reagir com esta, produzindo “instituições secundárias” (sistemas de valores e de crenças, em particular) que compensam as frustrações suscitadas pelas instituições primárias que levam a que a cultura evolua», (Ferreira: 2003: 28-29). Assim, citando Cuche, Ferreira (2003: 27) afirma que «na medida em que cada cultura exprime uma única maneira de ser, tem direito a ser estimada e protegida em caso de ameaça».

3.3. Abordagem da Educação Ambiental

«O ponto de partida é-nos mostrado pelas próprias crianças: amam a natureza, os animais e as árvores, as flores e as borboletas.

Se esse amor se aprofunda e afirma, dele nascerão o interesse e o sentido da responsabilidade».

Suchantke, (1994)

3.3.1. - Educação para a cidadania

A abordagem da Educação Ambiental está intrinsecamente ligada à cidadania e à ética, pelo que importa clarificar estes conceitos para melhor entendimento das perspectivas que a educação deverá e poderá adoptar.

3.3.1.1. - Conceito de Cidadania

Ao tentarmos definir o que é a Educação para a Cidadania é importante em primeiro lugar entendermos o que significa a Cidadania.

Fazendo uma breve retrospectiva histórica, na Grécia antiga, a noção de cidadania, segundo Paixão (2000: 4, 5) estava ligada à comunidade de cidadãos e ao corpo de leis que os regiam, sendo o cidadão de Atenas um homem livre, maior, igual aos seus pares, que participava, sem hierarquias, no governo democrático da cidade. Em Roma, a qualidade de cidadão foi sendo outorgada a um crescente número de cidadãos mas, na realidade, era uma aristocracia política que dominava. O exercício da cidadania coincidia com o respeito pelo Estado de Direito que impunha a observância de leis.

No final da Idade Média, no seio das cidades, das comunas, das corporações e das universidades, reanimaram-se os princípios de associação, de representação e das liberdades e franquias cívicas e pessoais.

Contudo, ainda segundo a mesma autora, a noção de cidadania só reaparece em força, com a revolução inglesa de 1688, com a revolução americana (1774-76) e, sobretudo, com a Revolução Francesa (1789), desencadeando o conceito moderno de cidadania.

A afirmação de superioridade da vontade popular sobre o absolutismo monárquico, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), a identificação da soberania popular com a universalidade dos cidadãos franceses, a formação do Estado-nação, constituem os fundamentos da concepção moderna de cidadania.

Na actualidade, o moderno conceito de cidadania deriva da evolução das relações entre o Estado e o indivíduo e do modelo democrático que enquadra essa relação.

O sistema democrático, fundou-se nos princípios da cidadania consignados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, ou seja, a soberania da Nação e da Lei, a igualdade de todos os cidadãos: «os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos». No final do Sec. XX, os direitos de natureza social, económica e cultural enriqueceram o património dos direitos humanos.

Actualmente, segundo Figueiredo, I. (1999: 34) «o conceito de cidadania, em termos genéricos, é a qualidade do cidadão, ou seja, do indivíduo pertencente a um estado livre, no gozo dos seus direitos civis e políticos e sujeito a todas as obrigações inerentes a essa condição». Para Jorge Sampaio (in Paixão. 2000:3) «a cidadania é responsabilidade perante nós e perante os outros, consciência de deveres e de direitos, impulso para a solidariedade e para a participação, é sentido de comunidade e partilha, é insatisfação perante o que é injusto ou o que está mal, é vontade de aperfeiçoar, de servir, é espírito de inovação, de audácia, de risco, é pensamento que age e acção que se pensa».

3.3.1.2. –Aprender a ser Cidadão

A aprendizagem da cidadania é um processo longo e complexo, de transformação do próprio indivíduo, e passa pela vivência quotidiana dos valores da democracia.

Que papel cabe então à educação e às escolas no âmbito da cidadania?

Sendo a educação um direito social dos cidadãos e prevendo a Declaração dos Direitos Humanos (art.º 26º) uma Educação de Base para todos, ela constitui-se como o pilar de uma cidadania activa, já que o nível de literacia de uma população influencia a sua capacidade de reclamar e exercer os direitos e cumprir os deveres de cidadania.

Assim, a escola, para além de investir no progresso das aprendizagens dos alunos precisa considerar que há também uma dimensão de formação humana que é necessária no exercício da cidadania. Neste contexto surge a importância de educar para a cidadania, definido por, Abrantes, P. *et al* (2002: 54) desta forma:

«Educar para a cidadania é construir e/ou fortalecer a auto-estima, o auto-conhecimento e o conhecimento dos outros, de modo a possibilitar a inserção, no colectivo, percebendo-se como alguém com direitos e deveres e como agente de transformação social responsável e consciente dos seus próprios limites».

Na mesma linha de pensamento e referindo-se ao caso português, Henriques, M. *et al* (1999: 11) considera que «o objectivo da Educação para a Cidadania é a participação responsável dos cidadãos na vida pública do país, quer através dos processos de representação política quer através de empenhamento nas instituições da sociedade civil, e com compromisso nos princípios e valores fundamentais da democracia portuguesa. Esta participação responsável exige um corpo de conhecimentos, competências e capacidades de intervenção que a escola deve transmitir».

Estes princípios em que assenta a concepção de educação para a Cidadania estão consignados na nossa Lei de Bases do Sistema Educativo. Nela se expressa como sendo «da especial responsabilidade do estado a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares» e a anunciação de que “ a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (1).

Assim, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo, o Dec.-Lei n.º6/2001 de 18 de Janeiro, na sua alínea c) do Art.º 5.º, Cap. II, consigna a formação cívica, como sendo «espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso,

nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade».

A Educação para a Cidadania, para além de integrada na área curricular não disciplinar de Educação Cívica, pode também ser concretizada através da disseminação dos seus objectivos pelas diferentes áreas ou disciplinas, assumindo, assim, um carácter de transdisciplinaridade.

As componentes de uma educação para a cidadania estão abrangidas no conjunto de aprendizagens fundamentais, referido no relatório Delors como os quatro pilares do conhecimento: «aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes» (UNESCO, 1996: 77).

Como se afirma, ainda, no relatório Delors, a Educação para a Cidadania, constitui um conjunto complexo que abarca, em simultâneo, a *adesão a valores*, a *aquisição de conhecimentos* e a *aprendizagem de práticas na vida pública*.

Proporcionar aos alunos uma formação suficientemente ampla para os tornar intervenientes no espaço social envolvente supõe a aquisição de competências de cidadania, contribuindo para isso o desenvolvimento dos processos psicológicos da personalidade. Uma personalidade dita *madura* é habitualmente identificada como aquela que detém a capacidade para resolver as questões concretas com que se confronta no seu dia-a-dia. Assim, é importante que a formação cívica contribua para o desenvolvimento da personalidade dos alunos, preparando-os para se adaptarem (no sentido de criarem alternativas) de modo eficaz às realidades cívicas do quotidiano.

Segundo Fonseca, A. M. (2002:54), (1) Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, Art.º 2.º, alíneas 2 e 3, respectivamente «três domínios de desenvolvimento dos processos psicológicos da personalidade podem ser referenciados como decisivos para o amadurecimento de uma identidade cívica:

- domínio das cognições;
 - domínio do relacionamento interpessoal;
 - domínio do raciocínio moral».
-

No domínio das cognições é necessário criar condições para activar o desenvolvimento sócio-cognitivo dos alunos, partindo do princípio que o funcionamento cognitivo em níveis superiores de desenvolvimento irá facilitar a aprendizagem e a adopção de comportamentos de natureza cívica. Segundo Fonseca (2002), os programas educacionais centrados em experiências significativas de acção-reflexão, preconizados por Sprinthall, podem dar um contributo naquele sentido. Ainda segundo o mesmo autor, a Educação para a Cidadania, em geral, e a Formação Cívica, em particular, terão muito a ganhar com a adopção de uma metodologia genérica de *acção-reflexão* na orientação de programas educacionais neste domínio, pois “formar cidadãos exige muito mais do que simplesmente ensinar matérias ou transmitir informações, exige que se desenvolva nos alunos a capacidade de analisar a realidade, de transformar representações e de retirar daí consequências para a acção” (Fonseca, 2002: 57).

No domínio do relacionamento interpessoal, a capacidade de diferenciar, de coordenar e de integrar diferentes pontos de vista é, também, um elemento importante na formação cívica da criança. Segundo Fonseca (2002) assumir o ponto de vista do outro e admitir a existência de realidades, exige o desenvolvimento de estruturas de compreensão e de relacionamento interpessoal, identificados por R. Selmon como:

-«Tomada de perspectiva social (TPS): refere-se ao conhecimento da realidade interpessoal (estrutura do ser);

- Estratégia de Negociação Interpessoal (ENI): refere-se ao pensamento sobre a acção (estrutura do agir)».

Assim, «a principal estratégia de intervenção para o desenvolvimento destas estruturas de compreensão e de relacionamento interpessoal consiste na discussão directa e orientada, em grupo, de dilemas interpessoais» Fonseca (2002:58).

A aplicação desta estratégia, segundo o autor, deve ser habitual e não esporádica para se obterem efeitos significativos no desenvolvimento de estruturas TPS e ENI, considerando-se ser mais eficaz se forem trabalhados *dilemas* focados em temas cívicos (do quotidiano) ou dilemas de natureza interpessoal (problemas, conflitos interpessoais) ocorridos na escola.

Esta metodologia permitirá quer a identificação de dificuldades específicas sentidas pelos alunos no seu relacionamento com os outros, quer o desenvolvimento progressivo de competências funcionais de resolução de problemas na relação interpessoal.

No que respeita ao domínio do raciocínio moral, segundo Fonseca (2002), qualquer programa de Formação Cívica implementado junto dos alunos do ensino básico, não atingirá os seus objectivos se não for devidamente considerada a promoção do desenvolvimento do raciocínio moral como uma componente essencial da formação cívica, justificando esta afirmação na linha de duas ideias centrais de L. Kohlberg:

«a) que os estádios mais evoluídos de desenvolvimento são “melhores”, logo, viver de acordo com princípios consensuais de cidadania é preferível a qualquer outra solução de convivência social;

b) que uma intervenção educativa sistemática e deliberada é necessária para que o indivíduo possa atingir esses estádios mais elevados, pelo que a vivência de acordo com esses pressupostos não é um dado automaticamente adquirido mas justifica uma acção educativa nesse sentido» Fonseca (2002:60).

Para reforçar a importância desta acção «refira-se que os princípios éticos como a justiça são assumidos por Kohlberg como modelos universais de julgamento e não como regras culturais concretas» Fonseca (2002: 60, 61).

Kohlberg chamou, também, a atenção para a necessidade de se passar de uma intervenção sobre o desenvolvimento individual para uma intervenção no desenvolvimento da pessoa através do grupo e para a importância da intervenção no contexto dos grupos e dos espaços sociais frequentados. Preocupado com a “atmosfera moral” das instituições, Kohlberg defendeu que a educação para a justiça exige “*comunidades justas*”. A existência destas realidades propostas por Kohlberg proporciona o aparecimento da “*atmosfera moral*” que é, numa perspectiva cognitivo-desenvolvimental, como que um facilitador entre o nível de juízo e o nível da acção, entre a capacidade de julgar e a de agir.

Como exemplo, segundo Fonseca (2002), será muito mais fácil a uma criança apresentar comportamentos cívicos num quadro de um contexto social (por ex: de uma escola)

organizado de forma democrática e participativa, do que organizado de forma oposta, realçando bem a importância da pertença a um determinado grupo como factor que possibilita a coerência entre o juízo e a acção.

Os professores têm um papel fundamental pois educam para a cidadania em qualquer que seja a área disciplinar abordada, através das metodologias que escolhem, da forma como avaliam, do modo como comunicam com os alunos e com os pais, como gerem direitos e deveres na sala de aula ou como eles próprios exercem a sua cidadania. Segundo Abrantes, P. *et al* (2002), o professor no dia-a-dia deve dispor de tempo para investir nas relações humanas, no que elas envolvem de análise de atitudes e comportamentos, de partilha de sentimentos, saberes e expectativas, na análise de percursos de aprendizagem e na organização de actividades em comum.

O professor deverá também ter em consideração a ideia de que «como afirma Jares (2000), se trata de criar na turma um clima de segurança e de apoio mútuo: não só porque isso promove o desenvolvimento ético e moral dos alunos, mas, também, porque o trabalho escolar corre melhor nestas condições, o que se traduz, com frequência, em sucesso académico» Abrantes, P. *et al* (2002: 65).

Ainda segundo Abrantes, P. *et al*, (2002), «um grupo humano pode aprender a funcionar de forma democrática, não perdendo nem em eficácia, nem em relação humana».

Assim, é importante que desde muito cedo, o professor proporcione aos seus alunos a compreensão dos mecanismos elementares de funcionamento de uma sociedade democrática e pluralista, elemento crucial de uma educação social e política para os nossos dias, que deverá também englobar a compreensão intercultural e internacional da coexistência humana.

É importante que o professor e demais agentes de educação transformem a Escola num local onde os alunos participem na tomada de decisões. As vivências de democracia na escola são fundamentais para que as crianças as possam compreender e apreciar. O envolvimento numa sociedade democrática é o melhor meio para respeitar os direitos dos outros. Consequentemente, as «escolas e os professores devem adoptar uma atitude de valorização face às aquisições que os alunos consigam evidenciar nesta matéria, reconhecendo tanto os conhecimentos

como os comportamentos que os alunos manifestem e mostrando que o exercício da cidadania através das actividades regulares do quotidiano constitui um bom princípio para que o aluno seja reconhecido e se reconheça como cidadão» (Fonseca, 2002:40).

Promover a aproximação entre a escola e o meio envolvente deverá ser também preocupação do professor. É reconhecido que a abertura da escola à realidade exterior constitui um meio de facilitar as aprendizagens tornando-as mais significativas para os alunos. Assim «desde Dewey que a preocupação em formar os alunos sob o ponto de vista cívico tem estado na origem de programas e de experiências educacionais, nas quais a ligação entre a escola e o meio joga um papel relevante» Fonseca (2002: 13).

Ainda segundo aquele autor, um contacto frequente com diversos contextos, proporcionando uma análise de desempenho de diferentes papéis sociais, facilitará o desenvolvimento de valores, atitudes e competências no campo da cidadania.

As visitas de estudo, segundo Trindade, R. (2002) constituem um meio excelente para estimular a aprendizagem, desde que façam sentido para os alunos que as realizam e desde que sejam bem preparadas, concretizadas e avaliadas pois valorizam o contacto com o meio envolvente, proporcionando vivências educativas interessantes, que nos possibilitam a realização de outras actividades posteriores na sala de aula. Também ao aproximarem os alunos da “vida real” permitem que a aprendizagem da Cidadania se transforme num processo activo.

Uma outra estratégia a utilizar é o trabalho de grupo para por em prática alguma das actividades. Segundo Pato, M. H. (1995: 9) «com trabalho de grupo é possível, numa turma, ter em conta diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afectivo dos alunos, respeitar ritmos diferenciados de pensamento e de acção, valorizar processos complexos de pensamento e melhorar a aquisição de competências».

Este permite ainda que as crianças desenvolvam a criatividade, melhorem a sua expressão verbal e do ponto de vista social, melhorem as relações interpessoais, aumentando a confiança e a amizade. Ensina ainda às crianças competências de trabalho em grupo que poderão ser transferidas mais tarde a outras situações do seu dia-a-dia.

A realização de debates é uma outra estratégia utilizada. Através destes, as crianças exprimem o seu pensamento. A liberdade de pensamento e a liberdade de expressão fazem parte dos direitos humanos, pois que

«para os alunos, aprender a debater é aprender a pensar, a ouvir a argumentar. Organizar um debate é, para o professor, aprender a moderar, a regular. É permitir aos alunos aprenderem, construindo a sua personalidade, no respeito pelas exigências da verdade, da ética e da lei. É portanto ocasião para um trabalho sobre a identidade: é preciso aprender a exprimir-se, a ouvir o outro, a consentir em mudar de opinião sem ter medo de perder a face» (ONU, 1998:50).

O jogo reveste-se da maior importância para o desenvolvimento físico, intelectual, social e moral das crianças. Segundo Xares, o objectivo dos jogos cooperativos

«não é ver quem ganha ou quem perde, quem é capaz de conseguir ou quem não é, mas sim participar juntos provocando o prazer, a comunicação e o apreço de todos». Desta forma, “jogar cooperativamente permitirá não só estabelecer interacções e descobrir o meio-ambiente mas, sobretudo, sensibilizar para as relações humanas e vivenciar situações de uma positiva convivência» (Leite, C. M. e Rodrigues, M. L., 2001:31).

Ainda segundo as mesmas autoras, e com base em Xares, os jogos de cooperação permitem: a construção de uma relação social positiva, o desenvolvimento da empatia, a cooperação, a comunicação, a participação, o desenvolvimento do apreço e auto-conceito positivo e vivências de alegria partilhada.

O prazer gerado a partir de jogos, segundo Brandes, D. e Phillips, H. (1977), resulta mais que qualquer outro recurso no desenvolvimento da identidade do grupo. Este prazer pode actuar como o ingrediente básico em qualquer trabalho de grupo e pode desenvolver a coesão e uma atmosfera aberta, condescendente muito mais prontamente do que de qualquer outra forma, pois os grupos precisam de jogos.

Nos jogos dramáticos, sob a forma de dramatização de situações directamente ligadas à Cidadania e defesa do Ambiente «as crianças desenvolvem acções ligadas a uma história ou a uma personagem que as colocam perante problemas a resolver: problemas de observação, de equilíbrio, de controlo emocional, de afirmação individual, de integração no grupo, de desenvolvimento de uma ideia, de progressão na acção» (DEB, 1998:83).

Segundo Trindade, R. (2002), a dramatização é entendida, neste âmbito, como um dispositivo capaz de estimular e facilitar o debate entre os alunos, proporcionando o ambiente adequado para que estes possam confrontar pontos de vista diferentes, compreender os pontos de vista de terceiros e ampliar o campo das suas próprias perspectivas.

O recurso à literatura para a infância é também uma estratégia válida. A partir dum conto, as crianças podem ser sensibilizadas para aspectos que estão relacionados com o tema, estimulando o desenvolvimento do imaginário, desenvolvendo competências de literacia e de reflexão crítica sobre questões sociais, pessoais, ambientais, entre outras.

A participação de elementos da comunidade em actividades na escola, através da interacção escola/elementos da comunidade contribui para que os alunos se relacionem com uma maior diversidade social e ética, dando um contributo à aprendizagem do viver comum.

Segundo Giordan (1996: 18), a «E.A. não é uma coisa simples de montar e de realizar».

É necessário que os alunos identifiquem problemas, sentindo-os, os ponham em evidência, os investiguem, identifiquem as causas e as hierarquizem, pondo em evidência as suas relações (Modelo de Aprendizagem Alostérica).

Outros pontos de partida possíveis, segundo o mesmo autor, poderão ser debates, actividades de investigação, jogos (desempenho de papéis). Nestas actividades o professor, com os alunos, poderá procurar soluções alternativas, possíveis mudanças a curto e a médio prazo e sobre o meio de os fazer aceitar as alterações inerentes.

Assim, é indispensável considerar:

uma abordagem de situação-problema;

uma perspectiva sistémica;

que «o aluno aprende pelo que ele é, e a partir do que já conhece» (Giordan,1996:21).

Planear um *projecto* é tomar em consideração, antes do seu início, todas as questões e factores que podem constituir formas de facilitação em alguns dos seus momentos ou, por

outro lado, obstáculos que impedirão a sua progressão se não forem antecipadamente previstas alternativas ou meios para os superar (Raposo, I., 1997a).

A abordagem por projectos pretende pois proporcionar à criança aprendizagens de um modo *formal e informal*, como afirma Máximo-Esteves (1998: 126).

Ainda, de acordo com esta autora, «a educação ambiental pretende aproximar as crianças dos problemas do ambiente pela via da fantasia e da imaginação sonhadora e libertária» (1998: 126).

Sendo o educando um ser global, as actividades dirigidas para os vários aspectos da criança têm de ser consideradas em educação ambiental. A criança deverá ser entendida não apenas como indivíduo, mas também como um ser interactuante que aprende e age num contexto sócio-cultural específico, como uma pessoa, pelo que as propostas educativas têm necessariamente de contemplar as várias dimensões da criança.

Como escreve Máximo-Esteves (1998: 125), «o prazer que a criança tem em ouvir e contar histórias é um claro indicador de que a fantasia e a imaginação são muito importantes para ela conhecer e compreender. Ora as histórias são o modo mais corrente de integrar a cognição e a imaginação, a realidade e a fantasia. Assim, atender a estas características é dar ouvidos à voz silenciosa das crianças. Considerar que todas estas dimensões são importantes para a pessoa significa atribuir relevância à motivação, ao interesse e ao significado das aprendizagens da criança».

Uma história pode englobar a cognição e a fantasia, constituindo uma unidade global, pelo que se pode considerar um quadro pedagógico próximo do trabalho de projecto, podendo ser abordado como tal, ao qual se dá o nome de *filho da história*. Deste modo, esta recente e inovadora abordagem pedagógica (*storyline* ou *storypath*), insere-se numa linha pedagógica globalizante, sendo considerada uma pedagogia de integração.

É necessário, porém, ter-se em conta que «o conhecimento sem imaginação pode ficar-se pela erudição cinzenta; mas a imaginação à solta, sem suporte cognitivo, pode esgotar-se no irracional» Máximo-Esteves (1998: 126).

Ao se proporcionar aos alunos actividades como as referidas, pretende-se que estes ganhem progressivamente uma *consciência de cidadão*, o que implica assumir responsabilidades pela vida em comum, exercendo o seu papel de cidadãos, quer no meio escolar a que pertencem, quer nos restantes contextos sociais e comunitários em que vivem ou que frequentam, o que implica a compreensão de que não somos seres isolados, vivemos em contextos sociais, culturais e naturais, reconhecendo que um Ambiente preservado proporciona uma melhor qualidade de vida e, respeitar e defender o Ambiente é ser solidário com as gerações futuras.

Do ponto de vista dos docentes há aspectos a ter em conta que são quase intuitivos: as capacidades e aptidões dos alunos, atendendo ao seu escalão etário e nível de conhecimentos anteriores; a necessidade de delimitar o espaço e o tempo do estudo, de acordo com as condicionantes impostas pelo sistema escolar; as possibilidades metodológicas para a abordagem mais adequada ao tema e aos destinatários (Raposo, I., 1997 b).

De acordo com a investigadora finlandesa da Universidade de Jyväskylä, Ritta Wahlström referida por IPAMB (1999: 13) «o despertar da sensibilidade face à natureza é um aspecto essencial a considerar em educação ambiental.

Para que esse despertar tenha lugar é fundamental realizar actividades em contacto directo com o meio natural, que promovam a ligação do ser, a vários níveis, com o todo envolvente».

Teremos nós, hoje, o direito de comprometer a sobrevivência das gerações futuras?

«Todos os seres humanos devem beneficiar da produção científica e cultural da humanidade, bem como dos recursos naturais e biológicos. Por esta razão, o acesso ao património constitui um direito de todos» ONU (1998:147).

Numa era em que a globalização parece ter mais importância do que em qualquer outro momento da humanidade, Morin apresenta os sete saberes fundamentais para a educação na

era planetária que deverão ser considerados em qualquer região do planeta, segundo a cultura e a sociedade local. Refere ainda (2002: 15) que «o saber científico, não só é provisório como ainda destapa profundos mistérios que dizem respeito ao Universo, à vida, ao nascimento do Ser Humano».

Os sete saberes enumerados por Morin são:

Um – *As cegueiras do conhecimento: o erro da ilusão.*

Paradoxalmente, pretendendo a educação comunicar os conhecimentos, «permanece cega sobre o que é o conhecimento humano» (p.16), afirmando ser «necessário introduzir e desenvolver o estudo dos caracteres cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, dos seus processos e das suas modalidades, das disposições tanto psíquicas como culturais que lhe permitem arriscar o erro ou a ilusão» (p.16).

Dois – *Os princípios de um conhecimento pertinente.*

Torna-se pois «necessário desenvolver a aptidão natural da inteligência humana para situar todas as suas informações num contexto e num conjunto» (p.17).

Três – *Ensinar a condição humana.*

A disciplinarização do ensino tem promovido a desintegração da identidade complexa que é comum a todos os seres humanos, pois, simultaneamente ele é «físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico» (p. 17).

Quatro – *Ensinar a identidade terrena.*

A partir de agora todos os humanos, todos os seres planetários têm o mesmo destino e debatem-se com os mesmos problemas, o reconhecimento de uma identidade terrena não pode continuar a ser ignorada pelo ensino.

Cinco – *Afrontar as incertezas.*

Refere Morin que deverá ensinar-se para as incertezas que aparecem nas ciências psíquicas, biológicas ou históricas, de modo a permitir «afrontar os riscos, o inesperado, o incerto» (p. 19).

Seis – *Ensinar a compreensão.*

Considera Morin ser a compreensão, o meio e o fim da comunicação humana. O conhecimento da incompreensão permitirá identificar as causas do racismo, da xenofobia, do desprezo, constituindo assim uma base sólida para a educação para a paz.

Sete: *A ética do género Humano.*

Através da democracia, torna-se necessário o exercício do controle entre a sociedade e os indivíduos, numa concepção de «Humanidade como comunidade planetária» (p. 21), consciente não só da *Terra-Pátria* mas também da vontade de realizar a cidadania terrena.

Os sete saberes anteriormente enunciados poderão indicar paradigmas educativos distintos dos mais frequentes, principalmente em Portugal.

Na última década tem-se assistido a uma crescente procura de informação e formação em pedagogias mais holísticas, centradas no indivíduo em permanente relação com o ambiente, principalmente por parte de professores e educadores mais jovens e também de pais em demanda de uma educação integral dos seus filhos.

Deste movimento resulta, naturalmente, a introdução de práticas diferentes em função de uma nova consciência do papel da educação do Ser que apenas agora parece começar a despertar em Portugal.

Neste sentido, «as abordagens de Montessori e Waldorf estão integradas, como a maior parte das tradições holísticas, no sentido de prestar atenção aos detalhes necessários para o entendimento da criança sob uma perspectiva desenvolvimental e, cada vez mais, dentro do contexto de uma visão ecológica do mundo» (Hutchison, 2000, p.61)

Quanto à Pedagogia Waldorf, pode-se afirmar tratar-se de uma pedagogia essencialmente ambiental. Esta pedagogia, em expansão nos cinco continentes, tem sido objecto de estudos científicos e de teses como as de Jonas Bach Júnior e de Francine Marcondes Castro Oliveira (www.dspace.c3sl.ufpr.br).

CAPÍTULO IV

DESPERTAR A SENSIBILIDADE – um paradigma para a educação planetária

4. - Pedagogia Waldorf e Educação Ambiental

*«A Natureza faz do Homem um ser natural;
A Sociedade faz dele um ser social;
Somente o homem é capaz de fazer de si um ser livre».*

Rudolf Steiner,

(fundador da Pedagogia Waldorf e da Antroposofia)

A Pedagogia Waldorf é um sistema educativo que Rudolf Steiner criou, em 1919, inicialmente destinado a filhos de trabalhadores de uma fábrica em Estugarda, no sul da Alemanha. É uma pedagogia em si mesma ecológica uma vez que parte do todo e procura compreender as partes, numa perspectiva holística. De um modo muito sintético poderemos referir que esta se baseia em três grandes princípios:

- no conhecimento das leis do desenvolvimento do ser humano;
- no objectivo de impulsionar a saúde física e mental;
- num empenhamento social dentro do contexto cultural.

A questão “Como se irá manifestar na vida de adulto tudo aquilo que foi adquirido pela educação na infância e na juventude?” pode igualmente ser referida como norteadora do processo pedagógico Waldorf.

Segundo Lanz (2000:184), as escolas Waldorf, consideradas como sendo organismos vivos, escapam a qualquer definição. Existindo entre si um elo de ligação constituído pelos objectivos e pela pedagogia que aplicam, divergem, no entanto, na sua constituição uma vez que a sua manutenção (fundação e gestão) é assegurada por associações (frequentemente de pais), sendo, a orientação pedagógica colegial. Pode então considerar-se que estas escolas possuem um regime de liberdade de ensino, sendo igualmente conhecidas por “Escolas Livres”.

Os três princípios que a seguir se referem, são essenciais à existência de uma escola Waldorf:

Liberdade quanto às metas de educação. (o mais ampla possível);

Liberdade quanto ao método pedagógico (é a razão de ser destas escolas);

Liberdade quanto ao currículo (para além dos conteúdos dos currículos oficiais poderão ser introduzidos outros que se considere importantes em determinadas épocas).

Assim, uma escola Waldorf só existirá enquanto for capaz de assumir a sua autonomia plena.

Citando Malik, L. (1998: 4), «segundo os princípios educativos propostos por Rudolf Steiner, tendo efectivamente como finalidade um desenvolvimento integral do Homem, que respeite as suas características em cada fase evolutiva, em harmonia com as leis da natureza, contém em si os fundamentos para uma E.A. que acompanha o processo de auto-educação ao longo da vida». Nesta perspectiva, «a Educação Ambiental é o cerne da Educação» (Malik, 1998:4).

Mais do que proteger uma natureza ameaçada, numa fase inicial da educação das crianças importa desenvolver laços afectivos efectivos com a natureza, vivê-la em harmonia, desenvolvendo atitudes de respeito, pois «só se protege aquilo que se ama profundamente. E só se ama aquilo que se aprende a conhecer com o mais íntimo do seu ser, pois só aí se podem estabelecer laços indissolúveis com a essência daquilo que se ama. Os verdadeiros actos de vontade humana emergem sempre da esfera do sentir, mas de um sentir que encontra sentido na verdade interior do indivíduo, ... que cresceu consigo ao longo do seu próprio crescer (seja ele qual for!)» Malik, L. (1998: 4).

Nas escolas Waldorf, as bases de uma Educação Ambiental são alicerçadas desde o jardim-de-infância, não só pela prática pedagógica, mas principalmente pelo ambiente em que se realiza, o qual não pode deixar de impregnar profundamente a alma da criança.

Segundo Suchantke, referido por Göbel et al (1994: 65), é dado grande valor à aliança entre os conhecimentos científicos e os emocionais, sendo estudadas, por exemplo, diferentes

formas de vida nas inter-relações com seus ecossistemas, de modo a que as crianças/jovens se envolvam emocionalmente. É necessário assegurar que o ensino não se processe apenas exterior e friamente. Ele tem de provocar profundas experiências interiores, o que exige um forte compromisso do professor de modo a ser capaz de o transmitir aos seus alunos.

Ainda segundo Suchantke, mesmo assim, não basta, pois, a presente crise ecológica não tem sido ultrapassada, apesar de se “sentir” e de se “saber”. A estas duas dimensões há que aliar uma outra: a “acção”. Assim, é também na escola onde tem de ser aplicado um plano de acção que, por exemplo, se operacionaliza na manutenção do jardim e dos terrenos da própria escola, os quais se tornam paisagem cultural, zona protegida. Quanto aos alunos mais velhos (Ensino Secundário e superior), são organizados estágios em agricultura biológica e exploração florestal.

Experiências como as referidas anteriormente propiciam o desenvolvimento da consciência, de «que a natureza é algo mais do que um simples armazém de matérias primas, aparentemente inesgotável, que exploramos a nosso belo prazer e que estará tanto mais à nossa disposição no futuro, quanto mais conheçamos e respeitemos as suas necessidades primordiais. Finalmente ensina-nos a desenvolver a capacidade de pôr em prática algo que reconhecemos como correcto e necessário» Suchantke (1994).

O verdadeiro espírito ecológico não pode deixar de ser um acto de amor, enraizado na origem da própria vida.

A criança deverá poder sentir a ligação à Terra e à vida e senti-la como um bem inestimável de modo a poder, mais tarde, actuar em sua defesa.

Pelo já referido, a pedagogia Waldorf não se cinge apenas à dimensão biológica e natural das questões ambientais, do mesmo modo abarca outras dimensões ambientais tais como os direitos humanos e cidadania, económicas, sociais, arquitectónicas, estéticas, artísticas, tecnológicas, de entre outras, numa perspectiva holística, “em harmonia com o

homem e a natureza” (lema da marca de produtos farmacêuticos e cosméticos Antroposóficos).

Aquando da 44.^a reunião da Conferência Internacional da Educação da Unesco em Genebra, Outubro de 1994, este organismo convidou a “Freude der Erziehungskanst Rudolf Steinerse. v.” para participar na reflexão e na acção que a Unesco desenvolve em matéria de educação.

A este propósito, Frederico Mayor, Director Geral da Unesco, à data, refere que «o diálogo entre esta instituição e o Movimento Waldorf começou num momento em que a crise mundial da educação exigia que a comunidade duplicasse os intercâmbios e a solidariedade», tendo os participantes demonstrado verdadeiro interesse por esta pedagogia.

Ainda segundo Mayor, o convite da Unesco a este movimento para participar nesta reflexão deveu-se ao facto de muitas escolas Waldorf em todo o mundo serem associadas da Unesco e por ser reconhecido o seu dinamismo, inovação, criatividade e audácia, sem deixar de «acolher cada criança como uma pessoa única; estabelecer com ela uma relação de confiança recíproca; permitir-lhe desta forma descobrir, desenvolver e valorizar as suas capacidades e as suas potencialidades» Mayor (1994).

2.^a PARTE

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO V

METODOLOGIA

5.1. – Natureza do Estudo

As rápidas e profundas alterações que têm vindo a ocorrer nas últimas décadas, ao nível global, proporcionam a emergência de conhecimentos conducentes a rupturas epistemológicas. O positivismo assumido pela investigação de cariz científico, exacto, objectivo e quantificável, tem vindo a dar lugar a uma progressiva aceitação de procedimentos hermenêuticos, os quais possibilitam interpretar e compreender os fenómenos em estudo. Esta nova visão aponta para um conjunto de procedimentos mais humanistas, porquanto facultam o estabelecimento de uma relação entre o investigador e o conhecimento que se gera com a investigação, tomando o sujeito investigado como um todo, ao adoptar procedimentos paradigmáticos qualitativos e numa perspectiva fenomenológica, nomeadamente no campo das Ciências da Educação, pois para uma melhor compreensão do fenómeno educativo se torna necessário ter em conta elementos de natureza bastante diversificada, ao nível do pensamento, da etnia, ou do grupo social.

De facto, para a realização de um estudo científico há que conhecer, primeiramente, o campo onde se pretende intervir, o real, (Estrela, 1994) que, neste caso é o pedagógico.

Na articulação entre as duas perspectivas metodológicas, o paradigma qualitativo e o paradigma quantitativo, poder-se-á situar o Estudo de Caso que Yin (1989), considera um método de investigação centrado num acontecimento ou fenómeno actual, no seu próprio contexto, o que possibilita o desenvolvimento de um estudo significativo e holístico. De acordo com Stake (1988) este tipo de investigação difere dos outros por realçar o caso em si mesmo, o qual é dinâmico e complexo, tornando-se necessário compreender a sua complexidade para o conhecer.

O estudo dos fenómenos educativos, dada a sua subjectividade, permite o recurso a estratégias investigativas de carácter mais holístico e qualitativo por permitir «estabelecer generalizações acerca da mais ampla população à qual pertence a unidade em estudo» (Cohen e Manion, 1990: 164).

O estudo que se pretende desenvolver procura conhecer as implicações do processo supervisivo na eficácia da Educação Ambiental em contexto escolar. Neste contexto, a opção pela estratégia investigativa do estudo de caso pareceu a mais adequada pois, para além de permitir um melhor conhecimento do contexto escolar, permite ainda a caracterização de contextos mais próximos dos sujeitos que integram a amostra, as respectivas famílias, uma vez que num universo limitado se torna possível recolher dados significativos para o estudo.

Assim, pode considerar-se que esta investigação se insere numa abordagem essencialmente qualitativa, uma vez que, conforme defendem Bogdan, R. e Bicklen, S. (1994), é o significado e o sentido que os sujeitos dão às suas vidas que são relevantes para compreender o que dizem e o que fazem e que possibilita a definição de um grupo preciso de protagonistas e sobre eles e a partir deles delimitar os aspectos a investigar.

Apesar do anteriormente referido, para uma melhor leitura e interpretação dos dados obtidos prevê-se ainda o recurso à análise quantitativa.

5.2. - Plano da Investigação

5.2.1. – Objectivo

5.2.1.1. - Objectivo Geral

Identificar os aspectos supervisivos determinantes da eficácia no desenvolvimento de agentes de mudança Ambiental na amostra estudada.

5.2.1.2. – Objectivos Específicos

- Conhecer as estratégias supervisivas utilizadas no desenvolvimento do Projecto de Educação Ambiental.
- Caracterizar o envolvimento da comunidade educativa no projecto de Educação Ambiental.
- Relacionar as estratégias supervisivas utilizadas com as características do envolvimento da comunidade educativa.
- Conhecer os principais obstáculos e os principais factores facilitadores do Projecto de Educação Ambiental, como condicionadores das estratégias supervisivas.

5.2.1.3. – Questões Investigativas

As questões de pesquisa colocadas são as seguintes:

- A natureza das estratégias utilizadas em Educação Ambiental implica a mudança de comportamentos dos alunos?
 - As estratégias supervisivas inerentes ao processo de Educação Ambiental privilegiam o envolvimento e a participação da comunidade educativa?
 - Na família são identificáveis valores promovidos pela Educação Ambiental veiculada pela escola?
-

- Quais são os factores adversos e quais são os factores facilitadores da eficácia da Educação Ambiental? Quais são as suas origens?

5.2.2. – Modelo Conceptual

A construção de um quadro que sintetize a investigação torna-se fundamental neste ponto, pois uma vez definida a pergunta de partida e formulados os objectivos da investigação, este servirá de base ao trabalho que se pretende desenvolver.

Quadro1 - Síntese da Investigação

Objectivos	Resultados Esperados	Questões Investigativas	Objectivos Específicos	Hipóteses de Estudo
*Conhecer as representações que os protagonistas do estudo possuem, facultando-nos a quantificação dos resultados; *Apreciar a influência da acção desenvolvida na escola sobre os alunos e ao nível familiar (e vice-versa); *Identificar as representações que os alunos possuem quanto às suas atitudes perante o ambiente; *Identificar representações sobre valores e atitudes ambientais presentes nas famílias.	*Conhecer a influência do processo superviso inerente ao projecto de EA; *Estabelecer relações entre as principais características deste; *Processo superviso no desenvolvimento de comportamentos ambientais na comunidade educativa (alunos);	*A natureza das estratégias utilizadas em EA implica a mudança de comportamentos nos alunos? *As estratégias supervisivas inerentes ao processo de EA privilegiam o envolvimento e a participação da Comunidade Educativa? *Na família são identificáveis valores promovidos pela EA veiculada pela escola? *Quais são os factores adversos e os facilitadores da eficácia da EA? Quais são as suas origens?	*Conhecer as estratégias supervisivas utilizadas no desenvolvimento do Proj de EA; *Caracterizar o envolvimento da comunidade Educativa no projecto de EA; *Relacionar as estratégias supervisivas utilizadas com as características do envolvimento da comunidade educativa. *Conhecer os principais obstáculos e os principais factores do Projecto de EA, como condicionadores das estratégias supervisivas;	* A EA não é um acto isolado de um professor, nem uma acção pontual, nem se circunscreve ao microsistema turma; *As representações dos alunos sobre a sua atitude ambiental reflectem as intencionalidades presentes na definição das opções pelas estratégias em Educação Ambiental do professor; * A cultura ambiental da escola condiciona o desenvolvimento dos comportamentos e das atitudes ambientais dos alunos. *As representações ambientais presentes nas famílias reflectem a acção educativa proporcionada aos alunos em contexto escolar.

Dada a especificidade do tema sobre o qual recairá a pesquisa, a elaboração de um mapa conceptual relativo à Educação Ambiental é fundamental, quer para servir de base à elaboração dos Inquéritos a aplicar aos Encarregados de Educação, quer aos alunos, assim como à elaboração do Guião da Entrevista que será realizada ao professor titular de turma, assim como na análise dos dados que serão recolhidos.

Quadro 2 - Níveis, Temas e Conceitos presentes na Educação Ambiental

Objectivos da Educação Ambiental (níveis)	Temas	Conceitos Associados à EA
<p>Tomada de Consciência Ajudar os indivíduos e os grupos sociais a tomar consciência do ambiente global e dos seus problemas e sensibilizá-los para estes assuntos;</p> <p>Conhecimentos Ajudar os indivíduos e os grupos sociais a adquirir uma compreensão holística do Ambiente (global), dos problemas conexos, da importância da Humanidade, da responsabilidade do papel crítico que lhes incumbem;</p> <p>Atitudes Ajudar os indivíduos e os grupos sociais a adquirir os sistemas de valores que incluam um vivo interesse pelo ambiente e uma motivação suficientemente forte para participarem activamente na protecção e na melhoria da qualidade de vida;</p> <p>Competências Ajudar os indivíduos e os grupos sociais a adquirir as competências necessárias à solução dos problemas do ambiente.</p>	<p>Água Consumo Poluição Rios Estuários Oceanos Ambiente Urbano Ruído Ordenamento do Território Trânsito Transportes e mobilidade Espaços verdes Ar Qualidade/poluição Alterações climáticas Camada de Ozono Chuvas ácidas Conservação da Natureza Áreas Protegidas/Parques Naturais Biodiversidade Espécies em perigo Floresta Fauna e Flora Agricultura Biológica Desenvolvimento Sustentável Agenda 21 Escolar Cidadania/Responsabilidade social Qualidade de vida/Vida saudável Comércio justo Consumo sustentável Apoios sociais Acções cívicas Auditorias às actividades económicas Energia Energias alternativas Consumo Produção Património Edifícios Monumentos Resíduos Compostagem Resíduos perigosos Política dos 3 R's Solos Agricultura Desertificação Erosão Poluição Zonas Costeiras Poluição Ordenamento do território Erosão Turismo</p>	<p>Ambiente</p> <p>Ecologia</p> <p>Poluição</p> <p>Desenvolvimento Humano</p> <p>Qualidade de Vida</p> <p>Desenvolvimento Sustentável</p>

5.2.3. – Hipóteses do Estudo

Ao realizar um trabalho de investigação importa formular as hipóteses uma vez que estas servirão de «guia para o investigador, na medida em que representam e descrevem o método a

ser seguido no estudo de um problema« Bell (1997:35), pois uma hipótese é «uma proposição provisória que deve ser verificada» Quivy (1992:137).

Assim, de acordo com o anteriormente referido, passa-se a apresentar as hipóteses deste estudo:

Primeira hipótese

H0 - A Educação Ambiental não é um acto isolado de um professor, nem uma acção pontual, nem se circunscreve ao microsistema turma;

H1 - A Educação Ambiental é um acto isolado de um professor, é uma acção pontual e circunscreve-se ao microsistema turma;

Segunda hipótese

H0 - As representações dos alunos sobre a sua atitude ambiental não reflectem as intencionalidades presentes na definição das opções pelas estratégias em Educação Ambiental do professor;

H1 - As representações dos alunos sobre a sua atitude ambiental reflectem as intencionalidades presentes na definição das opções pelas estratégias em Educação Ambiental do professor;

Terceira hipótese

H0 - A cultura ambiental da escola não condiciona o desenvolvimento dos comportamentos e das atitudes ambientais dos alunos.

H1 - A cultura ambiental da escola condiciona o desenvolvimento dos comportamentos e das atitudes ambientais dos alunos.

Quarta hipótese

H0 - As representações ambientais presentes nas famílias não reflectem a acção educativa proporcionada aos alunos em contexto escolar.

H1 - As representações ambientais presentes nas famílias reflectem a acção educativa proporcionada aos alunos em contexto escolar.

5.2.4. - Delineamento do Estudo

O presente estudo, dada a sua natureza e tendo em consideração o quadro conceptual, pode considerar-se um estudo exploratório pois procura identificar representações de alunos e de encarregados de educação, assim como indicadores de cultura de escola e da acção dos docentes em matéria de ambiente.

Neste sentido, foram definidos os objectivos, o tipo de instrumentos de recolha de dados e as análises dos dados que, dada a natureza do estudo será qualitativa e quantitativa de forma a complementar a informação recolhida.

Numa primeira fase foi realizado um contacto com a professora titular de turma para melhor conhecimento do contexto, a qual poder-se-á denominar “entrevista exploratória”, não tendo, no entanto, sido feitos registos escritos, por se tratar de um contacto informal.

5.2.4.1. – O Campo do Estudo

O campo de estudo da investigação centra-se na escola e nas estratégias supervisivas adoptadas no desenvolvimento de um projecto de Educação Ambiental. Para tal, a investigação focaliza-se num grupo constituído por um professor, pelos respectivos alunos e pelos seus Encarregados de Educação, numa escola do 1.º ciclo do Algarve, localizada em meio urbano.

A eficácia da Educação Ambiental não poderá circunscrever-se apenas ao contexto da turma e das suas inter-relações, visto que esta só é observável através da alteração das atitudes dos elementos implicados. Do mesmo modo, também o processo supervisivo não se poderá circunscrever ao universo da turma, pois para a eficácia da educação ambiental, é fundamental o envolvimento não apenas da escola mas de toda a comunidade escolar.

Assim, para além dos dados recolhidos junto do professor e dos respectivos alunos, serão ainda recolhidos elementos junto dos encarregados de educação e em documentos significativos, tais como relatórios de avaliação do projecto e outros registos significativos para o estudo.

5.2.4.2. – Protagonistas do Estudo

O desenvolvimento de projectos de educação ambiental ao longo de vários anos lectivos consecutivos, quer por iniciativa própria quer em boa articulação com estruturas formais vocacionadas para a Educação Ambiental, a constante motivação demonstrada na consistência das reflexões, reformulações e abertura para a inovação e a permanente busca de formação, foram factores determinantes para a identificação do docente que protagoniza o estudo. Por outro lado, torna-se importante que os alunos envolvidos no projecto de Educação Ambiental,

já tenham realizado um conjunto de experiências a este nível de modo a permitir a identificação de modificações nos seus comportamentos no dia-a-dia.

A apresentação do estudo a uma estrutura que promove educação Ambiental em articulação com as escolas do 1.º ciclo, permitiu a imediata identificação de um docente que reúne as características necessárias, o qual, por sua vez, demonstrou grande disponibilidade e interesse em colaborar.

Posteriormente, foi contactada a escola que também permitiu a realização do estudo.

Assim, os protagonistas do estudo são uma docente de 1.º ciclo, titular de turma, os respectivos alunos e os seus Encarregados de Educação.

5.3. – Instrumentos de Recolha de Dados

O estudo em causa tem como instrumentos de recolha de dados:

-uma entrevista semi-estruturada, dirigida à professora coordenadora do projecto e titular de turma, protagonista do estudo;

-questionários dirigidos aos alunos e questionários dirigidos aos Encarregados de Educação.

-relatórios de avaliação do projecto

A opção por aplicar questionários decorreu da dimensão considerável da amostra, tendo havido necessidade de elaborar dois questionários diferentes para que estes se adequassem ao perfil médio dos grupos (alunos do 4.º ano de escolaridade e encarregados de educação). Estes questionários permitiram ainda recolher dados que possibilitam uma abordagem quantitativa e qualitativa, sendo, no entanto, utilizado um tratamento estatístico simples.

5.3.1. – Justificação dos Instrumentos de Recolha de Dados

O recurso à entrevista surge como um instrumento de recolha de dados a que se situa no campo da abordagem holística que permite obter um conjunto de informações significativas, não só dos sujeitos como também dos contextos onde interagem e das representações que evidenciam, possibilitando uma abordagem qualitativa mais completa.

O recurso ao questionário permite-nos conhecer representações que os protagonistas do estudo possuem, facultando-nos a quantificação dos resultados. Para além deste aspecto, dado tratar-se de um grupo significativo de indivíduos, nos quais se incluem crianças, este instrumento parece tornar-se mais adequado.

5.3.1.1. – A Entrevista

Sendo a finalidade de uma entrevista a recolha de dados de opinião que permitam não só favorecer pistas para a concretização do processo em estudo, como também conhecer os intervenientes no processo, procura-se a informação do real e o conhecimento dos quadros conceptuais dos entrevistados.

Nesta perspectiva e conforme defende Bell, J. (1997), torna-se importante que o entrevistador desenvolva a capacidade de captar determinadas ideias, explorar as respostas, detectar motivos e sentimentos. Tratando-se de uma entrevista de investigação, importa acautelar um conjunto de princípios necessários à sua concretização, tendo em vista, não só recolher o maior número possível de informação relevante a fornecer pelos sujeitos protagonistas do estudo, como também assegurar os critérios de rigor exigidos na concepção da entrevista, na sua aplicação e no tratamento das informações recolhidas.

Com a entrevista, pretende-se obter informações que nos permitam caracterizar o meio onde decorreu o projecto em estudo, os grupos de indivíduos envolvidos, o projecto, nomeadamente ao nível dos valores e atitudes, conhecer o processo de supervisão deste projecto e os contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente que este é capaz de identificar.

5.3.1.1.1. – Elaboração do guião de entrevista

Para a realização da entrevista à professora titular de turma elaborou-se um guião (Anexo I) que permitisse a sua orientação.

O referido guião, era constituído por seis blocos e tinha por tema “a supervisão de um projecto de Educação Ambiental”. No bloco **A** procedeu-se à legitimação da entrevista dando a conhecer ao entrevistado o motivo da sua realização. No bloco **B** caracterizou-se o entrevistado do ponto de vista profissional, pessoal e no que concerne à formação específica na área da Educação Ambiental. No bloco **C** procurou-se recolher o máximo de informações que permitissem caracterizar o meio, nomeadamente no que concerne às relações entre as instituições parceiras, os docentes, os alunos, os funcionários, os pais e outros. Com o bloco **D** tentou-se conhecer o projecto em estudo, nomeadamente a sua origem, evolução e avaliação, as temáticas abordadas, os resultados inicialmente previstos e os alcançados, de modo a caracterizar melhor o processo supervisoivo deste projecto. Relativamente ao bloco **E**, explorou-se os valores e atitudes em construção por influência das actividades do projecto, quer nos alunos, quer nos outros elementos da comunidade educativa. Por último, procurou-se conhecer a percepção do entrevistado relativamente aos contributos do projecto para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, assim como para o desenvolvimento pessoal e profissional de outros professores envolvidos e pessoal da escola.

5.3.1.1.2. – Realização da entrevista

A entrevista foi realizada no final do ano lectivo 2005/06, após o término das aulas, em data e local previamente acordados, tendo sido explicitado novamente os objectivos da entrevista. Procurou-se manter um ambiente informal, calmo em que ambos, entrevistado e entrevistadora, permaneceram atentos. Foi solicitado ao entrevistado, permissão para utilizar um gravador áudio, de forma a garantir uma maior fidelidade do conteúdo da entrevista, tendo este consentido.

Posteriormente, procedeu-se à redacção do protocolo, no qual se assentou integralmente, os registos da entrevista, dele tendo sido dado conhecimento ao entrevistado, o qual confirmou o conteúdo do mesmo.

5.3.1.2 – O Questionário

O questionário permite a recolha de dados fundamentais ao estudo, junto de um leque mais abrangente de indivíduos, em simultâneo, relativos às mesmas questões. Este instrumento parece adequado para a finalidade do estudo ou seja «para compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações, etc» Quivy e Campenhoudt (1998:189).

Assim, de acordo com as dimensões presentes no quadro conceptual delineado e com a realidade do que se pretende conhecer, elaboraram-se os dois questionários: aos alunos; aos encarregados de educação.

A elaboração dos dois questionários foi estruturada de acordo com as tabelas 1 e 2 constantes no número 5.3.2. do Capítulo V.

As respostas permitem a realização de uma apreciação quantitativa e paralelamente, uma apreciação qualitativa, tornando possível apreciar a influência da acção desenvolvida na escola com os alunos ao nível familiar e vice-versa.

Para simplificação da apresentação e análise dos dados, passar-se-á a denominar questionário A, ao questionário aplicado aos alunos, sendo este constituído por 18 questões e B ao aplicado aos Encarregados de Educação, o qual é constituído por 9 grupos de questões. Ambos os questionários são constituídos por perguntas fechadas e por perguntas abertas, facilitando, as primeiras, uma análise mais quantitativa e as segundas, uma análise mais qualitativa, o que permite obter informação complementar necessária, nomeadamente a uma melhor contextualização, dando-se oportunidade aos inquiridos para responder «utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo pormenores e fazendo os comentários que considerem certos» (Ghiglione e Matalon, 2001:115), complementar informação ou ainda apresentar outros itens de resposta.

Há ainda a referir que se procurou adequar a linguagem utilizada em ambos os questionários, aos grupos de inquiridos.

Na primeira parte de ambos os questionários é feita a apresentação dos objectivos e declarada a garantia de confidencialidade. Com a primeira questão pretende-se recolher informações necessárias à caracterização dos inquiridos. A segunda questão destina-se a conhecer as concepções prévias dos inquiridos inerentes aos conceitos associados à área do estudo.

No questionário A, entre a questão 3 e a 15, pretende-se obter respostas que permitam conhecer os níveis de conhecimentos, tomada de consciência, atitudes e competências associados ao ambiente, através de perguntas fechadas e também de perguntas abertas. Na questão 16 procura-se saber a influência que as aprendizagens realizadas pelo aluno em contexto escolar exercem sobre a família deste.

Nas questões 17 e 18 procura-se conhecer as propostas dos inquiridos relativamente ao futuro do planeta.

No questionário B, as questões 3 e 4 são fechadas e pretendem recolher informação relativa às principais temáticas ambientais, no que concerne aos conhecimentos, à tomada de consciência, à fonte desses conhecimentos e às atitudes e comportamentos dos encarregados de educação. Na questão 5, reforçam-se as questões relativas à proveniência principal dos conhecimentos que o inquirido detém relativamente ao ambiente, através de uma questão fechada. Da questão 6 à 8 foram elaboradas questões abertas com o objectivo de confirmar as informações expressas nas questões anteriores e de obter indicadores que permitam, não só caracterizar melhor o contexto familiar, mas também as interacções entre os comportamentos fomentados pela escola e os comportamentos predominantes na família ao nível ambiental. A questão 9, trata-se de uma pergunta aberta, através da qual se permite ao encarregado de Educação adicionar comentários ao próprio inquirido, os quais contribuem não só para reflexão do inquirido mas também para a própria reflexão do investigador.

5.3.2. - Verificação final e pré-teste

Após a elaboração dos questionários A e B foi solicitado a um docente do 1.º Ciclo, possuidor de formação e de experiência na área da Educação Ambiental que apreciasse os questionários, tendo sugerido a introdução de pequenas alterações, principalmente ao nível da adequação da linguagem do questionário A e a introdução da questão 14 no mesmo questionário. Relativamente ao questionário B, sugeriu a alteração do termo problemáticas para temas, no número 3 deste questionário.

Simultaneamente, a orientadora da investigação foi contactada para que apreciasse ambos os questionários, tendo proposto as seguintes alterações:

Questionário A:

Relativamente à questão 7 foi sugerido que em vez de “os grafitis embelezam a paisagem?” a questão passasse a ser “gostas de ver os grafitis”? Optei por manter a formulação inicial, embora concorde com a sugestão, pois pretendi usar o termo paisagem e considere que estes alunos de 4.º ano descodificariam a pergunta.

Relativamente à questão 10, foi sugerido que a segunda parte da questão “porquê?” constituísse uma outra questão decorrente da 10, pois corria-se o risco de os alunos não justificarem a resposta. Decidi manter a formulação por considerar que os alunos estão familiarizados com esta formulação. No entanto compreendo a sugestão e considero ser uma boa estratégia para que os alunos justifiquem a sua resposta, como se pretendia.

Quanto ao termo “zona”, na questão 11, foi sugerido a reformulação da questão para “perto”. Decidi manter, pois pretendia que os alunos se referissem a uma área mais abrangente do que apenas o recinto escolar e também porque considere ser este o termo que os alunos perceberiam melhor.

Na questão 13 foi sugerido que se questionasse também se os alunos transportam o lanche em lancheira de verga. Na verdade, tal não se verifica há já alguns anos nas nossas escolas e muitas crianças até o desconhecem. No entanto, posteriormente reflecti e considere que deveria ter introduzido esta questão, uma vez que certamente suscitaria a reflexão dos alunos sobre este tipo de material, à “posteriori”.

Na questão 15 foi sugerido que se estabelecesse a diferença entre os produtos frescos e os transformados mas a intencionalidade da pergunta era conhecer a relação que os alunos estabelecem entre o impacte ambiental do transporte de mercadorias, a perda de qualidade dos produtos que são transportados durante longos períodos e ainda o impacte das embalagens ao nível dos resíduos. Quanto à transformação de alimentos não se questionou, uma vez muitas crianças desta localidade têm familiares que trabalham ou já trabalharam na indústria conserveira, o que poderia interferir na qualidade das respostas.

Questionário B:

No número 1, que o preenchimento fosse obrigatório, sugestão que foi aceite;

No quadro 3, as sugestões foram de natureza vária: a substituição de problemáticas (ambientais) por temas; a explicitação e clarificação de conceitos de modo a serem melhor entendidos pelos inquiridos; que a pergunta 5 passasse a aparecer após o quadro. Todas estas sugestões foram aceites, o que implicou a reformulação do questionário.

5.3.3. – Aplicação dos questionários

Para a aplicação dos questionários foi solicitada a colaboração da professora titular da turma em estudo, a qual anuiu, tendo apresentado aos encarregados de educação os objectivos dos inquéritos e pedido as respectivas autorizações para que os alunos respondessem aos questionários. Os encarregados de educação concordaram e comprometeram-se a colaborar.

Posteriormente, o questionário A foi aplicado aos alunos, em sala de aula, enquanto que o B foi entregue aos Encarregados de Educação para preenchimento em casa e posterior devolução. Nesta altura, alguns pais recusaram-se a preencher o questionário, pois afirmaram tratar-se de um questionário das “Finanças”, apesar dos esclarecimentos prestados. No final, apenas 12 dos 19 inquéritos distribuídos foram devolvidos.

5.4. – Tratamento de dados

5.4.1. – Entrevista

Na análise de conteúdo da entrevista procedeu-se, primeiramente, à transcrição integral do registo magnético para elaboração do protocolo de entrevista. Posteriormente, e após leitura flutuante, realizou-se um primeiro tratamento, eliminando os segmentos discursivos

que se afastavam dos objectivos do estudo e das questões formuladas, ficando assim identificadas as unidades de sentido correspondentes às categorias previamente determinadas no guião de entrevista.

Numa outra fase deu-se início à construção de uma grelha de categorização dos dados, com base na leitura concomitante do protocolo e do guião de entrevista, tendo, deste modo surgido as categorias e subcategorias que se apresentam no quadro que se segue.

Quadro 3 – Categorização da entrevista

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	Indicadores/Unidades de Sentido
Formação em Educação Ambiental	Auto-Formação	
	Formação Formal	
Comunidade Escolar	Meio sócio-cultural dos alunos	
	Equipamentos destinados à Educação Ambiental	
	Intervenientes da escola na Educação Ambiental	
	Relação escola/família	
	Parcerias estabelecidas	
Supervisão do projecto de Educação Ambiental	Estruturas de Orientação Educativa / Gestão e Administração da Escola/Agrupamento	
	Origem e evolução do projecto de Educação Ambiental	
	Planeamento do Projecto de Educação Ambiental na EB1	
	Desenvolvimento do projecto de Educação Ambiental	
	Avaliação do projecto de Educação Ambiental	
	Avaliação explícita no projecto	
	Avaliação implícita no projecto	
	Percepção da influência das dinâmicas supervisivas nos níveis dos resultados obtidos	
	Origem e evolução do projecto de educação ambiental	
	Evolução dos alunos	
Níveis de educação Ambiental identificados	Nos alunos	
	Nos pais	
	Auxiliares	
	Docentes	
Reflexão	Percepção da entrevistada, no final do projecto, relativamente aos níveis de educação ambiental, presentes no grupo de alunos da amostra e respectivas famílias	
	Percepção da entrevistada relativamente aos contributos do projecto para o seu desenvolvimento pessoal e profissional	
	Percepção do entrevistado relativamente aos contributos do projecto de outros professores envolvidos	
Temas ambientais	Ar	
	Água	
	Zonas Costeiras	
	Energia	
	Conservação da natureza	
	Resíduos	
	Ambiente urbano	
	Desenvolvimento Sustentável	
	Solos	
Património		

5.5. – Análise e interpretação dos dados

A análise e interpretação de dados que se apresenta no capítulo seguinte teve por base os quadros e os gráficos que sintetizam as informações provenientes do tratamento dos dados recolhidos pelos questionários e nas grelhas de categorização das unidades de sentido provenientes das entrevistas.

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

6.1 - Introdução

Neste capítulo, procede-se à apresentação e análise dos dados recolhidos através da entrevista e dos inquéritos por questionário.

Em primeiro lugar é apresentada a interpretação dos dados recolhidos pela entrevista à professora titular de turma, recorrendo, para tal, à citação de unidades de sentido extraídos das entrevistas.

Posteriormente apresentam-se os dados referentes aos inquéritos aos alunos e aos encarregados de educação.

6.2. – Análise e interpretação dos dados recolhidos através da entrevista à professora titular de turma

6.2.1. – Caracterização da entrevistada

Este instrumento de recolha de dados foi aplicado apenas à professora titular da turma estudada.

Quadro 4 – Caracterização da entrevistada

Idade	Anos de docência no 1.º Ciclo	Funções desempenhadas	Cargos desempenhados
48	27	Professora titular de turma	Coordenadora do Conselho de Docentes de Articulação Curricular

6.2.2. - Formação específica em Educação Ambiental

Da análise ao conteúdo da entrevista, relativamente a este assunto, é possível constatar que a entrevistada refere recorrer à auto-formação com frequência para encontrar resposta às

suas necessidades através de pesquisas bibliográficas, troca de experiências com colegas e debates. Refere ainda procurar seminários ou conferências sobre esta matéria.

Para além da auto- formação, a entrevistada diz ter frequentado duas formações organizadas pelo Centro de Formação, as quais parecem ter sido um contributo significativo para a introdução de alterações nas práticas inerentes ao projecto de educação ambiental em curso na escola.

6.2.3. – Caracterização da Comunidade Escolar

Para caracterizar a comunidade escolar recolheram-se alguns dados que se apresentam no quadro 5.

Quadro 5 - Caracterização da comunidade escolar

Equipamentos destinados à Educação Ambiental	Intervenientes da Escola na Educação Ambiental	Parcerias estabelecidas
1 compostor; Livros; CD's; Horta da escola Material construído e/ou adaptado.	Alunos: entre 180 e 190. Professores: 11 professores titulares de turma mais professores de apoio. Auxiliares de acção educativa: 4. Tarefeiras: 2.	Instituição de Educação Ambiental; Parque Natural; Junta de Freguesia; Outros elementos da comunidade que se disponibilizem.

Para além dos dados apresentados no quadro 5, relativamente ao meio onde a escola se insere, obteve-se a informação de que

“é uma escola pequenina de cidade mas já periferia de cidade, um bairro económico com outros bairros económicos à volta, um meio social pobre (...) desfavorecido (...) falta de acompanhamento dos alunos, famílias desempregadas, crianças que só brincam na rua sem qualquer orientação nem ajuda, são deixadas só por si”.

Relativamente à turma estudada, no entanto, a docente afirma:

“a minha turma não se enquadra naquela caracterização do meio há pouco (...) os pais são mais colaboradores e presentes junto dos miúdos”.

No que concerne ao relacionamento entre a escola e a família parece haver alguma discrepância entre o que acontece na turma estudada e o tipo de relação predominante nos outros casos.

Quanto à capacidade organizativa dos Encarregados de Educação é de realçar a inexistência de Associação de Pais, apesar de que *“já houve várias tentativas de organizar mas nunca foi para a frente”.*

6.2.4. – Supervisão –

6.2.4.1. – Estruturas de Gestão e Administração

Depreende-se, da análise do conteúdo da entrevista, a existência de uma relação entre as estruturas de gestão e administração e a gestão pedagógica do projecto de Educação Ambiental, favorável à autonomia.

“A posição do órgão de gestão tem sido (...) desde que a escola queira fazer, não há impedimentos, e desde que as coisas estejam minimamente organizadas e estruturadas”.

6.2.4.2. – Estruturas de Orientação Educativa

No caso da orientação educativa, como afirma a entrevistada, a situação é análoga à da Gestão Administrativa, uma vez que no *“Conselho Pedagógico (...) os coordenadores do 1.º Ciclo que trabalham com os outros coordenadores e apresentam os projectos”.* *“À partida, pelos objectivos*

e pelas actividades que se propõem, é sempre tudo aprovado, porque são coisas que são válidas, não há nada que esteja em desacordo com as orientações de ordem educativa”.

Assim, também este órgão surge como um elemento facilitador do desenvolvimento do projecto, ao exigir a existência de um conjunto de elementos estruturantes, devidamente enquadrados nas orientações de ordem educativa, antes da implementação do projecto.

Por outro lado, é perceptível o envolvimento dos docentes do 1.º ciclo na gestão pedagógica do projecto, ao nível da participação no Conselho de Docentes de Articulação Curricular:

“a escola do 1.º Ciclo, no caso deste projecto, organiza-se em função deste projecto. A Coordenadora de Estabelecimento é a representante do órgão de gestão”;

“fizemos reunião no princípio do ano, eu e ela, depois fiz a passagem para a escola, reunimos todas, combinámos tudo”.

6.2.4.3. – Planeamento das actividades

Das palavras da entrevistada, depreende-se a existência de um cuidado particular por parte da coordenadora do projecto que, simultaneamente é a Coordenadora do Conselho de Docentes de Articulação Curricular.

“sou eu que tenho (...) organizado, implementado, contactado o EEA, represento no Pedagógico, marco as visitas, faço a planificação”.

A liderança do projecto parece pois ser assumida, inequivocamente pela entrevistada partilhando, no entanto, as tomadas de decisão com os outros docentes, de modo a envolvê-los e a permitir uma autonomia ao nível das decisões pedagógicas para cada ano:

“Essa planificação (...) da Articulação Curricular é feita com os Conselhos de Ano”.

“Normalmente até fazemos tudo junto e cada um diz a sua e discutimos”.

Aos Conselhos de Docentes por anos de escolaridade compete a dinamização da elaboração das planificações específicas para cada ano de escolaridade e turma:

“é a tal estrutura de sub-tema para cada ano de escolaridade e depois, em cada turma, se cada professor quiser direccionar-se mais para (...) aquilo que lhe interessa mais para a sua turma ou que os alunos mostram mais interesse”.

À planificação dos trabalhos é dada uma importância elevada pois é tida como crucial para o sucesso dos objectivos do projecto, de acordo com as afirmações que se apresentam a seguir:

“a partir daí, é seguir a planificação (...) porque não podemos falhar”.

“em qualquer altura, quando estamos a trabalhar com os miúdos (...) sabemos perfeitamente o que é que queremos atingir e que é que queremos que eles consigam fazer e que competências queremos trabalhar, que aprendizagens (...) as questões científicas que têm que ser estudadas, não são só as competências”.

Neste sentido, acrescenta ainda que, no caso de as actividades estarem *“planificadas no papel”* se *“na nossa cabeça não”* estiverem *“estruturadas”*, *“os comportamentos (...) não são tão conseguidos, nem as aprendizagens não são tão adquiridas”.*

6.2.4.4. – O contexto avaliativo

- intervenientes e modos

Na análise da entrevista é possível identificar elementos que permitem identificar algumas características do processo avaliativo presente no projecto.

Os dados mais significativos tidos em conta na avaliação parecem ser os provenientes dos professores.

“É a avaliação dos professores”

“e normalmente o conselho de ano chega a um consenso”

Um outro conjunto de indicadores parece apontar para uma avaliação centrada no debate e na reflexão sobre as actividades realizadas, de carácter eminentemente oral.

“O facto de as coisas serem discutidas, faz-me pensar que essa é a melhor opção, porque se não discutirmos não chegamos a conclusão nenhuma”.

“Para avaliarmos qualquer coisa temos que conversar sobre ela”.

“muitas vezes não registamos, fazemos apenas um apontamento por tópicos mas não há um registo exaustivo”.

Posteriormente, passa-se ao registo dessa reflexões.

“normalmente as pessoas (...) estão de acordo e o registo é feito nos Projectos Curriculares de Turma”.

No processo avaliativo deste projecto, participa também o responsável pela Instituição de Educação Ambiental, conferindo, por vezes um carácter mais profundo à avaliação.

“É um trabalho da equipa da escola com uma equipa do EEA e as coisas são discutidas”.

“o ano passado (...) a avaliação foi muito mais exaustiva até porque era exigido”.

“foi uma avaliação (...) muito elaborada”.

A opinião dos alunos também é considerada na avaliação realizada pelos professores, ainda que não pareça ter um peso tão significativo como a dos outros intervenientes.

“também referimos o que os alunos dizem”.

Para além destes intervenientes, professores, responsáveis pelo Equipamento de Educação Ambiental e alunos, não se registam indicadores que possibilitem constar a existência de dados provenientes de outros intervenientes no projecto de Educação Ambiental em estudo.

- momentos

Quanto aos momentos em que ocorre a avaliação, há a referir que esta ocorre em diversos momentos.

Ao longo das actividades:

“naturalmente surge a necessidade de falarmos com os miúdos”.

“nos últimos (...) anos (...) fazíamos uma avaliação no final de cada visita ou de cada sessão de trabalho”

“era só, pontos fracos e pontos fortes para os professores e o que mais gostámos e o que menos gostámos para os alunos”

“dizemos sempre o que é que foi melhor, o que é que foi pior, e que sugestões é que damos”.

Trimestralmente é realizada uma avaliação intermédia.

“essa avaliação trimestral é apenas a avaliação de cada professor”.

“Avaliamos, pelo menos trimestralmente (...) qualquer projecto, e o trabalho em si do período”.

O grande enfoque da avaliação é atribuído à avaliação realizada no final do ano, pois é neste momento que a escola reflecte sobre todo o desenrolar do projecto e, em função desta avaliação, são consideradas as propostas para o projecto do ano lectivo seguinte.

“No final do ano é que é a avaliação”.

Na escola, no final de cada ano lectivo, fazemos a avaliação do projecto de Educação Ambiental”.

“fazemos propostas para o ano seguinte. Essas propostas, ou fazemos uma reunião no final de ano com a responsável do EEA ou sou eu que reúno directamente com ela”

“essas propostas vão ser tidas em conta para fazer a planificação para o ano seguinte”.

- funções

Relativamente às funções da avaliação, é referido que esta permite, a apreciação dos resultados, a reestruturação, a reorganização e a planificação das etapas seguintes do projecto assim como a identificação de necessidades de formação.

“permite ver que há coisas que não funcionam tão bem e, permite-nos ver (...) que às vezes há falta de formação em certas coisas (...) há temas novos”.

“Esta avaliação é muito importante (...) e também para organizar o ano seguinte”.

6.2.4.5. – Percepção pessoal das dinâmicas supervisivas nos resultados obtidos

Neste ponto, a entrevistada volta a atribuir uma importância fulcral ao papel da planificação como condicionante do sucesso, pois esta permite-lhe ter em conta os pré-requisitos necessários para passar às etapas seguintes, de forma segura.

“Eu nunca me sinto perdida quando estou a trabalhar com eles nestas questões de Educação Ambiental, porque sei quais são os fins que quero atingir”.

“Isto é conseguido pela tal organização que felizmente foi a primeira que fizemos e que resultou bem e que como resultou bem temos mantido.

“Há actividades que eu só posso conseguir fazer se antes eu as trabalhar doutra forma.”

“Há um percurso a percorrer, digamos que há pré-requisitos (...) para fazer determinada actividade que sabemos que temos que fazê-los”.

6.2.5. – Percepção do entrevistado quanto aos níveis de Educação Ambiental presentes nos intervenientes no projecto

- alunos

A entrevistada considera que os alunos excederam as suas expectativas por ter conseguido ultrapassar os objectivos que perspectivou para os quatro anos.

“Em relação à turma, acho que as expectativas excederam”.

Refere ainda que os alunos eram muito participativos, possuindo grande capacidade de argumentação e troca de opiniões o que poderemos considerar um indicador da **tomada de consciência**.

“havia grandes discussões, muita argumentação, muita troca de opiniões, eram muito participativos”.

Ao nível dos conhecimentos refere que os alunos foram capazes de realizar as actividades do projecto “Coast Watch”, utilizando inquéritos para adultos, pois os seus **conhecimentos** permitiram-no.

No que concerne aos **comportamentos**, a entrevistada refere que revelavam interesse em experimentar, eram rigorosos nas observações, questionavam eram abertos a novas ideias, demonstrando alguns alunos, comportamentos demonstrativos de alguma tomada de consciência.

“No 4.º ano havia (...) um grupo de alunos que, o (...) alumínio em que levavam o lanche era dobradinho e levado para casa para trazer no outro dia (...) isto é um comportamento”.

Relativamente às atitudes considera que algo aconteceu.

“houve coisas que mudaram a nível dos alunos”

“se eles antes não faziam e agora fazem, é porque é uma mais valia que foi adquirida”

- pais

Refere a entrevistada ter havido algumas actividades que visavam a implicação dos pais no processo e que, através da sua participação, ou não, se tornou possível observar o seu nível de “comprometimento” ambiental.

Assim, relativamente à **tomada de consciência**, estes foram chamados a identificar o que estava melhor ou pior no bairro e na escola.

“os pais tinham que dizer o que é que achavam que estava melhor e o que estava pior, quer na escola, quer no bairro”.

Quanto aos **conhecimentos**, foi frequente o pedido de esclarecimento, demonstrando assim necessidade de adquirir conhecimentos a este nível.

“posso dizer que realmente os pais participaram, mostraram curiosidade em saber”.

Já quanto aos **comportamentos**, não são registados indicadores significativos, referindo até que “*separar os lixos e poupar água, isto dá trabalho*”, pelo que se poderá inferir a sua percepção de que a maioria dos pais ainda não adoptou comportamentos indiciadores de uma efectiva educação ambiental.

Consequentemente, ao nível das **atitudes** também refere que “*alguns pais se chateavam porque tinham sempre lixo dentro das mochilas*”. Embora afirme que “*os pais nós não sabemos qual é postura*”, revela ter conhecimento de “*alguns que aceitaram esse lixo porque os filhos lhes explicaram*”.

-auxiliares

Ao nível do pessoal auxiliar são feitas afirmações genéricas que permitem extrapolar para este grupo de discentes. Refere a entrevistada que as auxiliares têm **conhecimento** e **consciência** de quais devem ser as suas **atitudes** e **comportamentos** ao nível ambiental mas que, devido ao elevado número de afazeres que as suas funções implicam acabam por não poderem agir em conformidade.

“*(...) como é que elas podem pensar em separar os lixos (...) se nem sequer temos auxiliares suficientes para fazer as limpezas?*”

- docentes

Relativamente ao corpo docente a situação parece ser análoga à das auxiliares pois, “*toda a gente na escola tem consciência e sabe o que é que deve ser feito e tem consciência de que há coisas que não deviam ser feitas mas ali naquele momento, tem que ser feito. Não há alternativa.*”

“*(...) ou então não trabalham a Matemática, porque a gente vai sair com os miúdos para ir pôr o lixo na reciclagem*”.

“Até nós, começamos a pensar nisso mas depois só ao fim de algum tempo é que começamos a pensar bem e depois só ao fim de algum tempo é que começamos realmente a fazer e aqui é a mesma coisa”.

-interacção alunos/família

A entrevistada afirma ter alguma dificuldade em precisar os efeitos do projecto de educação ambiental sobre os alunos e a consequente interacção na família.

“os resultados, são difíceis de perceber (...) porque são resultados a nível de comportamento, a nível de atitude (...) nível de aprendizagens e a nível de informação que foi retida”.

“Não sei qual foi o nosso contributo para isso”

“acho que houve algum”

“pelos comportamentos, pelas atitudes deles, pela motivação, pelo interesse que mostram, pela curiosidade”

6.2.6. – Reflexão

Embora a reflexão faça parte integrante do ciclo de supervisão, neste caso aparece separado por se tratar de uma proposta de reflexão pessoal sobre as suas percepções e, anteriormente, a perspectiva de supervisão recaía sobre o projecto de educação ambiental.

6.2.6.1. - Percepção do entrevistado quanto aos contributos do projecto para o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional

Os indicadores apontam para um contributo do projecto para que a entrevistada passasse a estar mais disponível para a inovação, a pesquisa, e a abertura a novos modos de pensar e de agir, constituindo um desafio constante e implicando mesmo a adopção de compromissos ao nível de comportamentos e atitudes.

“obrigou-me a ter um raciocínio rápido, resposta rápida”;

“põem-me questões que eu naquela altura, não sei muito bem como é que eu hei-de responder mas depois, deduzindo o resto dou-lhes a resposta ou eles discutem comigo e chegamos lá...”;

“Os próprios alunos nos obrigam a pensar sobre as coisas e a questionar também algumas coisas que eles questionam mas que eu nunca me questioneei e agora sou obrigada a questionar-me, a procurar as respostas”;

“ver os alunos interessados também é estimulante para o professor. As aulas nunca são iguais (...) é sempre tudo diferente e isso é bom (...) porque é estimulante e a gente acaba por estar a fazer coisas novas”;

“contrapartida que é o enriquecimento pessoal, a nível de ter que se procurar informação”;

“depois de procurar tanta coisa (...) chego à conclusão que (...) afinal ainda não sei isto!”;

“obriga-me e motiva-me e entusiasma-me para formação”;

“Gosto mais de trabalhar assim. É muito mais interessante porque fazemos sempre coisas novas”;

“A nível pessoal (...) fico com vergonha (...) então digo aos meus alunos que não podem fazer e depois vou para casa e faço (...) aí a gente começa, obrigados por eles, a fazer realmente o projecto”.

6.2.6.2. - Percepção do entrevistado quanto aos contributos do projecto para outros professores envolvidos

A percepção da entrevistada parece apontar para um interesse crescente por parte dos outros docentes, considerando que os mais novos parecem estar mais predispostos para a acção e para a mudança de comportamentos, embora os mais velhos também estejam, progressivamente mais receptivos.

O excesso de trabalho que recai sobre os docentes, é apontado pela entrevistada como um dos factores impeditivos da concretização das acções inerentes às mudanças de atitudes, assim como a necessidade de resolução das necessidades básicas de sobrevivência.

“Noto, em relação à alguns anos, que as pessoas discutem mais estas coisas e se (...) temos que separar os lixos?! (...) inconscientemente, logo a seguir, o papel vai para o caixote do lixo”.

“há pessoas mais velhas (...) que levam mais tempo a interiorizar as coisas e a passar das palavras à prática e depois há as pessoas mais novas que (...) não é por serem mais novas (...) é por uma questão de postura”.

“Às vezes a gente diz que vai fazer mas depois somos assoberbados por tanto trabalho na escola, mesmo nas outras áreas curriculares que não conseguimos concretizar essas coisas”.

“As pessoas (...) mudaram as suas atitudes, (...) os seus comportamentos, mas eu acho que é uma coisa que ainda leva tempo”.

“só se começam a preocupar com essas coisas quando (...) os seus problemas básicos de sobrevivência estão resolvidos”.

6.2.7. – Temas ambientais

Ao longo da entrevista foi possível recolher indicadores que permitem identificar temas ambientais abordados na escola, tais como Água, Zonas Costeiras, Conservação da Natureza, Resíduos, Ambiente Urbano, Desenvolvimento Sustentável e Solos

6.3. – Análise e interpretação dos dados recolhidos através dos questionários aos alunos

Para uma melhor contextualização dos resultados, apresentam-se as características dos respondentes ao questionário A.

6.2.1. – Caracterização da amostra

O questionário A foi respondido por 19 alunos, ainda que nem todas as respostas dadas possam ser consideradas válidas.

Para caracterizar os respondentes utilizaram-se as variáveis idades e sexo.

Tabela 1 – Caracterização dos respondentes ao questionário A - Género

Género dos respondentes	Frequência	%
Masculino	7	36,8%
Feminino	12	63,2%
Total	19	100%

A maior parte dos respondentes são do sexo feminino, (63,2%), sendo apenas 36,8% indivíduos do sexo masculino.

Tabela 2 – Caracterização dos respondentes ao questionário A - Idade

Idades dos respondentes	Frequência	%
9	10	52,6%
10	8	42,1%
11	1	5,3%
Total	19	100%

A maior parte dos respondentes têm 9 anos de idade (52,6%), seguindo-se uma percentagem bastante elevada (42,1%) de respondentes com 10 anos de idade e apenas um indivíduo (5,3%) com onze anos.

CONCLUSÕES

Conclusões

O estudo realizado incidiu sobre a interacção entre os procedimentos supervisivos aplicados a um projecto de educação ambiental em contexto escolar e os reflexos destes no desenvolvimento de competências ambientais suscitadas nos alunos. Procurou-se ainda perceber o nível de alterações induzidas na comunidade escolar mais próxima da amostra e das relações estabelecidas entre a escola e a comunidade.

Neste âmbito procurou-se recolher um conjunto de dados que permitissem perceber os procedimentos adoptados pela escola, enquanto promotora de educação ambiental, na supervisão do projecto. Para tal, realizou-se uma entrevista à professora coordenadora do projecto de Educação Ambiental e titular da turma estudada. Foram ainda aplicados inquéritos aos alunos da turma e aos respectivos encarregados de educação que visavam perceber o nível de educação ambiental presentes nos indivíduos da amostra e a influência neles exercida pelo projecto estudado.

A análise dos dados suscita as seguintes reflexões:

O processo supervisivo identificado assenta na planificação e organização dos procedimentos relacionados com as actividades;

A realização das actividades obedece à planificação previamente estabelecida;

A avaliação final é considerada preponderante no desenvolvimento do projecto por permitir o delineamento de propostas de actividades para o ano lectivo seguinte;

A avaliação tem um carácter eminentemente oral, dando origem a debates e reflexões que posteriormente são sumariamente registadas;

É atribuída grande importância à integração dos procedimentos necessários ao bom funcionamento do projecto pelos docentes;

As estruturas de gestão e de orientação educativa da escola conferem autonomia aos docentes, em função da organização e do nível de responsabilidade que os docentes têm evidenciado;

Os temas ambientais abordados foram bastante diversificados, abarcando todos os contidos no quadro conceptual deste estudo, com particular enfoque para a temática dos resíduos e para a do desenvolvimento sustentável;

Constata-se o elevado nível de participação dos alunos, observável através da adopção de comportamentos consentâneos com os objectivos do projecto;

Quanto aos encarregados de educação regista-se, principalmente, o interesse por parte destes pela clarificação e esclarecimento de dúvidas quanto aos procedimentos mais correctos ao nível ambiental. Alguns pais têm colaborado com as propostas que lhe são colocadas. A percepção da realidade das atitudes e dos comportamentos destes, torna-se difícil de caracterizar por existirem poucas hipóteses de realizar observação directa;

A percepção dos comportamentos e das atitudes ambientais dos docentes e do pessoal auxiliar é pouco clara;

A docente entrevistada considera que o seu envolvimento no projecto tem contribuído consideravelmente para o seu desenvolvimento pessoal por a impelir à formação, à pesquisa (auto-formação), à reflexão sobre as suas próprias atitudes e por ser um estímulo à criatividade e à inovação;

De um modo geral, os alunos parecem possuir um conjunto de “saberes ambientais” bastante satisfatórios, que lhes permite saber seleccionar os comportamentos mais adequados em prol do ambiente e do civismo. A maioria dos alunos afirmam que grande parte da origem dos saberes que detêm são provenientes da escola e que os procuram transmitir à sua família;

Os encarregados de educação que colaboraram no estudo, revelam possuir um considerável nível de conhecimentos e de tomada de consciência relativamente ao ambiente.

Uma parte significativa dos encarregados de educação admite que o trabalho desenvolvido na escola contribuiu para melhorar a tomada de consciência e a mudança de comportamentos da família;

O trabalho continuado, desenvolvido pelo corpo docente envolvido no projecto estudado, é notável pois tem permitido uma abordagem de temas fundamentais na preparação de cidadãos conscientes do seu papel na sociedade e no mundo. Refira-se que a falta deste conhecimento nos jovens universitários, justifica a introdução destas temáticas numa cadeira opcional do ensino superior do curso de Geografia e Planeamento Regional da Universidade Nova de Lisboa.

O Equipamento de Educação Ambiental envolvido no projecto parece ser um parceiro muito empenhado na planificação e reformulação do projecto, na realização das actividades, na reflexão sobre as actividades e sobre os resultados, essencialmente ao nível dos alunos, na identificação e no fornecimento de formação e de informação necessária à evolução e melhoria dos resultados do projecto de educação ambiental, assumindo e imprimindo uma dinâmica supervisão conducente à evidente melhoria dos resultados.

O modelo de análise delineado, embora permitisse recolher um conjunto de dados muito significativo, teria possibilitado uma leitura mais completa e rigorosa se tivesse incluído entrevistas aos encarregados de educação e a observação dos alunos. O acompanhamento dos encarregados de educação poderia ser muito útil para o estudo, apesar de não ser uma tarefa fácil.

Para um melhor conhecimento do contexto escolar teria sido necessário, para além da observação, a recolha de dados através de entrevista e/ou inquérito junto dos outros docentes e do pessoal auxiliar.

A resposta às questões investigativas, apesar das limitações do estudo, parece ter sido possível pois a mudança de comportamentos nos alunos aconteceu ao longo dos quatro anos

em que estiveram envolvidos no projecto, devido à eficácia das estratégias utilizadas, com particular enfoque nas fases de planeamento e de desenvolvimento das acções.

Quanto ao envolvimento da comunidade educativa, parece ser uma dimensão do projecto de educação ambiental cuja estratégia supervisiva necessita dedicar mais atenção, pois há elementos da comunidade educativa (auxiliares e docentes) que poderiam ser alvo de um maior envolvimento e participação no projecto. O seu comportamento e a sua atitude são um referencial muito importante para o desenvolvimento das atitudes dos alunos.

Relativamente à família existem algumas referências à influência que esta diz receber dos valores veiculados pela escola, assim como um número significativo de alunos afirma influenciar e tentar influenciar a sua família. A qualidade desta díade primária torna-se importante, na medida em que «continua a existir fenomenologicamente para ambos os participantes mesmo quando eles não estão juntos» (Bronfenbrenner 2002:48).

Alguns factores adversos à eficácia da educação ambiental identificados são a falta de tempo dos auxiliares e docentes para poder adoptar procedimentos consentâneos com alguns princípios enunciados; a sobrecarga de tarefas dos docentes que não lhes permite um maior aprofundamento dos temas e dos seus próprios conhecimentos, nem a estruturação de um processo de avaliação mais pormenorizado, que ultrapasse a dimensão dos conhecimentos dos alunos; o ainda pouco envolvimento de alguns pais; a inércia que impede o esforço necessário à mudança de comportamentos.

Como factores facilitadores pode-se apontar a motivação dos docentes para a Educação Ambiental; a auto-formação; a planificação a longo, médio e curto prazo e o seu cumprimento; o carácter experimental, investigativo e participativo das actividades proposta; o debate; a avaliação; a partilha de responsabilidades e a autonomia; a liderança da coordenadora; o envolvimento dos dinamizadores e a cooperação entre eles; a parceria com o Equipamento de Educação Ambiental; as tentativas de envolvimento das famílias; a honestidade dos envolvidos.

Apesar de as hipóteses previamente estabelecidas nem sempre poderem ser confirmadas com a linearidade contida na sua formulação, o estudo permitiu verificar as seguintes:

Primeira hipótese

H0 – A Educação Ambiental não é um acto isolado de um professor, nem uma acção pontual, nem se circunscreve ao micro sistema turma;

Segunda hipótese

H1 – As representações dos alunos sobre a sua atitude ambiental reflectem as intencionalidades presentes na definição das opções pelas estratégias em Educação Ambiental do professor.

Nesta hipótese há a considerar que se salvaguarda o livre arbítrio dos alunos, os quais permanecem livres nas suas escolhas individuais. Parece verificar-se uma identificação dos alunos com os valores ambientais veiculados pelo professor, o que se justifica pelo afecto espontâneo que as crianças nutrem pela natureza, em particular pelos animais e pelas plantas.

Terceira hipótese

H1 - A cultura ambiental da escola condiciona o desenvolvimento dos comportamentos e das atitudes ambientais dos alunos.

Quarta hipótese

H1 – As representações ambientais presentes nas famílias reflectem a acção educativa proporcionada aos alunos em contexto escolar.

O facto de este estudo se tratar de uma investigação essencialmente qualitativa, centrada em representações ou opiniões e por não se ter procedido a análises estatísticas mais elaboradas, poder-se-á considerar a existência de análises menos objectivas e, dada a limitação da amostra, os resultados não permitem generalizações, reduzindo-se apenas ao seu contexto.

Nesta área, poder-se-ia desenvolver outros estudos comparados entre escolas de diferentes paradigmas educativos, como por exemplo, em escolas Waldorf e em escolas não

Waldorf. Outro estudo possível poderia ser desenvolvido ao longo do 1.º ciclo, de modo a possibilitar o acompanhamento da construção das competências ambientais dum grupo de alunos envolvidos num projecto de educação ambiental e sua interacção com o meio envolvente.

Com esta investigação pensa-se ter contribuído para um melhor conhecimento da importância do ciclo de supervisão para a promoção do desenvolvimento pessoal e, consequentemente, profissional dos indivíduos envolvidos, assim como para um melhor conhecimento e importância do desenvolvimento da Educação Ambiental, educação para a Cidadania e para o Desenvolvimento Sustentável e para a introdução de perspectivas pedagógicas holísticas, centradas no desenvolvimento da criança em harmonia com o ambiente.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- ABRANTES, P., *et al.* (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Novas Áreas Curriculares*, Lisboa, Ministério da Educação.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra, Almedina.
- ALARCÃO, I. (1982). *Supervisão clínica: um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 16: 151-168.
- ALARCÃO, I. (1996) (Org). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto, Porto Editora.
- ALBUQUERQUE, A. M. e TAVARES, J. (1998). *Sentidos e Implicações da Resiliência na Formação*, *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, II, 1 Colégio Internato dos Carvalhos, pp. 143-153.
- BANDEIRA, A.M., GONÇALVES, J.A., SIMÕES, C.M. (1997). – A Educação Axiológica no contexto da formação de professores, *in* M. F. Patrício (org), *A escola Cultural e os Valores*, Porto, Porto Editora.
- BELL, J. (1997). *Becoming aware of literacy*. Doctoral dissertation, Toronto, University of Toronto.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *A Investigação Qualitativa em Educação*. Porto, Porto Editora.
- BRANDES, D. e PHILLIPS, H. (1977). – *Manual de Jogos Educativos – 140 Jogos para Professores e Animadores de Grupos*, Ed. 1028, Lisboa, Moraes Editores.
- BRONFENBRENNER, U. (2002). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados (2.ª ed)*. Porto Alegre, Artmed Editora.
-

BIBLIOGRAFIA	102
Netgrafia	108
Legislação:	108

-
- CARAPETO, C. (Coord.), (1998). *Educação Ambiental*. Lisboa, Universidade Aberta.
- CAVACO, C. (2004). *Agrupamentos verticais: interação dos professores do ensino básico*. Tese de Mestrado (policopiado).
- COHEN, L. e MANION, L. (1990). *Research Methods in Education*. London. Routledge.
- CUCHE in MALHEIRO FERREIRA, M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa, Universidade Aberta.
- CURY, A. (2007). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes - Como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais, Editora Pergaminho.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1998). *Organização Curricular e Educação*.
- ESPIGA, A. (2003). O motor da diferença? *Fórum Ambiental*, 86, Lisboa, Fórum Ambiente:11.
- ESTRELA, A. (1984). *Teoria e prática de Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa, INIC.
- EVANGELISTA, J. (2003). Para haver amanhã. *Fórum Ambiental*, 86, Lisboa, Fórum Ambiente: 12.
- FIGUEIREDO, I. (1999). *Educar para a Cidadania*, 1.^a Ed., Porto, Edições Asa.
- FILHO, G. S. (1989). *Apontamentos de Introdução à Educação Ambiental*. Lisboa, Instituto de Inovação Ambiental.
- FIRMINO, A. (2004). Educação Ambiental em Tempo de Mudança. *GeoInova - Revista do Departamento de Geologia e Planeamento Regional*, 9. Lisboa, Universidade Nova de Lisboa: 101-113.
- FONSECA, A. M. (2002). *Formação Cívica - Guia de Orientação para o Ensino Básico*, Porto, Porto Editora.
-

-
- GHIGLIONE, R e MATALON, B. (1992). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras. Celta Editores.
- GIORDAN, A. (1996). *A Educação Ambiental na Europa*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- GLICKMAN, C.D. (1985). *Supervision on Instruction: a Development Approach*. Boston, Allyn and Bacon.
- HENRIQUES, M. C., et al, (1999). *Educação para a Cidadania*, 1.^a Ed., Lisboa.
- HUTCHISON, D. (2000). *Educação Ecológica: ideias sobre consciência ambiental*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul.
- IPAMB, (1999). Despertar a Sensibilidade. *Cadernos de Educação Ambiental*, 19, 13.
- JARES, X. R. (1992). *El Placer de Jugar Juntos – nuevas técnicas y juegos cooperativos*. Madrid, Editorial CCS.
- JESUS, S. N. (1996). *Motivação para a Profissão Docente*. Aveiro, Estante Editora.
- JESUS, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra, Quarteto Editora.
- LANZ, R. (2000). *A Pedagogia Waldorf, caminho para um ensino mais humano*. São Paulo, Editora Antroposófica.
- LEITE, C.M. e RODRIGUES, M.L., (2001). *Jogos e Contos numa Educação Para a Cidadania*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- MALHEIRO FERREIRA, M. (2003), *Educação Intercultural*. Lisboa, Universidade Aberta.
- MALIK, L. (1998). A Educação Ambiental é o cerne da Educação. *Cadernos de Educação Ambiental*, 16, Instituto de Promoção Ambiental, 4-5.
-

-
- MÁXIMO-ESTEVEES, L. (1998). *Da Teoria à Prática: Educação Ambiental com as Crianças Pequenas ou O Fio da História*. Porto, Porto Editora.
- MAYOR, F. (1994) In Göbel, N & McAlice, J (Org). *Catálogo da exposição “Pedagogia Waldorf”, apresentada por ocasião da 44.ª conferência sobre educação da UNESCO*. Bochum, Freude der Erziehungskunst Rudolf Steiners e. V: 1-5.
- MAYOR, F. (2002). IN MORIN, E.(2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa, Instituto Piaget.
- MORIN, E.(2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa, Instituto Piaget.
- MOSHER, R. L. & PURPEL, D.E. (1972). *Supervision: a reluctant profession*. Bóston, Houghton Mifflin.
- ONU, (1998). *Todos os seres humanos... Manual de Educação para os Direitos do Homem*, Lisboa, Comissão Nacional da UNESCO – Ministério da Educação.
- PAIXÃO, M. L. L. (2000). *Educar para a cidadania*, 1ª. Ed., Lisboa, Lisboa Editora.
- PATO, M. H. (1995). *Trabalho de grupo no Ensino Básico*, Lisboa, Texto Editora.
- PATRÍCIO, M. F. (Org.) (1997). *A Escola Cultural e os Valores*, Porto, Porto Editora.
- PORTUGAL, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*, Aveiro, CIDInE.
- POSTIC, M. (1984). *A Relação Pedagógica*. Coimbra, Coimbra Editores Lda.
- POSTIC, M. (1990). *OBSERVAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES*. Coimbra, Livraria Almedina.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDOT, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva - Publicações, Lda.
-

-
- RALHA-SIMÕES, H. (1995). *Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores*. Aveiro, CIDInE.
- RAMOS, M. A. & GONÇALVES, R. E. (1996). As Narrativas Autobiográficas do Professor como Estratégia de Desenvolvimento e a Prática da Supervisão. In Alarcão I. (org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto, Porto Editora: pp. 123-150.
- RAPOSO, I. (1997a). *Não há bichos-de-sete-cabeças*. Lisboa, Instituto de Inovação Ambiental.
- RAPOSO, I. (1997b). Educação Ambiental. Valores e Atitudes para uma nova forma de encarar o Ambiente. In M. F. PATRÍCIO, (Org.), *A Escola Cultural e os Valores*, Porto, Porto Editora. 319-321.
- RIBEIRO-GONÇALVES, F. (1993). *A observação da relação educativa no processo ensino-partilha aprendizagem*. Universidade do Algarve. Centro Universitário de Investigação Educativa.
- RIONDET, B. (2004). *Clés pour une éducation au développement durable*. Paris. Édition Hachette Livre, Col. Ressources Formation.
- SCHMIDT, L. (2003). Ambiente ao poder! *Fórum Ambiental*, 86, Lisboa, Fórum Ambiente: 10-17.
- SCHUBERTH, ERNEST, (1986). As escolas Waldorf como contributo para uma renovação social. In *Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra, Universidade de Coimbra.
- SEARA-FILHO, G. (1989). *Apontamentos de Introdução à Educação Ambiental*. Instituto de Inovação Ambiental, Lisboa.
- SELMAN, R. (1971). *The Relation of Role-Taking to the Development of Moral Judgement in Children*. *Child Development*, 42.
-

SILVA, AGOSTINHO DA, (1989). *Educação de Portugal*. Lisboa, Ulmeiro.

SIMÕES, C. M. & RALHA-SIMÕES, H. (1990). O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In J. Tavares & A. Moreira (ed.). *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão*. Aveiro, Universidade de Aveiro/PIDACS:179-203.

SOROMENHO-MARQUES, V. (2003). Duas razões para um papel central. *Fórum Ambiental*, 86, Lisboa, Fórum Ambiente: 13.

SPRINTHALL, N. A. & SPRINTHALL, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa, McGraw-Hill.

STONE, E. (1984). *Supervision in Teacher Education. A counselling and Pedagogical Approach*. London, Methuen.

SUCHANTKE, A. (1994). A educação ambiental presente em todas as disciplinas. In Göbel, N & McAlice, J (Org). *Catálogo da exposição "Pedagogia Waldorf", apresentada por ocasião da 44.ª conferência sobre educação da UNESCO*. Bochum, Freude der Erziehungskunst Rudolf Steiners e. V: 66-65.

TAVARES, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve – relações interpessoais*. Porto, Porto Editora.

TRINDADE, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem*, Porto, Asa Editores II, S.A.

UNESCO (1981). *O Educador e a Abordagem Sistémica*. Lisboa, Editorial Estampa.

UNESCO, (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, 2.ª Ed., Porto, Edições Asa.

VILLAS-BOAS, M.A. (1991). A Supervisão Clínica na Formação de Professores. In Ciências da Educação em Portugal - situação actual e perspectivas. Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências de educação: 627- 630.

W.C.E.D. (Comissão Mundial do Ambiente e do Desenvolvimento), (1987-1991). *O Nosso Futuro Comum* Lisboa, Meribérica/Liber Editores.

YIN, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. London, Sage Publications.

Netgrafia

<http://www.aspea.org>

<http://www.dspace.c3sl.ufpr.br>

<http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/pedagogia.htm>

<http://www.unesco.pt>

<http://www.waldorfshule.info/upload/pdf/shulliste.pdf>

Legislação:

Lei 46/86 de 14 de Outubro

Decreto - Lei. n.º 11/87 de 7 de Abril

Decreto – Lei 6/2001 de 18 de Janeiro

ANEXOS

ANEXO I

Guião de Entrevista

“A Importância da Supervisão na eficácia da Educação Ambiental em contexto escolar”

Guião de Entrevista

Blocos	Conteúdos	Objectivos	Observações
A – Legitimação da Entrevista	Enquadramento da investigação; Objectivos do estudo; Confidencialidade dos elementos facultados, do entrevistado e de outros protagonistas.	Apresentar a investigação em curso, seus objectivos, processos, enquadramento e investigador.	
B - Identificação	Idade. Sexo. Anos de docência. Funções desempenhadas no 1.ºCiclo. Formação específica para a Educação Ambiental.	Características pessoais e profissionais da entrevistada.	
C –Identificação do Meio	Dimensão da Escola: n.º da alunos; n.º de professores; n.º de auxiliares; outros colaboradores. Caracterização sócio-cultural do meio de onde são oriundos os alunos. Equipamentos destinados à EA, existentes na escola/agrupamento ou a que a escola tem acesso.	Caracterizar/Conhecer a Escola, o processo e as pessoas envolvidas no projecto de Educação Ambiental.	

“A Importância da Supervisão na eficácia da Educação Ambiental em contexto escolar”

	<p>Intervenientes, da escola, no projecto de E A (professores, auxiliares).</p> <p>Estruturas de Orientação Educativa e Estruturas de Gestão e Administração da Escola/Agrupamento - suas funções no desenvolvimento do projecto e na promoção da qualidade do mesmo.</p> <p>Parcerias estabelecidas com entidades externas à escola: descrição da sua actuação.</p>		
<p>D – Identificação do Projecto em estudo</p>	<p>Historial:</p> <p>Origem do projecto (como e quando começou, porquê e quem estava envolvido).</p> <p>Evolução do projecto ao longo do tempo.</p> <p>Factores e razões que determinaram a introdução de alterações no decurso do projecto de EA.</p> <p>Momentos de Avaliação: como se processaram; quem envolveram; o que visaram.</p> <p>Temáticas ambientais abordadas pelo projecto.</p> <p>Resultados inicialmente esperados/percepção dos resultados alcançados.</p>	<p>Caracterizar o projecto de EA.</p>	

“A Importância da Supervisão na eficácia da Educação Ambiental em contexto escolar”

Blocos	Conteúdos	Objectivos	Observações
E – Valores e atitudes	<p>Perfil de comportamentos ambientais dos alunos e das suas famílias percebido pela escola, no início do projecto.</p> <p>Descrição do modo como se foram produzindo as alterações de comportamentos indicadores da progressiva <i>tomada de consciência</i>, da <i>aquisição de conhecimentos</i>, da <i>mudança de atitudes</i> e do desenvolvimento de <i>aquisição das competências</i> necessárias à resolução de problemas do ambiente:</p> <p>ao nível dos alunos;</p> <p>ao nível das famílias.</p> <p>Percepção da escola, no final do projecto, relativamente aos níveis anteriormente enumerados, no grupo de alunos desta amostra e respectivas famílias.</p>	<p>Conhecer a percepção da escola quanto à mudança de atitudes dos alunos e das famílias.</p>	
F- Supervisão do projecto de EA em estudo.	<p>Descrição das acções de planificação, desenvolvimento, reflexão e avaliação projecto.</p> <p>Caracterização da participação dos diferentes intervenientes em cada uma destas acções.</p> <p>Percepção da influência das dinâmicas supervisivas utilizadas nos níveis dos resultados obtidos.</p>	<p>Conhecer o processo supervisivo inerente ao desenvolvimento do projecto de EA.</p>	

“A Importância da Supervisão na eficácia da Educação Ambiental em contexto escolar”

Blocos	Conteúdos	Objectivos	Observações
<p>G- Reflexão do entrevistado</p>	<p>Percepção do entrevistado relativamente aos contributos do projecto para o desenvolvimento pessoal e profissional: do entrevistado; de outros professores envolvidos; das relações entre o corpo docente; de outro pessoal da escola</p>	<p>Conhecer as representações do professor entrevistado quanto aos contributos deste projecto para o desenvolvimento profissional e pessoal, dele próprio, dos professores e outros elementos da escola.</p>	

ANEXO II
Questionário A

ANEXO II

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Questionário N.º

--

QUESTIONÁRIO A

Com este questionário pretende-se recolher dados para um trabalho de investigação, no âmbito do Mestrado em Supervisão, sobre **a influência da Educação Ambiental realizada pela escola nos comportamentos ambientais das famílias dos alunos e nos alunos.**

Assim, a tua resposta a este questionário é muito importante.

Pede-se que leias com atenção e respondas de forma sincera e espontânea.

As tuas respostas são anónimas (ninguém ficará a saber que foste tu que as escreveste).

1. Identificação

Idade: _____ Sexo _____ Ano de Escolaridade : _____

2. Completa a frase.

É Importante cuidar bem da Natureza porque _____

3. Assinala as frases que consideras serem verdadeiras com V.

Enquanto lavamos as mãos, escovamos os dentes ou nos ensaboamos, devemos fechar a torneira.	
Quando vais à praia deves atravessar as dunas sobre as passadeiras que houver, a pé.	
Na praia podes fazer covas e enterrar o lixo.	
Nas dunas podes arrancar as plantas que lá existem	
Quando vamos às compras devemos levar sacos resistentes que possam ser utilizados várias vezes.	
Os resíduos devem ser colocados correctamente nos ecopontos (pilhas, vidro, plástico, papel/cartão,...)	
Quando pintamos, desenhamos ou escrevemos devemos usar as folhas dos dois lados.	
É melhor para o ambiente viajar de automóvel do que a pé ou de bicicleta.	
Com a reciclagem poupa-se energia, água e árvores.	

4. Assinala com X.

Como costumavas tomar banho?

Banho de banheira		Duche	
-------------------	--	-------	--

5. Completa o quadro com X.

Materiais de pintura	O que produz mais lixo	O que usas mais vezes
Canetas de feltro		
Lápis de cor		
Lápis de cera		

6. Quando és o último a sair da sala de aula costumavas desligar a luz? _____

7. Os Grafitis embelezam a paisagem? Porquê?

8. Assinala a afirmação que consideras correcta, com V.

Os Grafitis podem ser feitos em qualquer parede.

Os Grafitis podem ser feitos só em locais próprios.

9. **Completa o quadro.**

Descreve duas coisas importantes sobre Ambiente que tenhas aprendido,...

10. Dos trabalhos que fizeste na escola, sobre Ambiente, qual foi o mais importante? Porquê?

com a tua família.	na escola.

11. Quais os principais problemas ambientais que existem na zona da tua escola?

12. Indica três coisas que podes fazer para melhorar o Ambiente.

13. Costumas trazer o teu lanche para a escola:

embrulhado em guardanapo de pano	
embrulhado em guardanapo de papel	
embrulhado em folha de alumínio	
embrulhado em película aderente	
embrulhado em Saco de papel	
dentro de saco de plástico	
dentro de caixa de plástico	

14. O que fazes com as embalagens depois de lanchares?

15. O assinala com X o que te parece ser melhor para o Ambiente?

		Porquê?
Comprar alimentos produzidos perto da tua localidade.		
Comprar alimentos que são transportados de muito longe, demorando muito tempo na viagem.		
Comprar alimentos embalados.		

16. Conseguiu influenciar a tua família em relação ao Ambiente? Dá exemplos.

17. Qual seria a melhor solução para os problemas ambientais do Planeta Terra?

Voltarmos a viver como o Homem Primitivo.	
Deixar de existir automóveis.	
Todos os Homens abandonarem o Planeta Terra em naves espaciais.	
Só utilizarmos, produtos naturais e não poluentes.	
Produzirmos tudo o que precisássemos e ajudarmo-nos uns aos outros como se fossemos uma família grande.	
Tens outra ideia? Conta como é.	

18. Como imaginas o mundo quando tiveres 20 anos? E as pessoas? (Podes Escrever ou desenhar).

OBRIGADA PELA TUA PARTICIPAÇÃO.
Estiveste a contribuir para um melhor Ambiente!

ANEXO III

Questionário B

Anexo III- a) – Pré- Teste

Anexo III- b) – Versão definitiva

ANEXO III – a)

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
 FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
 ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Questionário N.º

QUESTIONÁRIO B

Com este questionário pretende-se recolher dados para um trabalho de investigação, no âmbito do Mestrado em Supervisão, sobre **a influência da Educação Ambiental realizada pela escola nos comportamentos ambientais das famílias dos alunos.**

Deste modo, a resposta a este questionário por parte dos pais e encarregados de educação de alunos envolvidos em educação ambiental ao nível escolar é fundamental.

Pede-se que leia com atenção e responda de forma sincera e espontânea.
 Mais se informa que é garantido o anonimato das suas respostas.

1- Caracterização do Agregado Familiar.

Parentesco (relativo ao aluno)	Idade	Profissão	Habilitações

2- Concepções prévias

Queira completar as frases que se seguem:

Ambiente é _____

O Desenvolvimento Humano visa _____

O Desenvolvimento Sustentável permite _____

Qualidade de Vida é _____

3- Problemáticas ambientais.

Problemáticas	Conhece estas problema-ticas? (Em caso afirmativo assinale com X).	O trabalho desenvolvido na escola pelo/a seu/sua Educando/a contribuiu para um melhorar o seu conhecimento sobre estas problemáticas? (Em caso afirmativo assinale com X).	Poderá fazer algo para ajudar a resolver estas problemáticas? (Em caso afirmativo assinale com X).
Ar			
Qualidade/poluição			
Alterações climáticas			
Camada de Ozono			
Chuvas ácidas			
Zonas Costeiras			
Poluição			
Ordenamento do território (Construção nas dunas e em zonas sensíveis)			
Erosão costeira			
Pressão turística (sobrecarga			
Energia			
Energias alternativas			
Consumo excessivo de energia			
Produção			
Conservação da Natureza			
Áreas Protegidas/Parques Naturais			
Biodiversidade (Extinção de animais e de plantas)			
Espécies em perigo			
Incêndios Florestais			
Agricultura Biológica			
Resíduos			
Compostagem			
Resíduos perigosos			
Política dos 3 R's (Reciclar, Reduzir, Reutilizar)			
Ambiente Urbano			
Ruído			
Ordenamento do Território			
Trânsito			
Transportes e mobilidade			
Espaços verdes			
Desenvolvimento Sustentável			
Agenda 21 Escolar			
Cidadania/Responsabilidade social			
Qualidade de vida/Vida saudável			
Comércio justo			
Consumo sustentável			
Apoios sociais			
Acções cívicas			
Auditorias às actividades económicas			
Solos			
Agricultura			

Desertificação			
Erosão			
Poluição			
Paisagem			
Degradação da paisagem			
Património			
Edifícios			
Monumentos			

4 – Na sua opinião, quais são os três principais problemas ambientais do planeta?

(Indique com X)

Degradação dos solos	
Resíduos (lixo)	
Qualidade da água	
Ruído	
Explosão Demográfica (aumento da população mundial)	
Excesso de Dióxido de Carbono (CO ₂) e outros gases de efeito de estufa na atmosfera	
Diminuição da biodiversidade (extinção de espécies – animais e plantas)	
Buraco na camada de Ozono	
Chuvas ácidas	
Poluição atmosférica	

5 - O que considera ter contribuído mais para a sua tomada de consciência sobre a importância do Ambiente e dos seus problemas? (Assinale com uma só cruz (X) o mais importante).

O trabalho desenvolvido pelo seu Educando ao nível da Escola.	
Autarquia (Junta de Freguesia, Câmara Municipal)	
A sua actividade profissional	
Estabelecimentos comerciais	
Leitura de livros	
Conversas com amigos	
Comunicação Social	
Participação em Debates, Conferências, Colóquios,...	
Outros (indique quais)	

6 - Considera ser importante a sua participação na resolução de problemas que afectam o ambiente?

7 - Queira indicar algumas alterações que já produziu nos seus comportamentos com vista à contribuição para a resolução desses problemas.

8 - Considera que os Projectos de Educação Ambiental desenvolvido na escola do/a seu/sua Educando/a foram importantes para aumentar a sua tomada de consciência, os seus conhecimentos sobre os problemas ambientais e a sua capacidade de contribuir para a resolução desses problemas?

9 - Caso esteja interessado/a, poderá acrescentar alguns comentários a este questionário.

Obrigada pela atenção e disponibilidade.

ANEXO III – b)

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
 FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
 ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Questionário N.º

_____ _____

QUESTIONÁRIO B

Com este questionário pretende-se recolher dados para um trabalho de investigação, no âmbito do Mestrado em Supervisão, sobre **a influência da Educação Ambiental realizada pela escola nos comportamentos ambientais das famílias dos alunos.**

Deste modo, a resposta a este questionário por parte dos pais e encarregados de educação de alunos envolvidos em educação ambiental ao nível escolar é fundamental.

Pede-se que leia com a tenção e responda de forma sincera e espontânea.
 Mais se informa que é garantido o anonimato das suas respostas.

1- Caracterização do Agregado Familiar.

Parentesco (relativo ao aluno)	Idade	Profissão	Habilitações

2- Concepções prévias

Queira completar as frases que se seguem:

Ambiente é _____

O Desenvolvimento Humano visa _____

O Desenvolvimento Sustentável permite _____

Qualidade de Vida é _____

3- Temas ambientais.

Temas	Conhece estes temas? (Em caso afirmativo assinale com X).	O trabalho desenvolvido na escola pelo/a seu/sua Educando/a contribuiu para um melhorar o seu conhecimento sobre estes temas? (Em caso afirmativo assinale com X).	Qual poderá ser o seu contributo para melhorar a situação? (Se o espaço não for suficiente para escrever tudo o que pretende, pode usar as costas desta folha, identificando o tema)
1. Ar			
Qualidade/poluição			
Alterações climáticas			
Camada de Ozono			
Chuvas ácidas			
2. Zonas Costeiras			
Poluição (sonora, ar, água, solo)			
Ordenamento do território (Construção nas dunas e em zonas sensíveis)			
Erosão costeira			
Pressão turística (Demasiadas pessoas a utilizar a praia ou a ria, por exemplo)			
3. Energia			
Energias alternativas			
Consumo excessivo de energia			
Produção			
4. Conservação da Natureza			
Áreas Protegidas/Parques Naturais			
Redução da Biodiversidade (Espécies em perigo e espécies ameaçadas – Plantas, animais)			
Incêndios Florestais			
Agricultura Biológica			

(Continua...)

(...Continuação)

5. Lixos Perigosos (Resíduos)			
Compostagem			
Resíduos perigosos			
Política dos 3 R's (Reciclar, Reduzir, Reutilizar)			
6. Ambiente Urbano			
Ruído			
Ordenamento do Território (melhoria da qualidade de vida das populações locais)			
Trânsito			
Transportes e mobilidade			
Espaços verdes			
7. Desenvolvimento Sustentável			
Agenda 21 Escolar			
Cidadania/Responsabilidade social			
Qualidade de vida/Vida saudável			
Comércio justo			
Consumo sustentável			
Apoios sociais			
Acções cívicas			
Auditorias às actividades económicas			
8. Solos			
Agricultura			
Desertificação			
Erosão			
Poluição			
9. Paisagem			
Degradação da paisagem			
10. Património			
Edifícios			
Monumentos			

4 – Na sua opinião, quais são os três principais problemas ambientais do planeta?

(Indique com X).

Degradação dos solos	
Resíduos (lixo)	
Qualidade da água	
Ruído	
Explosão Demográfica (aumento da população mundial)	
Excesso de Dióxido de Carbono (CO ₂) e outros gases de efeito de estufa na atmosfera	
Diminuição da biodiversidade (extinção de espécies – animais e plantas)	
Buraco na camada de Ozono	
Chuvas ácidas	
Poluição atmosférica	

5 – Assinale com uma só cruz (X) o que considera ter sido mais importante para a sua tomada de consciência sobre os problemas do Ambiente.

	Assinale com X.	Porquê?
O trabalho desenvolvido pelo seu Educando ao nível da Escola.		
Autarquia (Junta de Freguesia, Câmara Municipal).		
A sua actividade profissional.		
Estabelecimentos comerciais.		
Leitura de livros.		
Conversas com amigos.		
Comunicação Social.		
Participação em Debates, Conferências, Colóquios,...		
Outros (indique quais).		

5.a) O que considera ter contribuído mais para a sua tomada de consciência sobre a importância do Ambiente e dos seus problemas?

6 - Considera ser importante a sua participação na resolução de problemas que afectam o ambiente?

7 - Queira indicar algumas alterações que já produziu nos seus comportamentos com vista à contribuição para a resolução desses problemas.

8- Considera que os Projectos de Educação Ambiental desenvolvido na escola do/a seu/sua Educando/a foram importantes para aumentar a sua tomada de consciência, os seus conhecimentos sobre os problemas ambientais e a sua capacidade de contribuir para a resolução desses problemas?

9- Coloque uma cruz (X) o modo de realizar Educação Ambiental que considera mais eficaz.

Contactando com zonas ambientalmente degradadas.	
Contactando com zonas ambientalmente preservadas.	
Através de actividades lúdicas.	
Realizando actividades artísticas.	
Participando na resolução de problemas ambientais.	
Fazendo pesquisas para adquirir conhecimentos.	
Outro.	

Se respondeu outro, descreva-o, por favor.

10- Caso esteja interessado/a, poderá acrescentar alguns comentários a este questionário.

Grata pela atenção e disponibilidade dispensada.

ANEXO IV

Protocolo da Entrevista – Unidades de Sentido

ANEXO IV

Entrevista – 1.º Tratamento

Blocos	Conteúdos	Entrevistador	Entrevistada (Unidades de Sentido)
A – Legitimação da Entrevista	<p>Enquadramento da investigação;</p> <p>Objectivos do estudo;</p> <p>Confidencialidade dos elementos facultados, do entrevistado e de outros protagonistas.</p>	<p>Esta entrevista enquadra-se num curso de mestrado em Supervisão e tem como objectivo conhecer a importância da supervisão num processo de Educação Ambiental, num projecto desenvolvido numa determinada escola.</p> <p>Importa também referir que dos elementos que aqui forem fornecidos ou facultados pelo entrevistado será guardada a confidencialidade e garantido o anonimato.</p>	
B - Identificação	<p>Idade.</p> <p>Sexo.</p> <p>Anos de docência.</p> <p>Funções desempenhadas no 1.ºCiclo.</p> <p>Formação específica para a Educação Ambiental.</p>	<p>Começo por perguntar à entrevistada a idade e quantos anos de serviço tem neste momento.</p> <p>Começo agora por perguntar</p>	<p>48 anos e 27 de serviço.</p> <p>“Principalmente professora e também é o que gosto mais de fazer”.</p>

		<p>quais as funções que tem desempenhado ao longo da sua carreira como professora,</p> <p>Relativamente à EA, é possuidora de alguma formação específica para esta área ou que tipo de formação tem adquirido, entretanto, formação mais estruturada ou mais autónoma. Gostaria que me falasse um pouco acerca deste aspecto da formação específica para a Educação Ambiental que possuí,</p>	<p>“orientadora de projectos”</p> <p>“Coordenação de Articulação Curricular, sempre”</p> <p>“A única formação que tenho de Educação Ambiental é aquela que tenho procurado. Ou é fornecida pelo Centro de Formação de Escolas, ou são conferências e seminários organizados por entidades ligadas à Educação Ambiental, ou é auto-formação; é a procura, pesquisa, troca de experiências com os colegas, livros”,</p> <p>“Tive uma formação mais específica no âmbito do projecto aplicado na escola”</p> <p>“foi proposto ao Centro de Formação a formação na modalidade de projecto e Aí tivemos então a formação ao longo do ano com uma formadora”</p> <p>“Para além disso, só” “auto-formação; a procura”</p>
<p>C –Identificação do Meio</p>	<p>Dimensão da Escola: n.º da alunos; n.º de professores; n.º de auxiliares; outros colaboradores.</p> <p>Caracterização sócio-cultural do meio de onde são oriundos os alunos.</p> <p>Equipamentos destinados à</p>	<p>Passaríamos agora a um outro núcleo de perguntas mais centrado em aspectos que nos permitam caracterizar o meio e gostaria que me dissesse qual o número aproximado de alunos da escola, de professores e de auxiliares e eventualmente de outros colaboradores que possa</p>	<p>“Aproximadamente 180/190 alunos” “professores são onze titulares de turma mais os professores de apoio”, “auxiliares, duas” “quatro tarefeiras” “É uma escola pequenina de cidade mas já periferia de cidade, um bairro económico com outros bairros económicos à volta, um meio social pobre”, “desfavorecido” “falta de acompanhamento dos alunos, famílias desempregadas, crianças que só brincam na rua sem qualquer orientação nem ajuda, são deixadas só por si”</p>

	<p>EA, existentes na escola/agrupamento ou a que a escola tem acesso.</p> <p>Intervenientes, da escola, no projecto de E A (professores, auxiliares).</p> <p>Estruturas de Orientação Educativa e Estruturas de Gestão e Administração da Escola/Agrupamento - suas funções no desenvolvimento do projecto e na promoção da qualidade do mesmo.</p> <p>Parcerias estabelecidas com entidades externas à escola: descrição da sua actuação.</p>	<p>haver na escola.</p> <p>Para além destes elementos que contribuem para o funcionamento da escola, existe associação de pais, por exemplo.</p> <p>E têm tido animador de tempos livres na escola.</p> <p>E, por exemplo, clubes de Ambiente, existem ou já existiram?</p> <p>Relativamente a equipamentos destinados à Educação Ambiental na escola, existe alguma coisa estruturada nesse sentido? Existe ou tem sido criado pela escola algum espaço, alguns equipamentos destinados à EA outem a escola tido acesso a algumas estruturas destinadas à EA,</p>	<p>“Associação de Pais, não. Já houve várias tentativas de organizar mas nunca foi para a frente”.</p> <p>“Temos tido animador” “um ou dois”</p> <p>“nunca houve nada disso porque a própria estrutura da escola não permite.</p> <p>“Temos um compostor que comprámos no âmbito também deste Projecto que já vem de há uma série de anos, numa candidatura que fizemos ao IPAMB. Aí, nessa altura comprámos”, “livros, CD’s,” “também um compostor”.</p> <p>“ou vamos construindo ou vamos adaptando as actividades e os projectos que vamos desenvolver àquilo que temos”</p> <p>“Coast Watch” foi a turma que fez o perfilador para fazer o perfil de praia”</p> <p>“temos o “EEA” e o Parque Natural”</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>extra-escola,</p> <p>Para além desses apoios que vocês têm tido do “EEA” destas pessoas e da própria professora que está empenhada na dinamização deste projecto, que outros elementos da escola têm tido intervenção na dinamização das actividades, e até que ponto este projecto se conseguiu estender para fora da turma e envolver a escola?</p>	<p>“não é um projecto de turma. O projecto aparece já há alguns anos”</p> <p>“a partir do trabalho de uma turma, que por acaso era a minha turma”</p> <p>“No ano seguinte foi proposto que esse projecto fosse alargado às turmas todas”</p> <p>“a estrutura tem sido mantida porque tem funcionado bem”,</p> <p>“fazemos a avaliação no final do ano. Funciona bem, mantem-se, o que está mal muda-se”</p> <p>“a estrutura mantém-se”</p> <p>“é sub-dividido em sub-temas conforme os professores de cada turma e os alunos de cada turma e a oferta que temos ou do “EEA” ou do Parque Natural, as parcerias que conseguimos arranjar”.</p> <p>“e a turma” “desenvolveu durante estes quatro anos, um sub-projecto que foi sendo alterado anualmente, o tema, conforme as necessidades que se sentiu em relação ao que os miúdos precisavam, de saber ou que queriam saber” “colaboram”, “os professores de todas as escolas, incluindo os professores de apoio educativo, as auxiliares colaboram mais como acompanhantes” “e depois é, quem estiver à mão” “para fazermos a jardinagem da escola, ou para fazermos a compostagem “o Eng.º do Parque Natural e ele disponibilizou-se. Fizemos uma espécie de um acordo verbal” “a Junta de Freguesia e a Junta de Freguesia “pôs a rega automática” “a gente vai construindo as colaborações conforme vamos tendo necessidade delas”.</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>Os pais têm sido intervenientes activos ou passivos?</p> <p>Ainda neste ponto, gostaria de perguntar sobre as estruturas de orientação educativa e as estruturas de gestão e de administração da escola ou do agrupamento e as suas funções no desenvolvimento na promoção da qualidade deste</p>	<p>“Os pais têm-se mostrado, durante estes quatro anos, muito disponíveis”,</p> <p>“são coisas novas que a gente não sabe”, “Então mas e onde é que se mete”, “afinal”, “os pacotes de leite” “são no papelão ou são no...”</p> <p>“em termos de colocar dúvidas”,: “pesquisas que colaboram com os miúdos em casa”.</p> <p>“a minha turma não se enquadra naquela caracterização do meio há pouco”, “os pais são mais colaboradores e presentes junto dos miúdos”.</p> <p>“estamos disponíveis para vir cá fazer coisas”, “A escola ainda não é aquele sítio onde agente pode ir lá dar as nossas ideias aos professores”. “os professores até não aceitam muito bem e pronto”</p> <p>“colaboram dentro daquilo que não lhes dá assim muito trabalho nem muita preocupação e confiam que a professora há-de saber o que está a fazer”</p> <p>“já vínhamos de um TEIP”, “durante aqueles três anos de TEIP” começou a conhecer melhor o 1.º Ciclo, depois passámos a agrupamento vertical e a escola aparece já estruturada com os órgãos”,</p> <p>“com o 1.º ciclo incluído. A posição do órgão de gestão tem sido”</p> <p>“desde que a escola queira fazer, não há impedimentos, e desde que as coisas estejam minimamente organizadas e estruturadas”.</p> <p>“o Conselho Pedagógico:” “os coordenadores do 1.º Ciclo que trabalham com os outros coordenadores e apresentam os projectos”</p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>projecto, ao longo desenvolvimento, qual foi o papel destas estruturas, orientação educativa e, no fundo, do órgão de gestão, na coordenação do estabelecimento, na promoção da qualidade?</p> <p>Professor titular de turma?</p> <p>O Conselho de Docentes...</p>	<p>“À partida, pelos objectivos e pelas actividades que se propõem, é sempre tudo aprovado, porque são coisas que são válidas, não há nada que esteja em desacordo com as orientações de ordem educativas. “desde que se apresente no Pedagógico o projecto é aprovado. A partir daí” “a escola está por sua conta.”</p> <p>“Há hipóteses de” “utilizar os recursos das EB2,3” “de pedir outros apoios mas normalmente nós o fazemos” “porque ainda não entramos dentro desse espírito de utilizar os recursos das outras escolas”</p> <p>“a escola do 1.º Ciclo, no caso deste projecto, organiza-se em função deste projecto. A Coordenadora de Estabelecimento é a representante do órgão de gestão” “é” “um professor titular e que”, “já concordou com aquele projecto e vai ter parte activa no projecto”</p> <p>“à partida não vai haver impedimentos para” “a realização e concretização do projecto. Aí a Coordenadora de Estabelecimento funciona mais como” “professora titular de turma que é”</p> <p>“Coordenadora de Articulação Curricular, tenho sido eu nestes últimos anos” “e sou eu que tenho”, “organizado, implementado, contactadoo “EEA”, represento no Pedagógico, marco as visitas, faço a planificação”</p> <p>“As planificações são feitas com os conselhos de ano” para facilitar o trabalho de organização de trabalho” “Os temas são por anos de escolaridade” “a planificação com a turma é feita” “depois, pontualmente com as responsáveis do “EEA”. Essa planificação,” “da Articulação Curricular é feita com os Conselhos de Ano”</p> <p>“Normalmente até fazemos tudo junto e cada um diz a sua e</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>Voltando ainda às entidades externas e nas parcerias que fizeram, nomeadamente com o “EEA”, gostaria que especificasse melhor como foi a actuação destas estruturas ou destas entidades que tiveram algum trabalho colaborativo.</p>	<p>discutimos” “mas depois concretizamos como os novos Conselhos de Anos”.</p> <p>“na questão dos projectos” “é sempre o Conselho de Articulação Curricular que vai à frente, que avança”.</p> <p>“Nós trabalhávamos antes, numa primeira fase, mais com o Parque Natural da Ria Formosa mas depois a partir de uma formação” “formação” “tive duas”.</p> <p>“em que” “a formadora, “era a responsável pelo “EEA”” “No ano seguinte” “ela propõe-me” “que façamos um trabalho com o “EEA”, “fizemos reunião no princípio do ano, eu e ela, depois fiz a passagem para a escola, reunimos todas, combinámos tudo”. “Na escola, no final de cada ano lectivo, fazemos a avaliação do projecto de Educação Ambiental”, “fazemos propostas para o ano seguinte. Essas propostas, ou fazemos uma reunião no final de ano com a responsável do “EEA”ou sou eu que reúno directamente com ela”</p> <p>“essas propostas vão ser tidas em conta para fazer a planificação para o ano seguinte”. “aí então vemos com o responsável do “EEA”, de que modos, de que formas, que meios é que temos para trabalhar essas ideias que são propostas”.</p> <p>“a responsável do “EEA”apresenta” “um plano de visitas distribuídas ao longo do ano e propostas de actividades” “para” “fazermos na escola ou noutra espaço sem ser o “EEA””.</p> <p>“Depois dessa estrutura-base fazemos a planificação em papel” “a partir daí, é seguir a planificação”. “porque não podemos falhar”,</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>Já estão previstas na planificação?</p> <p>têm sempre o cuidado, de colocar planificações alternativas.</p> <p>E fora do espaço escolar e fora do “EEA” também fizeram algumas actividades, não foi?</p>	<p>“depois quando voltarmos para a sala de aula temos uma série de coisas que vamos ter que cumprir”.</p> <p>“Quando chove e as actividades na rua não podem ser feitas mas aí também temos um leque de actividades dentro de casa para compensar”,</p> <p>A visita nunca se perde” “porque” “dá-nos tanto trabalho fazer a marcação das visitas com a autarquia que não podemos perder o autocarro”, “temos é que arranjar as actividades alternativas sempre.</p> <p>“muitas vezes não são visitas lá ao “EEA”. É o “EEA” que se desloca à escola” “desenvolver a actividade que nós planificámos para ser realizada ou no “EEA” ou ali” “Coisas relacionadas”, “com a horta”, “temos a horta na escola” “são sessões de trabalho em parceria em que temos a colaboração de alguém do “EEA”.</p> <p>“as actividades”, “do Coast whatch, este ano”, “foi feito na zona ribeirinha” “e o “EEA”” “também se deslocou àquele lugar, e acompanhou-nos durante o registo dos inquéritos”. “é conversado, é combinado, é como nós vemos que resulta”</p>
<p>D – Identificação do Projecto em estudo</p>	<p>Historial: Origem do projecto (como e quando começou, porquê e quem estava envolvido). Evolução do projecto ao longo do tempo. Factores e razões que determinaram a introdução de</p>	<p>O bloco de questões que agora ia começar, de algum modo já foi respondido. vou referir quais os aspectos e, se entender que há mais alguma acrescentar ...são eles: a origem do projecto, que já foi</p>	<p>“escolheram um”, “título” “depois, a forma como funcionou logo no primeiro ano, foi tão eficaz” “se calhar há outras formas mais eficazes mas, como não as experimentámos ainda” “resultou bem, temos mantido” “é a tal estrutura de sub-tema para cada ano de escolaridade e depois, em cada turma, se cada professor quiser direccionar-se mais para” “aquilo que lhe interessa mais para a sua turma ou que os alunos mostram mais interesse. Normalmente as actividades feitas</p>

		<p>No próprio projecto quando elaboram ou planificam o projecto, contemplam a avaliação ou ela vai acontecendo?</p> <p>Que tipo de avaliação...</p>	<p>para os professores e o que mais gostámos e o que menos gostámos para os alunos”. “para ver o que é que se conseguiu, o que é que tínhamos de mudar”</p> <p>“fica logo lá registado como é que é feito em meia dúzia de linhas” “dizemos sempre o que é que foi melhor, o que é que foi pior, e que sugestões é que damos”.</p> <p>“o ano passado” “a avaliação foi muito mais exaustiva até porque era exigido” “foi uma avaliação” “muito elaborada”.</p>
<p>E – Valores e atitudes</p>	<p>Perfil de comportamentos ambientais dos alunos e das suas famílias percebido pela escola, no início do projecto.</p> <p>Descrição do modo como se foram produzindo as alterações de comportamentos indicadores da progressiva <i>tomada de consciência</i>, da <i>aquisição de conhecimentos</i>, da <i>mudança de atitudes</i> e do desenvolvimento de <i>aquisição das competências</i> necessárias à resolução de problemas do ambiente:</p> <p>ao nível dos alunos;</p>	<p>Relativamente aos resultados que inicialmente vocês esperavam obter com este projecto e aqueles que no final deste grupo, conseguiram perceber, houve algum desfasamento, ou foram superiores àqueles que vocês esperavam? Claro, nas várias dimensões, quer nos resultados dos alunos, na escola... é capaz de fazer essa relação?</p>	<p>“Em relação à turma, acho que as expectativas excederam”, “a turma” “questionava muito, era uma turma muito curiosa”, “muito aberta a ideias novas, a trabalhos diferentes”, “havia um grupo grande de alunos que gostava muito de experimentar” ...”havia grandes discussões, muita argumentação, muita troca de opiniões, eram muito participativos”. “digo que se excederam as expectativas porque realmente, no 1.º ano eu não estava a pensar chegar tão longe no 4.º ano “em cada ano eles corresponderam àquilo que eu lhes propunha”, “só avancei” “porque tinha consciência” “que eles iam ser capazes de fazer a observação da costa e registar com fidelidade aquilo que ia ser visto e que os inquéritos podiam ser aproveitados”, “embora fossem inquéritos para adultos e” “Traduzi algumas palavras, discutimos alguns conceitos dentro da sala de aula”. “eu só avancei para o “Coast Whatch”, porque, no ano anterior, eu cheguei à conclusão de que eles estavam capazes e iam conseguir fazer aquilo como deve ser”.</p>

	<p>ao nível das famílias.</p> <p>Percepção da escola, no final do projecto, relativamente aos níveis anteriormente enumerados, no grupo de alunos desta amostra e respectivas famílias.</p>	<p>Vamos falar um pouco de um aspecto que não poder ser separado, não se pode, esquecer quando se fala de Educação Ambiental, que são os aspectos relacionados com os valores e atitudes, comportamentos e também com alguma postura ética e gostaria que falasse um pouco do perfil de comportamentos ambientais que percepcionou nos alunos e nas suas famílias, no início do projecto.</p>	<p>“No início do projecto, não sou capaz muito de falar porque não os conhecia”. “não conhecia nem os miúdos nem os pais, nem as famílias”, “Que houve coisas que mudaram a nível dos alunos”, “questões colocadas pelos pais”. “dúvidas principalmente quando eu mandava coisas para casa para eles participarem” “por exemplo, inquéritos para responder”, “os mapas emocionais” “os pais tinham que dizer o que é que achavam que estava melhor e o que estava pior, quer na escola, quer no bairro” “posso dizer que realmente os pais participaram, mostraram curiosidade em saber. Nem todos”, “Enquanto que os pais são mais questões, esclarecimentos, às vezes coisas que não ouviram falar”: “A nível dos alunos”, “faziam no 1.º ano e que no 2.º ano” “mas que no 4.º já não faziam. No 4.º ano havia”, “um grupo de alunos que, o” “alumínio em que levavam o lanche era dobradinho e levado para casa para trazer no outro dia”. “isto é um comportamento” “ Não sei qual foi o nosso contributo para isso mas acho que houve algum, porque se eles antes não faziam e agora fazem, é porque é uma mais valia que foi adquirida” “alguns pais se chateavam porque tinham sempre lixo dentro das mochilas e também sei de alguns que aceitaram esse lixo porque os filhos lhes explicaram”. “a nível de comportamentos, eu acho que houve alterações. Nos pais”, “é mais nível informativo” “separa os lixos e poupar água, isto dá trabalho”. “Até nós, <u>começamos a pensar nisso mas depois só ao fim de algum tempo é que começamos a pensar bem e depois só ao fim de algum tempo é que começamos realmente a</u></p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>Relativamente à percepção que a escola, ou que os intervenientes no projecto, ou o professor mais envolvido neste projecto, tem da influência que o tipo de supervisão que estão a utilizar neste processo tem, nos</p>	<p>fazer e aqui é a mesma coisa. Em relação aos miúdos”, “os alertas foram lançados. O resto há-de vir com o tempo”.</p> <p>“um dia que fomos fazer o “Coast Whatch”, “ele estava horrorizado”, “de ver teclados de computador, carrinhos do Pingo Doce, jogados na Ria” “levou toda a visita, todo o trabalho impressionado e a refilar comigo, como se eu tivesse alguma culpa. E depois diziam:</p> <p>- “Nós, as crianças, somos os únicos que se portam bem aqui!”</p> <p>“dizia-lhes muitas vezes:</p> <p>-“A minha fé, é que vocês amanhã” “ quando chegarem à altura de serem adultos já sabem o que é que têm que mandar fazer, para estas coisas não acontecerem.”</p> <p>“são competências que eles têm que desenvolver ao longo da vida”</p> <p>“são predisposições que eles têm” “Há alturas da vida deles em que eles vão conseguir achar que estão de bem com o ambiente e há-de haver alturas em que eles vão dizer: -“ Há tanto tempo que eu não faço isto, já devia ter começado a fazer”</p> <p>“os resultados, são difíceis de perceber”, “porque são resultados a nível de comportamento, a nível de atitude”, “nível de aprendizagens e a nível de informação que foi retida” “É um trabalho da equipa da escola com uma equipa do “EEA”e as coisas são discutidas e são claramente postas em causa algumas questões e elogiadas ou pedido que sejam, que se volte a fazer o que se fez bem essa discussão faz com que se tente melhorar sempre”. “vemos que melhorou?”</p> <p>“apreciamos que o projecto melhorou ou que os resultados</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>resultados obtidos, a nível dos comportamentos e atitudes dos alunos. Poderia falar-me um pouco sobre isso?</p>	<p>melhoraram, precisamente pelos comportamentos, pelas atitudes deles, pela motivação, pelo interesse que mostram, pela curiosidade. O facto de as coisas serem discutidas, faz-me pensar que essa é a melhor opção, porque se não discutirmos não chegamos a conclusão nenhuma. Para avaliarmos qualquer coisa temos que conversar sobre ela” “depois de” “temos que estruturá-las e organizá-las”. “os comportamentos”, “não são tão conseguidos, nem as aprendizagens não são tão adquiridas” “o facto das coisas estarem claras na nossa cabeça” “podem estar planificadas no papel mas na nossa cabeça não estão estruturadas)”, “terem” “uma aprendizagem neste trabalho faz com que, toda a gente sabe que o projecto funciona assim, que os objectivos são estes, que vamos ter sessões de trabalho no “EEA”, que o “EEA”vai apresentar actividades e propostas, que nós temos que apresentar actividades e propostas e que temos que fazer uma avaliação no final, porque vamos ter que apresentar propostas para o próximo ano” “faz com que em qualquer altura, quando estamos a trabalhar com os miúdos” “sabemos perfeitamente o que é que queremos atingir e que é que queremos que eles consigam fazer e que competências queremos trabalhar, que aprendizagens”, “as questões científicas que têm que ser estudadas, não são só as competências” “Eu nunca me sinto perdida quando estou a trabalhar com eles nestas questões de Educação Ambiental, porque sei quais são os fins que quero atingir” “Isto é conseguido pela tal organização que felizmente foi a primeira que fizemos e que resultou bem e que como resultou bem temos mantido. Se calhar há outras formas ou há outras maneiras</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			de trabalhar que dariam melhores resultados, mas também ainda não as experimentámos nem ninguém propôs que se trabalhasse de outra maneira”. “penso que é principalmente a questão de organização. A organização do trabalho e a organização dos conteúdos curriculares” “trabalhámos aquilo que queríamos trabalhar com os alunos”. “Há actividades que eu só posso conseguir fazer se antes eu as trabalhar doutra forma. Há um percurso a percorrer, digamos que há pré-requisitos” “para fazer determinada actividade que sabemos que temos que fazê-los” “é assim” “que eu vejo que a tal supervisão funciona bem em relação à turma.
F- Supervisão do projecto de EA em estudo.	<p>Descrição das acções de planificação, desenvolvimento, reflexão e avaliação projecto.</p> <p>Caracterização da participação dos diferentes intervenientes em cada uma destas acções.</p> <p>Percepção da influência das dinâmicas supervisivas utilizadas nos níveis dos resultados obtidos.</p>		
G- Reflexão do entrevistado	<p>Percepção do entrevistado relativamente aos contributos do projecto para o desenvolvimento pessoal e profissional: do entrevistado;</p>	<p>Agora entraria num campo, mais dirigido à própria professora que aqui está a ser entrevistada e gostaria que me falasse um pouco da percepção que tem, relativamente aos</p>	<p>“tenho percepção!” “muitas dúvidas, muito trabalho, muita discussão. É assim”, “em relação à formação pessoal”,</p>

	<p>de outros professores envolvidos; das relações entre o corpo docente; de outro pessoal da escola</p>	<p>contributos deste projecto para o seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal. Tem percepção e será capaz de falar um pouco acerca disso.</p> <p>É em relação ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, quais os contributos deste projecto,</p> <p>E relativamente a outras pessoas que estivessem</p>	<p>Foi muito bom e é muito bom e vai continuar a ser muito bom.” “é mais difícil trabalhar em projecto, do que trabalhar só” “contrapartida que é o enriquecimento pessoal, a nível de ter que se procurar informação”. “há sempre novidades” “obriga-me e motiva-me e entusiasma-me para formação”. “é mais apelativo ir para a área de Educação Ambiental”. “obrigou-me a ter um raciocínio rápido, resposta rápida” “põem-me questões que eu naquela altura, não sei muito bem como é que eu hei-de responder mas depois, deduzindo o resto dou-lhes a resposta ou eles discutem comigo e chegamos lá...” “Os próprios alunos nos obrigam a pensar sobre as coisas e a questionar também algumas coisas que eles questionam mas que eu nunca me questionei e agora sou obrigada a questionar-me, a procurar as respostas” “ depois chego à conclusão que” “afinal ainda não sei isto!” “depois de procurar tanta coisa”, “Gosto mais de trabalhar assim. É muito mais interessante porque fazemos sempre coisas novas”. “ver os alunos interessados também é estimulante para o professor. As aulas nunca são iguais”, “é sempre tudo diferente e isso é bom”. “porque é estimulante e a gente acaba por estar a fazer coisas novas”</p> <p>“A nível pessoal” “depois fico com vergonha”. “então digo aos meus alunos que não podem fazer e depois vou para casa e faço” “aí a gente começa, obrigados por eles a fazer realmente, o projecto”</p> <p>“os pais nós não sabemos qual é postura” “Eu também, se calhar, faço o mesmo”, “Noto, em relação há alguns anos, que as pessoas</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>envolvidas na escola neste projecto, foi possível observar algumas alterações, alguns benefícios, a nível profissional e a nível pessoal, quer se trate de professores, quer de outras pessoas, ou outro pessoal da escola?</p>	<p>discutem mais estas coisas e se” “temos que separar os lixos?!” “inconscientemente, logo a seguir, o papel vai para o caixote do lixo”, “há pessoas mais velhas” “que levam mais tempo a interiorizar as coisas e a passar das palavras à prática e depois há as pessoas mais novas que... não é por serem mais novas” “é por uma questão de postura”</p> <p>-Então se é para fazer, faz-se. Isto é uma boa ideia fazer. E estão mais aptos neste aspecto”, “das questões ambientais” “das mudanças de hábitos, “ ” – “Às vezes a gente diz que vai fazer mas depois somos assoberbados por tanto trabalho na escola, mesmo nas outras áreas curriculares que não conseguimos concretizar essas coisas. As pessoas” “mudaram as suas atitudes”, “os seus comportamentos, mas eu acho que é uma coisa que ainda leva tempo”. “só se começam a preocupar com essas coisas quando, as suas” “os seus problemas básicos de sobrevivência estão resolvidos. Por isso, muitos pais não pensam em separar lixo, porque se calhar têm que pensar primeiro em arranjar tempo ou arranjar o caixote para despejar o lixo”, “E o mesmo é na escola”, “Como é que elas podem pensar em separar os lixos”, , “se nem sequer temos auxiliares suficientes para fazer as limpezas?” “a gente pode querer” “mas depois o conseguir fazer”... “toda a gente na escola tem consciência e sabe o que é que deve ser feito e tem consciência de que há coisas que não deviam ser feitas mas ali naquele momento, tem que ser feito. Não há alternativa.” “ou então não saem a horas”, “ou então não trabalham a Matemática, porque a gente vai sair com os miúdos para ir pôr o lixo</p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>Bem. E com este último bloco de questões termino aqui esta entrevista e agradeço a disponibilidade e a amabilidade de me ter proporcionado esta entrevista.</p>	<p>na reciclagem”, “esse tempo vai-nos fazer falta para trabalhar outras coisas. O Ecoponto não fica assim tão perto. Mas se nós não formos também ninguém vai porque mais ninguém tem tempo para ir” . “Isso vê-se nas coisas pequeninas”.-“vou guardar esta embalagem porque vai fazer falta para aquilo” “aquelas coisas que implicam mais tempo, mais trabalho, mais dedicação para fazer, necessariamente ficam de lado, porque não temos nem tempo, nem condições, nem pessoal para fazer isso, mas acho que a consciência está lá. O saber que tem que ser feito, está lá”</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO V

Categorização dos dados da Entrevista

ANEXO V

Categorização da Entrevista

Categorias	Sub-categorias	Indicadores/ Unidades de sentido
Formação em Educação Ambiental	Auto-Formação	<p><i>“A única formação que tenho de Educação Ambiental é aquela que tenho procurado. Ou é fornecida pelo Centro de Formação de Escolas, ou são conferências e seminários organizados por entidades ligadas à Educação Ambiental, ou é auto-formação; é a procura, pesquisa, troca de experiências com os colegas, livros”</i></p> <p><i>“tenho percepção! (...) muitas dúvidas, muito trabalho, muita discussão. É assim (...) em relação à formação pessoal”,</i></p>
	Formação Formal	<p><i>“Tive uma formação mais específica no âmbito do projecto aplicado na escola”</i></p> <p><i>“formação (...) tive duas”.</i></p> <p><i>“foi proposto ao Centro de Formação a formação na modalidade de projecto e aí tivemos então a formação ao longo do ano com uma formadora”.</i></p>
Comunidade escolar (Cont...)	Meio sócio-cultural dos alunos	<p><i>“É uma escola pequenina de cidade mas já periferia de cidade, um bairro económico com outros bairros económicos à volta, um meio social pobre (...) desfavorecido (...) falta de acompanhamento dos alunos, famílias desempregadas, crianças que só brincam na rua sem qualquer orientação nem ajuda, são deixadas só por si”</i></p>
(Continuação) Comunidade escolar (Cont...)	Equipamentos destinados à Educação Ambiental, na escola	<p><i>“Temos um compostor que comprámos no âmbito também deste Projecto que já vem de há uma série de anos, numa candidatura que fizemos ao IPAMB. Aí, nessa altura comprámos (...) livros, CD's, (...)”</i></p> <p><i>“ou vamos construindo ou vamos adaptando as actividades e os projectos que vamos desenvolver àquilo que temos”.</i></p> <p><i>“Coast Watch” foi a turma que fez o perfilador para fazer o perfil de praia”</i></p> <p><i>“Há hipóteses de (...) utilizar os recursos das EB2,3 (...) de pedir outros apoios mas normalmente nós não o fazemos (...) porque ainda não entramos dentro desse espírito de utilizar os recursos das outras escolas”</i></p> <p><i>“temos uma horta na escola”.</i></p>
(Continuação) Comunidade escolar (Cont...)	Intervenientes da escola na Educação Ambiental.	<p><i>“Aproximadamente 180/190 alunos (...) professores são onze titulares de turma mais os professores de apoio (...) auxiliares, duas (...) quatro tarefeiras”</i></p> <p><i>“colaboram (...) os professores de todas as escolas, incluindo os professores de apoio educativo, as auxiliares colaboram mais como acompanhantes”</i></p> <p><i>“e depois é, quem estiver à mão (...) para fazermos a jardinagem da escola, ou para fazermos a compostagem”</i></p>

<p>(Continuação) Comunidade escolar (Cont...)</p>	<p>Relação Escola/Família</p>	<p><i>“Associação de Pais, não. Já houve várias tentativas de organizar mas nunca foi para a frente”</i></p> <p><i>“Os pais têm-se mostrado, durante estes quatro anos, muito disponíveis”</i></p> <p><i>“em termos de colocar dúvidas”</i> <i>“pesquisas que colaboram com os miúdos em casa”.</i></p> <p><i>“a minha turma não se enquadra naquela caracterização do meio há pouco (...) os pais são mais colaboradores e presentes junto dos miúdos”.</i></p> <p><i>“estamos disponíveis para vir cá fazer coisas”,</i></p> <p><i>“A escola ainda não é aquele sítio onde agente pode ir lá dar as nossas ideias aos professores”.</i></p> <p><i>“os professores até não aceitam muito bem e pronto”</i></p> <p><i>“colaboram dentro daquilo que não lhes dá assim muito trabalho nem muita preocupação e confiam que a professora há-de saber o que está a fazer”.</i></p>
<p>(Continuação) Comunidade escolar</p>	<p>Parcerias estabelecidas</p>	<p><i>“temos o Equipamento de Educação Ambiental (adiante EEA) e o Parque Natural (adiante PN)”</i></p> <p><i>“o Eng.º do PN e ele disponibilizou-se. Fizemos uma espécie de um acordo verbal”</i></p> <p><i>“a Junta de Freguesia (...) pôs a rega automática”</i></p> <p><i>“a gente vai construindo as colaborações conforme vamos tendo necessidade delas”.</i></p>
<p>Supervisão do Projecto de Educação Ambiental (Cont...)</p>	<p>Estruturas de Orientação Educativa/ Estruturas de Gestão e Administração da Escola/Agrupamento</p>	<p><i>“A posição do órgão de gestão tem sido (...) desde que a escola queira fazer, não há impedimentos, e desde que as coisas estejam minimamente organizadas e estruturadas”.</i></p> <p><i>“a escola do 1.º Ciclo, no caso deste projecto, organiza-se em função deste projecto. A Coordenadora de Estabelecimento é a representante do órgão de gestão”</i></p> <p><i>“à partida não vai haver impedimentos para (...) a realização e concretização do projecto. Aí a Coordenadora de Estabelecimento funciona mais como (...) professora titular de turma que é”</i></p> <p><i>“é (...) um professor titular e que (...) já concordou com aquele projecto e vai ter parte activa no projecto”</i></p> <p><i>“o Conselho Pedagógico (...) os coordenadores do 1.º Ciclo que trabalham com os outros coordenadores e apresentam os projectos”</i></p> <p><i>“À partida, pelos objectivos e pelas actividades que se propõem, é sempre tudo aprovado, porque são coisas que são válidas, não há nada que esteja em desacordo com as orientações de ordem educativa”</i></p> <p><i>“Desde que se apresente no Pedagógico o projecto é aprovado. A partir daí (...) a escola está por sua conta.”</i></p> <p><i>“Coordenadora de Articulação Curricular, tenho sido eu nestes últimos anos”</i></p>

<p>Supervisão do Projecto de Educação Ambiental (Cont...)</p>	<p>Origem e evolução do Projecto de Educação Ambiental</p>	<p><i>Nós trabalhávamos antes, numa primeira fase, mais com o PN”.</i></p> <p><i>“escolheram um (...) título”.</i></p> <p><i>“depois, a forma como funcionou logo no primeiro ano, foi tão eficaz”.</i></p> <p><i>“resultou bem, temos mantido”.</i></p> <p><i>“a partir de uma formação (...) em que (...) a formadora (...) era a responsável pelo EEA”.</i></p> <p><i>“No ano seguinte (...) ela propõe-me (...) que façamos um trabalho com o EEA”.</i></p> <p><i>“fizemos reunião no princípio do ano, eu e ela, depois fiz a passagem para a escola, reunimos todas, combinámos tudo”.</i></p>
<p>(...Continuação) Supervisão do Projecto de Educação Ambiental (Cont...)</p>	<p>Planeamento do Projecto de Educação Ambiental na EB1 (Cont...)</p>	<p><i>“Coordenadora de Articulação Curricular, tenho sido eu nestes últimos anos”.</i></p> <p><i>“e sou eu que tenho (...) organizado, implementado, contactado o EEA, represento no Pedagógico, marco as visitas, faço a planificação”.</i></p> <p><i>“a responsável do EEA apresenta (...) um plano de visitas distribuídas ao longo do ano e propostas de actividades (...) para (...) fazermos na escola ou noutra espaço sem ser a EEA.</i></p> <p><i>“As planificações são feitas com os conselhos de ano (...) para facilitar o trabalho de organização de trabalho”.</i></p> <p><i>“Os temas são por anos de escolaridade”.</i></p> <p><i>“a planificação com a turma é feita (...) depois, pontualmente com as responsáveis do EEA”.</i></p> <p><i>“Essa planificação (...) da Articulação Curricular é feita com os Conselhos de Ano”.</i></p> <p><i>“Normalmente até fazemos tudo junto e cada um diz a sua e discutimos”.</i></p> <p><i>“mas depois concretizamos como os novos Conselhos de Anos”.</i></p> <p><i>“é a tal estrutura de sub-tema para cada ano de escolaridade e depois, em cada turma, se cada professor quiser direccionar-se mais para (...) aquilo que lhe interessa mais para a sua turma ou que os alunos mostram mais interesse.”</i></p> <p><i>“na questão dos projectos (...) é sempre o Conselho de Articulação Curricular que vai à frente, que avança”.</i></p> <p><i>“a partir daí, é seguir a planificação (...) porque não podemos falhar”.</i></p> <p><i>“depois quando voltarmos para a sala de aula temos uma série de</i></p>

<p>(...Continuação) Supervisão do Projecto de Educação Ambiental (Cont...)</p>	<p>(...Continuação) Planeamento do Projecto de Educação Ambiental na EB1</p>	<p><i>coisas que vamos ter que cumprir”.</i></p> <p><i>“Quando chove e as actividades na rua não podem ser feitas mas aí também temos um leque de actividades dentro de casa para compensar”.</i></p> <p><i>“A visita nunca se perde (...) porque (...) dá-nos tanto trabalho fazer a marcação das visitas com a autarquia que não podemos perder o autocarro”.</i></p> <p><i>“temos é que arranjar as actividades alternativas sempre”.</i></p> <p><i>“Normalmente as actividades feitas com o EEA são iguais, mas depois as actividades decorrentes nas turmas são diferentes”</i></p> <p><i>“podem estar planificadas no papel mas na nossa cabeça não estão estruturadas”.</i></p> <p><i>“os comportamentos (...) não são tão conseguidos, nem as aprendizagens não são tão adquiridas”.</i></p> <p><i>“uma aprendizagem neste trabalho faz com que, toda a gente sabe que o projecto funciona assim, que os objectivos são estes, que vamos ter sessões de trabalho no EEA a, que o EEA vai apresentar actividades e propostas, que nós temos que apresentar actividades e propostas e que temos que fazer uma avaliação no final, porque vamos ter que apresentar propostas para o próximo ano”.</i></p> <p><i>“em qualquer altura, quando estamos a trabalhar com os miúdos (...) sabemos perfeitamente o que é que queremos atingir e que é que queremos que eles consigam fazer e que competências queremos trabalhar, que aprendizagens (...) as questões científicas que têm que ser estudadas, não são só as competências”.</i></p> <p><i>“Depois dessa estrutura-base fazemos a planificação em papel”</i></p> <p><i>“penso que é principalmente a questão de organização. A organização do trabalho e a organização dos conteúdos curriculares”.</i></p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>(...Continuação) Supervisão do Projecto de Educação Ambiental (Cont...)</p>	<p>Desenvolvimento do projecto de Educação Ambiental</p>	<p><i>“muitas vezes não são visitas lá ao EEA. É o EEA que se desloca à escola (...) desenvolver a actividade que nós planificámos para ser realizada ou no EEA ou ali”</i></p> <p><i>“Coisas relacionadas (...) com a horta (...) temos a horta na escola”</i></p> <p><i>“são sessões de trabalho em parceria em que temos a colaboração de alguém do EEA.</i></p> <p><i>“as actividades (...) do Coast watch, este ano (...) foi feito na zona ribeirinha” “e o EEA” “também se deslocou àquele lugar, e acompanhou-nos durante o registo dos inquéritos (...)</i></p> <p><i>“é conversado, é combinado, é como nós vemos que resulta”</i></p>
<p>(...Continuação) Supervisão do Projecto de Educação Ambiental (Cont...)</p>	<p>Avaliação do Projecto de Educação Ambiental</p>	<p><i>“Avaliamos, pelo menos trimestralmente”.</i></p> <p><i>“Qualquer projecto, e o trabalho em si do período”.</i></p> <p><i>“e normalmente o conselho de ano chega a um consenso”.</i></p> <p><i>“normalmente as pessoas (...) estão de acordo e o registo é feito nos Projectos Curriculares de Turma”.</i></p> <p><i>“É a avaliação dos professores”.</i></p> <p><i>“também referimos o que os alunos dizem”.</i></p> <p><i>“no final do ano é que nos reunimos com os responsáveis do EEA e fazemos essa avaliação”. “se calhar há outras formas mais eficazes mas, como não as experimentámos ainda”.</i></p> <p><i>“É um trabalho da equipa da escola com uma equipa do EEA e as coisas são discutidas”.</i></p> <p><i>“são claramente postas em causa algumas questões e elogiadas ou pedido que sejam, que se volte a fazer o que se fez bem”.</i></p> <p><i>“essa discussão faz com que se tente melhorar sempre”.</i></p> <p><i>“apreciamos que o projecto melhorou ou que os resultados melhoraram.</i></p> <p><i>“O facto de as coisas serem discutidas, faz-me pensar que essa é a melhor opção, porque se não discutirmos não chegamos a conclusão nenhuma”</i></p> <p><i>“Para avaliarmos qualquer coisa temos que conversar sobre ela”.</i></p> <p><i>“temos que estruturá-las e organizá-las”.</i></p>

<p>(...Continuação) Supervisão do Projecto de Educação Ambiental (Cont...)</p>	<p>Avaliação explícita no projecto</p>	<p><i>Na escola, no final de cada ano lectivo, fazemos a avaliação do projecto de Educação Ambiental”</i></p> <p><i>“fazemos propostas para o ano seguinte. Essas propostas, ou fazemos uma reunião no final de ano com a responsável do EEA ou sou eu que reúno directamente com ela”</i></p> <p><i>“essas propostas vão ser tidas em conta para fazer a planificação para o ano seguinte”.</i></p> <p><i>“Esta avaliação é muito importante (...) e também para organizar o ano seguinte, que é com base nisso”</i></p> <p><i>“é sempre feita a avaliação dos projectos”.</i></p> <p><i>“os projectos curriculares de turma (...) faz-se o registo no próprio projecto e faz-se o registo no balanço do projecto curricular de turma”.</i></p> <p><i>“essa avaliação trimestral é apenas a avaliação de cada professor”.</i></p> <p><i>“No final do ano é que é a avaliação”.</i></p> <p><i>“fica logo lá registado como é que é feito em meia dúzia de linhas”</i></p> <p><i>“o ano passado (...) a avaliação foi muito mais exaustiva até porque era exigido”.</i></p> <p><i>“foi uma avaliação (...) muito elaborada”.</i></p>
<p>(...Continuação) Supervisão do Projecto de Educação Ambiental (Cont...)</p>	<p>Avaliação implícita no projecto</p>	<p><i>“aí então vemos com o responsável do EEA, de que modos, de que formas, que meios é que temos para trabalhar essas ideias que são propostas”.</i></p> <p><i>“A (...) avaliação no final de cada ano lectivo, tem sido importante”.</i></p> <p><i>“permite ver que há coisas que não funcionam tão bem e, permitenos ver”.</i></p> <p><i>“que às vezes há falta de formação em certas coisas (...) há temas novos, como por exemplo, a (...) Educação para o Consumo”.</i></p> <p><i>“que até há pouco tempo não se falava”.</i></p> <p><i>“naturalmente surge a necessidade de falarmos com os miúdos”.</i></p> <p><i>“nos últimos (...) anos (...) fazíamos uma avaliação no final de cada visita ou de cada sessão de trabalho”</i></p> <p><i>“era só, pontos fracos e pontos fortes para os professores e o que mais gostámos e o que menos gostámos para os alunos”</i></p> <p><i>“para ver o que é que se conseguiu, o que é que tínhamos de mudar</i></p> <p><i>“muitas vezes não registamos, fazemos apenas um apontamento por tópicos mas não há um registo exaustivo”.</i></p> <p><i>“dizemos sempre o que é que foi melhor, o que é que foi pior, e que sugestões é que damos”.</i></p>

<p>(...Continuação) Supervisão do Projecto de Educação Ambiental (Cont...)</p>	<p>Percepção da influência das dinâmicas supervisivas nos níveis dos resultados obtidos</p>	<p><i>“Eu nunca me sinto perdida quando estou a trabalhar com eles nestas questões de Educação Ambiental, porque sei quais são os fins que quero atingir”.</i></p> <p><i>“Isto é conseguido pela tal organização que felizmente foi a primeira que fizemos e que resultou bem e que como resultou bem temos mantido.</i></p> <p><i>Se calhar há outras formas ou há outras maneiras de trabalhar que dariam melhores resultados, mas também ainda não as experimentámos nem ninguém propôs que se trabalhasse de outra maneira”.</i></p> <p><i>“trabalhámos aquilo que queríamos trabalhar com os alunos”.</i></p> <p><i>“Há actividades que eu só posso conseguir fazer se antes eu as trabalhar doutra forma.”</i></p> <p><i>“Há um percurso a percorrer, digamos que há pré-requisitos”</i></p> <p><i>“para fazer determinada actividade que sabemos que temos que fazê-los”.</i></p> <p><i>“é assim (...) que eu vejo que a tal supervisão funciona bem em relação à turma”.</i></p>
	<p>Origem e evolução do Projecto de Educação Ambiental</p>	<p><i>Nós trabalhávamos antes, numa primeira fase, mais com o PN”.</i></p> <p><i>“escolheram um (...) título”.</i></p> <p><i>“depois, a forma como funcionou logo no primeiro ano, foi tão eficaz”.</i></p> <p><i>“resultou bem, temos mantido”.</i></p> <p><i>“a partir de uma formação (...) em que (...) a formadora (...) era a responsável pelo EEA”.</i></p> <p><i>“No ano seguinte (...) ela propõe-me (...) que façamos um trabalho com o EEA”.</i></p> <p><i>“fizemos reunião no princípio do ano, eu e ela, depois fiz a passagem para a escola, reunimos todas, combinámos tudo”.</i></p>

	Evolução dos alunos	<p><i>“Em relação à turma, acho que as expectativas excederam”.</i></p> <p><i>“digo que se excederam as expectativas porque realmente, no 1.º ano eu não estava a pensar chegar tão longe no 4.º ano”.</i></p> <p><i>“em cada ano eles corresponderam àquilo que eu lhes propunha”.</i></p>
Níveis de educação ambiental identificados	alunos	<p><u>Tomada de Consciência</u> <i>“havia grandes discussões, muita argumentação, muita troca de opiniões, eram muito participativos”.</i></p> <p><u>Conhecimentos</u> <i>“embora fossem inquéritos para adultos”.</i></p> <p><i>“Traduzi algumas palavras, discutimos alguns conceitos dentro da sala de aula”.</i></p> <p><u>Comportamentos</u> <i>“havia um grupo grande de alunos que gostava muito de experimentar”.</i></p> <p><i>“só avancei (...) porque tinha consciência (...) que eles iam ser capazes de fazer a observação da costa e registar com fidelidade aquilo que ia ser visto e que os inquéritos podiam ser aproveitados”.</i></p> <p><i>“a turma (...) questionava muito, era uma turma muito curiosa (...) muito aberta a ideias novas, a trabalhos diferentes”.</i></p> <p><i>“A nível dos alunos (...) faziam no 1.º ano e que no 2.º ano (...) mas que no 4.º já não faziam”</i></p> <p><i>“No 4.º ano havia (...) um grupo de alunos que, o (...) alumínio em que levavam o lanche era dobradinho e levado para casa para trazer no outro dia (...) isto é um comportamento”</i></p> <p><u>Atitudes</u> <i>“eu só avancei para o “Coast Watch (...) porque, no ano anterior, eu cheguei à conclusão de que eles estavam capazes e iam conseguir fazer aquilo como deve ser”.</i></p> <p><i>“houve coisas que mudaram a nível dos alunos”</i></p> <p><i>“se eles antes não faziam e agora fazem, é porque é uma mais valia que foi adquirida”</i></p> <p><i>“Isso vê-se nas coisas pequeninas”.</i></p> <p><i>“vou guardar esta embalagem porque vai fazer falta para aquilo”</i></p>
Níveis de educação ambiental identificados nos	Pais	<p><u>Tomada de Consciência</u> <i>“os pais tinham que dizer o que é que achavam que estava melhor e o que estava pior, quer na escola, quer no bairro”</i></p> <p><i>“dúvidas principalmente quando eu mandava coisas para casa para eles participarem (...) por exemplo, inquéritos para responder (...) os mapas emocionais”</i></p> <p><u>Conhecimentos</u></p>

		<p><i>“os pais são mais questões, esclarecimentos, às vezes coisas que não ouviram falar”</i></p> <p><i>Nos pais (...) é mais nível informativo”</i></p> <p><i>“questões colocadas pelos pais”.</i></p> <p><i>“posso dizer que realmente os pais participaram, mostraram curiosidade em saber”</i></p> <p><u>Comportamentos</u> <i>“Nem todos”</i></p> <p><i>“separar os lixos e poupar água, isto dá trabalho”</i></p> <p><i>“muitos pais não pensam em separar lixo, porque se calhar têm que pensar primeiro em arranjar tempo ou arranjar o caixote para despejar o lixo”.</i></p> <p><u>Atitudes</u> <i>“alguns pais se chateavam porque tinham sempre lixo dentro das mochilas”</i></p> <p><i>“também sei de alguns que aceitaram esse lixo porque os filhos lhes explicaram”</i></p> <p><i>“os pais nós não sabemos qual é postura”</i></p>
<p>Níveis de educação ambiental identificados nos</p>	<p>Auxiliares</p>	<p><u>Tomada de Consciência</u> <i>“toda a gente na escola tem consciência e sabe o que é que deve ser feito e tem consciência de que há coisas que não deviam ser feitas mas ali naquele momento, tem que ser feito. Não há alternativa (...) ou então não saem a horas”</i></p> <p><i>“mas acho que a consciência está lá”</i></p> <p><u>Conhecimentos</u> <i>“aquelas coisas que implicam mais tempo, mais trabalho, mais dedicação para fazer, necessariamente ficam de lado, porque não temos nem tempo, nem condições, nem pessoal para fazer isso,</i></p> <p><i>“O saber que tem que ser feito, está lá”</i></p> <p><u>Comportamentos</u> <i>“E o mesmo é na escola (...) como é que elas podem pensar em separar os lixos (...) se nem sequer temos auxiliares suficientes para fazer as limpezas?”</i></p> <p><u>Atitudes</u> <i>“Isso vê-se nas coisas pequeninas”.</i></p> <p><i>“vou guardar esta embalagem porque vai fazer falta para aquilo”</i></p>
<p>Níveis de educação ambiental identificados nos</p>	<p>Docentes</p>	<p><u>Tomada de Consciência</u> <i>“toda a gente na escola tem consciência e sabe o que é que deve ser feito e tem consciência de que há coisas que não deviam ser feitas mas ali naquele momento, tem que ser feito. Não há alternativa.”</i></p> <p><i>“(…) ou então não trabalham a Matemática, porque a gente vai sair com os miúdos para ir pôr o lixo na reciclagem”</i></p> <p><i>“esse tempo vai-nos fazer falta para trabalhar outras coisas. O Ecoponto não fica assim tão perto. Mas se nós não formos também ninguém vai porque mais ninguém tem tempo para ir”</i></p>

		<p><i>“mas acho que a consciência está lá”</i></p> <p><u>Conhecimentos</u> <i>“a gente pode querer (...) mas depois o conseguir fazer...”</i></p> <p><i>“O saber que tem que ser feito, está lá”</i></p> <p><u>Comportamentos</u> <i>“aquelas coisas que implicam mais tempo, mais trabalho, mais dedicação para fazer, necessariamente ficam de lado, porque não temos nem tempo, nem condições, nem pessoal para fazer isso,</i></p> <p><u>Atitudes</u> <i>“Até nós, <u>começamos a pensar nisso mas depois só ao fim de algum tempo é que começamos a pensar bem e depois só ao fim de algum tempo é que começamos realmente a fazer e aqui é a mesma coisa</u>”.</i></p> <p><i>“Isso vê-se nas coisas pequeninas”.</i></p> <p><i>“vou guardar esta embalagem porque vai fazer falta para aquilo”</i></p>
	<p>Percepção da entrevistada, no final do projecto, relativamente aos níveis presentes, no grupo de alunos da amostra e respectivas famílias</p>	<p><i>“a nível de comportamentos, eu acho que houve alterações”</i></p> <p><i>“Em relação aos miúdos (...) os alertas foram lançados. O resto há-de vir com o tempo”</i></p> <p><i>“dizia-lhes muitas vezes: -A minha fé, é que vocês amanhã (...) quando chegarem à altura de serem adultos já sabem o que é que têm que mandar fazer, para estas coisas não acontecerem.”</i></p> <p><i>“são competências que eles têm que desenvolver ao longo da vida”</i></p> <p><i>“são predisposições que eles têm”</i></p> <p><i>“Há alturas da vida deles em que eles vão conseguir achar que estão de bem com o ambiente e há-de haver alturas em que eles vão dizer: - Há tanto tempo que eu não faço isto, já devia ter começado a fazer”</i></p> <p><i>“os resultados, são difíceis de perceber (...) porque são resultados a nível de comportamento, a nível de atitude (...) nível de aprendizagens e a nível de informação que foi retida”.</i></p> <p><i>“Não sei qual foi o nosso contributo para isso”</i></p> <p><i>“acho que houve algum, porque</i></p> <p><i>“não conhecia nem os miúdos nem os pais, nem as famílias”</i></p> <p><i>“No início do projecto, não sou capaz muito de falar porque não os conhecia”.</i></p> <p><i>“pelos comportamentos, pelas atitudes deles, pela motivação, pelo interesse que mostram, pela curiosidade”</i></p>
<p>Reflexão</p>	<p>Percepção do entrevistado relativamente aos contributos do projecto para o seu desenvolvimento pessoal e profissional:</p>	<p><i>“tenho percepção! (...) muitas dúvidas, muito trabalho, muita discussão. É assim (...) em relação à formação pessoal”,</i></p> <p><i>“Foi muito bom e é muito bom e vai continuar a ser muito bom.”</i></p> <p><i>“é mais difícil trabalhar em projecto, do que trabalhar só”</i></p> <p><i>“contrapartida que é o enriquecimento pessoal, a nível de ter que se procurar informação”</i></p>

	do entrevistado;	<p><i>“há sempre novidades”</i></p> <p><i>“obriga-me e motiva-me e entusiasma-me para formação”</i></p> <p><i>“é mais apelativo ir para a área de Educação Ambiental”</i></p> <p><i>“obrigou-me a ter um raciocínio rápido, resposta rápida”</i></p> <p><i>“põem-me questões que eu naquela altura, não sei muito bem como é que eu hei-de responder mas depois, deduzindo o resto dou-lhes a resposta ou eles discutem comigo e chegamos lá...”</i></p> <p><i>“Os próprios alunos nos obrigam a pensar sobre as coisas e a questionar também algumas coisas que eles questionam mas que eu nunca me questionei e agora sou obrigada a questionar-me, a procurar as respostas”</i></p> <p><i>“depois chego à conclusão que (...) afinal ainda não sei isto!”</i> <i>“depois de procurar tanta coisa”</i></p> <p><i>“Gosto mais de trabalhar assim. É muito mais interessante porque fazemos sempre coisas novas”.</i></p> <p><i>“ver os alunos interessados também é estimulante para o professor. As aulas nunca são iguais (...) é sempre tudo diferente e isso é bom (...) porque é estimulante e a gente acaba por estar a fazer coisas novas”</i></p> <p><i>“A nível pessoal (...) fico com vergonha”</i></p> <p><i>“então digo aos meus alunos que não podem fazer e depois vou para casa e faço (...) aí a gente começa, obrigados por eles a fazer realmente, o projecto”</i></p> <p><i>“Eu também, se calhar, faço o mesmo”</i></p>
Reflexão	Percepção do entrevistado relativamente aos contributos do projecto de outros professores envolvidos	<p><i>“Noto, em relação há alguns anos, que as pessoas discutem mais estas coisas e se (...) temos que separar os lixos?! (...) inconscientemente, logo a seguir, o papel vai para o caixote do lixo”,</i></p> <p><i>“há pessoas mais velhas (...) que levam mais tempo a interiorizar as coisas e a passar das palavras à prática e depois há as pessoas mais novas que (...) não é por serem mais novas (...) é por uma questão de postura”</i></p> <p><i>“-Então se é para fazer, faz-se. Isto é uma boa ideia fazer.”</i></p> <p><i>“Às vezes a gente diz que vai fazer mas depois somos assoberbados por tanto trabalho na escola, mesmo nas outras áreas curriculares que não conseguimos concretizar essas coisas”</i></p> <p><i>“As pessoas (...) mudaram as suas atitudes, (...) os seus comportamentos, mas eu acho que é uma coisa que ainda leva tempo”</i></p> <p><i>“só se começam a preocupar com essas coisas quando (...) os seus problemas básicos de sobrevivência estão resolvidos”</i></p>
Temas Ambientais	Ar	-----
	Água	<i>“poupar água</i>
	Zonas Costeiras	<i>“Coast Watch” foi a turma que fez o perfilador para fazer o perfil de praia”</i>
	Energia	-----
	Conservação da Natureza	<i>“conforme (...) a oferta que temos ou do EEA ou do Parque Natural,</i>

		<i>as parcerias que conseguimos arranjar”.</i>
	Resíduos	<p><i>“separar os lixos”</i></p> <p><i>“Temos um compostor”</i></p> <p><i>- “vou guardar esta embalagem porque vai fazer falta para aquilo”</i></p> <p><i>“No 4.º ano havia (...) um grupo de alunos que, o (...) alumínio em que levavam o lanche era dobradinho e levado para casa para trazer no outro dia”</i></p>
	Ambiente Urbano	<p><i>“fazermos a jardinagem da escola”</i></p> <p><i>“os pais tinham que dizer o que é que achavam que estava melhor e o que estava pior, quer na escola, quer no bairro”</i></p>
	Desenvolvimento Sustentável	<p><i>“há temas novos, como por exemplo, a (...) Educação para o Consumo”</i></p> <p><i>“que até há pouco tempo não se falava”</i></p> <p><i>“naturalmente surge a necessidade de falarmos com os miúdos”</i></p> <p><i>“quando chegarem à altura de serem adultos já sabem o que é que têm que mandar fazer, para estas coisas não acontecerem”</i></p>
	Solos	<i>“temos a horta na escola”</i>
	Património	-----

ANEXO VI

Tratamento dos dados recolhidos pelo Questionário A

ANEXO VI

**TRATAMENTO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO A
APLICADO AOS ALUNOS**

1. Identificação

Idade:

IDADES	9	10	11
Frequência	10	8	1

Sexo

Sexo	Feminino	Masculino
	12	7

Ano de Escolaridade : 4.º ano

Número de respondentes: 19

2. Completa a frase.

É importante cuidar bem da Natureza porque ...

N.º do Questionário	Resposta	Categoria	
A1	Inválida		
A2	Respirar	Consumidor	
A3	Vida Respirar	Consumidor	
A4	Respirar Árvores	Consumidor	
A5	Respirar Árvores	Consumidor	
A6	Respirar Árvores	Consumidor	
A7	Destrói o ambiente		
A8	Oxigénio Ar puro	Consumidor	
A9	Cuida bem de nós		
A10	É maravilhosa		
A11	Dá-nos vida	Consumidor	
A12	Se não cuidarmos bem muitos animais podem morrer Destruir o planeta	Conservação das espécies	
A13	Oxigénio	Consumidor	
A14	Vida		
A15	Oxigénio Se não cuidarmos acaba-se Frutos		
A16	Ajuda-nos a melhorar a nossa vida		
A17	Respirar	Consumidor	
A18	Ar puro Acampar Frutos	Consumidor	
A19	Oxigénio Ar puro Sombra Cheiro		

Outros

Código	Parentesco (relativo ao aluno)	Idade	Profissão	Habilitações
B1	Irmão	13	Estudante	7.º Ano
B2	Irmã	4	-----	
B3	Irmã	20	Estudante	2.º ano Univ.
	Irmã	10	Estudante	5.º ano
B4	Aluno	10	Estudante	4.º ano
B5	---	----	-----	-----
B6	Irmão	11	Estudante	6.º ano
	Irmã	3	----	-----
B7	----	----	-----	-----
B8	Aluna	9	Estudante	4.º ano
B9	Irmão	5		
	Aluno	9	Estudante	4.º ano
B10	Irmã	15	Estudante	9.º ano
B11	Irmão	13	Estudante	8.º ano
	Irmã	11	Estudante	6.º ano
	Aluno	9	Estudante	4.º ano
B12	Aluno	----	---	---

2- Concepções prévias

Queira completar as frases que se seguem:

Ambiente é

Código	
B1	Tudo o que nos rodeia
B2	Toda a natureza que nos rodeia
B3	Tudo o que nos rodeia
B4	Tudo o que nos rodeia/ espaços verdes
B5	Um conjunto de factores que directa ou indirectamente tem efeito sobre a qualidade de vida do Homem
B6	Tudo aquilo que nos rodeia
B7	O meio social e físico de uma comunidade de modo a tirar proveito dos recursos naturais sem prejuízo do meio.
B8	----
B9	Tudo aquilo que nos rodeia e da qual também fazemos parte.
B10	----
B11	É o conjunto de factores bióticos e abióticos com que os seres vivos se relacionam
B12	É o meio físico (ar, solo, água, etc.)

3. Assinala as frases que consideras serem verdadeiras com V.

Enquanto lavamos as mãos, escovamos os dentes ou nos ensaboamos, devemos fechar a torneira.	19
Quando vais à praia deves atravessar as dunas sobre as passadeiras que houver, a pé.	11
Na praia podes fazer covas e enterrar o lixo.	0
Nas dunas podes arrancar as plantas que lá existem	0
Quando vamos às compras devemos levar sacos resistentes que possam ser utilizados várias vezes.	19
Os resíduos devem ser colocados correctamente nos ecopontos (pilhas, vidro, plástico, papel/cartão,...)	19
Quando pintamos, desenhamos ou escrevemos devemos usar as folhas dos dois lados.	18
É melhor para o ambiente viajar de automóvel do que a pé ou de bicicleta.	4
Com a reciclagem poupa-se energia, água e árvores.	16

4. Assinala com X.

Como costumavas tomar banho?

Banho de banheira	2	Duche	17
-------------------	---	-------	----

5. Completa o quadro com X.

Materiais de pintura	O que produz mais lixo	O que usas mais vezes
Canetas de feltro	12	9
Lápis de cor	3	13
Lápis de cera	7	6

6. Quando és o último a sair da sala de aula costumavas desligar a luz? _____

Não	Sim	Digo para desligarem	Não, é sempre a professora	Raramente temos a luz acesa
11	4	1	2	1

7. Os Grafitis embelezam a paisagem? Porquê?

8. Assinala a afirmação que consideras correcta, com V.

Os Grafitis podem ser feitos em qualquer parede. **2**

Os Grafitis podem ser feitos só em locais próprios. **17**

9. Completa o quadro.

Descreve duas coisas importantes sobre Ambiente que tenhas aprendido,...

com a tua família.	na escola.
A3 Nada	A1 Coastwatch
A7 Para apanhar cocó do seu cão	A2 Fizemos um trabalho
A8 Nada	A3 Fizemos um trabalho que nos ajudou muito para a natureza que foi fazer uns cartazes de coco no chão não
A9 Plantámos várias plantas	A4 Fizemos um trabalho sobre Ambiente que nos ajudou muito
A10 (desenhou flores e uma pessoa com um regador)	A5 Fizemos um trabalho que nos ajudou muito
A11 (desenhou flores e uma pessoa com um regador)	A6 Fizemos um trabalho sobre o Ambiente nos ajudou muito
A12 Não fiz nenhum trabalho mas aprendi coisas sobre o Ambiente	
A13 Por os plásticos no sítio, e por os	

vidros no sítio e os cartão no sítio. A15 Aprendi que não se deve deitar lixo para o chão A17 (desenhos) A19 Apanhar o cocó	A7 Não deitar lixo para o chão A8 Fiz um trabalho sobre os cocos dos cães A9 Plantámos flores nos canteiros A10 Forno solar A11 Forno solar A12 O Trabalho que gostei mais foi o dos três R's. A13 O mais importante foi o trabalho dos 3 R's porque é bom para o ambiente; Aprendi a Reciclar, Reduzir e reproduzir A14 Na Ecoteca ensinaram-me a reciclar os lixos A15 Aprendi a por o lixo correcto no contentor da reciclagem A 16 Eclipse do sol; Porque era divertido fazer e pesquisar com os amigos sobre o Eclipse do Sol A 17 (Desenhos) A 18 Forno Solar; Foi importante porque se utilizaram materiais recicláveis
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

10. Dos trabalhos que fizeste na escola, sobre Ambiente, qual foi o mais importante? Porquê?

11. Quais os principais problemas ambientais que existem na zona da tua escola?

12. Indica três coisas que podes fazer para melhorar o Ambiente.

13. Costumas trazer o teu lanche para a escola:

embrulhado em guardanapo de pano	1
embrulhado em guardanapo de papel	13
embrulhado em folha de alumínio	2
embrulhado em película aderente	0
embrulhado em Saco de papel	0
dentro de saco de plástico	11
dentro de caixa de plástico	0

14. O que fazes com as embalagens depois de lanchares?

15. O assinala com X o que te parece ser melhor para o Ambiente?

		Porquê?
Comprar alimentos produzidos perto da tua localidade.	15	
Comprar alimentos que são transportados de muito longe, demorando muito tempo na viagem.	0	
Comprar alimentos embalados.	9	

16. Conseguiste influenciar a tua família em relação ao Ambiente? Dá exemplos.

17. Qual seria a melhor solução para os problemas ambientais do Planeta Terra?

Voltarmos a viver como o Homem Primitivo.	1
Deixar de existir automóveis.	9
Todos os Homens abandonarem o Planeta Terra em naves espaciais.	1
Só utilizarmos, produtos naturais e não poluentes.	14
Produzirmos tudo o que precisássemos e ajudarmo-nos uns aos outros como se fôssemos uma família grande.	8
Tens outra ideia? Conta como é.	
Deixar de existir muitas fábricas	1
Deitar os lixos nos ecopontos	1
Utilizar pacotes de papel em vez de plásticos	1

18. Como imaginas o mundo quando tiveres 20 anos? E as pessoas? (Podes Escrever ou desenhar).

ANEXO VII

Tratamento dos dados recolhidos pelo Questionário B

ANEXO VII

**TRATAMENTO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO B
APLICADO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**

1- Caracterização do Agregado Familiar.**PAI (Padrasto)**

Código	Parentesco (relativo ao aluno)	Idade	Profissão	Habilitações
B1	Pai	46	Chefe de Oficina	12.º
B2	Padrasto	39	Engenheiro	Curso Superior
B3	Pai	47	Motorista	9.º ano
B4	Pai	49	Taxista	8.º ano
B5	Pai	29	Motorista	6.º ano
B6	Pai	37	Agente de Polícia	9.º ano
B7	---	---	---	---
B8	Pai	34	Pescador	4.º ano
B9	Pai	36	Agricultor	4.º ano
B10	Pai	35	Carpinteiro	6.º ano
B11	Pai	41	Gerente Comercial	Licenciatura
B12				

MÃE (Madrasta)

Código	Parentesco (relativo ao aluno)	Idade	Profissão	Habilitações
B1	Mãe	40	Professora	Ensino Superior
B2	Mãe	40	Despenseira	9.º ano
B3	Mãe	42	Auxiliar de Acção Educativa	9.º ano
B4	Mãe	37	Professora	Licenciatura
B5	Mãe	31	Emp. Balcão	6.º ano
B6	Mãe	35	Aux. Acção Educativa	9.º ano
B7	Mãe	33	Vendedora	5.º ano
B8	Mãe	35	Trabalhadora Indiferenciada	6.º ano
B9	Mãe	32	Agricultora	12.º ano
B10	Mãe	32	Aux. Acção Médica	6.º ano
B11	Mãe	43	Professora	Licenciada
B12	Mãe	41	Professora	Licenciada

O **Desenvolvimento Humano** visa

Código	
B1	Formar um ser mais respeitador
B2	Todos os seres Humanos terem direito a cuidados de saúde e educação mínimos garantidos pelos seus governantes
B3	O progresso
B4	O nosso conforto e facilitar-nos o nosso dia-a-dia
B5	Saber a esperança de vida.... Alfabetização de forma a avaliar o desenvolvimento da população.
B6	A melhoria das condições humanas.
B7	Através dos recursos naturais, tecnologia e humanos em combinação com ambiente, melhorias da condição de vida.
B8	----
B9	-----
B10	-----
B11	Proporcionar qualidade de vida a todos os cidadãos
B12	Avaliar a qualidade de vida das populações

O **Desenvolvimento Sustentável** permite...

Código	
B1	Um mundo mais equilibrado
B2	Às famílias uma vida mais equilibrada e cidadania e responsabilidade social
B3	Atingir melhor qualidade de vida
B4	Viver com qualidade de vida
B5	A satisfação das necessidades da geração actual, pensando na geração futura. Tenta-se que haja equilíbrio a nível da produção, consumo e distribuição de recursos.
B6	Um melhor nível de vida.
B7	Ao longo do tempo (anos) ter ainda recursos naturais e ambiente renovável.
B8	---
B9	---
B10	---
B11	Asseguram a qualidade de vida dos cidadãos actuais e das gerações futuras.
B12	Que o Homem gaste os recursos naturais com a capacidade de renovação dos mesmos.

Qualidade de Vida é

Código	
B1	Vivermos num mundo melhor.
B2	Todas as famílias terem os cuidados de saúde mínimos garantidos e uma vida mais equilibrada no aspecto financeiro, bem-estar físico; mental e social; satisfação e afirmação culturais.
B3	Sentirmo-nos bem connosco e com o que nos rodeia
B4	Viver em paz e sossego sem prejudicar os outros seres vivos.
B5	As condições de vida da população de uma determinada área. Consideram-se vários aspectos tais como: realização pessoal, felicidade, segurança, etc.
B6	Ultrapassar as demais qualidades que possam surgir no dia-a-dia sem muito esforço.
B7	Obtém-se com melhor de factores sociais humanos com evolução tecnológica e com interligação com o meio ambiente.
B8	-----
B9	-----
B10	-----
B11	O bem-estar físico, intelectual, emocional e social dos cidadãos
B12	A junção dos dois factores, o económico e o social.

Temáticas	Conhece estas Temáticas?												
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13
Ar	B1	B2	B3	B4	B5	X	X		X		X	X	
Qualidade/poluição	B1	B2	B3	B4	B5	X	X		X		X	X	
Alterações climáticas		B2	B3	B4	B5	X			X	X	X	X	
Camada de Ozono	B1	B2		B4	B5	X		X	X	X	X	X	
Chuvas ácidas		B2		B4	B5	X		X	X		X	X	
Zonas Costeiras	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13
Poluição	B1	B2	B3	B4	B5	X	X		X	X	X	X	
Ordenamento do território (Construção nas dunas e em zonas sensíveis)	B1	B2	B3	B4	B5	X			X		X	X	
Erosão costeira		B2	B3	B4	B5	X			X		X	X	
Pressão turística (sobrecarga)			B3	B4	B5	X		X	X	X	X	X	
Energia	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13
Energias alternativas	B1	B2	B3	B4	B5	X	X		X		X	X	
Consumo excessivo de energia	B1	B2	B3	B4	B5	X		X	X	X	X	X	
Produção		B2		B4	B5	X			X		X	X	
Conservação da Natureza	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13
Áreas Protegidas/Parques Naturais	B1	B2	B3	B4	B5	X	X		X	X	X	X	
Biodiversidade (espécies ameaçadas em risco de extinção - animais e de plantas)		B2		B4	B5	X			X	X	X	X	
Incêndios Florestais	B1	B2	B3	B4	B5	X			X	X	X	X	
Agricultura Biológica	B1	B2		B4	B5	X			X	X	X	X	
Resíduos	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13
Compostagem	B1			B4	B5	X			X	X	X	X	
Resíduos perigosos				B4	B5	X		X	X	X	X	X	
Política dos 3 R's (Reciclar, Reduzir, Reutilizar)	B1	B2		B4	B5	X	X	X	X	X	X	X	
Ordenamento do Território	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13
Organização do Espaço Urbano		X		X		X			X		X	X	
Organização do Espaço Rural		X		X		X			X		X	X	
Medidas anti-ruído (poluição sonora)		X		X		X	X		X		X	X	
Regulação de Trânsito		X		X	X	X	x		X		X	X	
Melhoria dos Transportes e mobilidade		X		X	X	X			X		X	X	
Melhoria e Conservação dos Espaços Verdes	X	X		X	X	X			X		X	X	
Desenvolvimento Sustentável	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13
Agenda 21 Escolar	X			X	X								
Cidadania/Responsabilidade social	X	X		X	X	X					X	X	
Qualidade de vida/Vida saudável	X	X		X	X	X		X			X	X	
Comércio justo		X		X	X	X					X	X	
Consumo sustentável	X	X		X	X	X					X	X	
Apoios sociais		X		X	X	X	X	X			X	X	
Acções cívicas	X	X		X	X	X					X	X	
Auditorias às actividades económicas		X		X	X	X		X			X	X	
Solos	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13
Agricultura	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	
Desertificação	X	X	X	X	X	X			X		X	X	
Erosão	X	X	X	X	X	X			X		X	X	
Poluição	X	X	X	X	X	X			X		X	X	
Paisagem	B1	B2	B3	B4	B5	Bx6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13
Degradação da paisagem	x	x	x	x	x	X		X	X		X		
Património	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13
Edifícios	B2		B3	B4	B5	X			X		X	X	
Monumentos	B2		B3	B4	B5	X		X	X		X	X	

Temáticas	O trabalho desenvolvido na escola pelo/a seu/sua Educando/a contribuiu para um melhorar o seu conhecimento sobre estas temáticas?												
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13
Ar													
Qualidade/poluição	B1	X				X	X		X				
Alterações climáticas		X				X			X				
Camada de Ozono	B1	X				X			X				
Chuvas ácidas		X		X		X							
Zonas Costeiras	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13
Poluição	X					X	X						
Ordenamento do território (Construção nas dunas e em zonas sensíveis)	X					X							
Erosão costeira						X							
Pressão turística (sobrecarga)						X							
Energia	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13
Energias alternativas	X					X	X						
Consumo excessivo de energia	X					X							
Produção						X							
Conservação da Natureza	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13
Áreas Protegidas/Parques Naturais	X					X	X						
Biodiversidade (espécies ameaçadas em risco de extinção - animais e de plantas)	X					X							
Incêndios Florestais	X					X			X				
Agricultura Biológica	X					X							
Resíduos	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13
Compostagem	X			X		X			X				
Resíduos perigosos						X			X			X	
Política dos 3 R's (Reciclar, Reduzir, Reutilizar)	X					X	X		X			X	
Ordenamento do Território	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13
Organização do Espaço Urbano						X							
Organização do Espaço Rural						X							
Medidas anti-ruído (poluição sonora)						X							
Regulação de Trânsito						X	X						
Melhoria dos Transportes e mobilidade						X							
Melhoria e Conservação dos Espaços Verdes						X							
Desenvolvimento Sustentável	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13
Agenda 21 Escolar	B1			B4							X		
Cidadania/Responsabilidade social	B1					X							
Qualidade de vida/Vida saudável	B1					X				X			
Comércio justo						X							
Consumo sustentável	B1					X							
Apoios sociais						X	X			X			
Acções cívicas	B1					X							
Auditorias às actividades económicas						X							
Solos	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13
Agricultura						X	X			X			
Desertificação						X							
Erosão						X							
Poluição						X				X			
Paisagem	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13
Degradação da paisagem	B1					X							
Património	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13
Edifícios						X				X			
Monumentos						X				X			

Temáticas	Qual poderá ser o seu contributo para melhorar a situação?		
Ar			
	<p>B1 Evitar os CFC, andar mais a pé, menos ar condicionado.</p> <p>B5 – Posso evitar utilizar spays que façam mal à camada de ozono.</p> <p>B6 - Utilizar menos vezes os veículos particulares, optando pelos transportes públicos.</p> <p>B11 – Redução na utilização do automóvel. Utilização de transportes colectivos ou optar pela bicicleta. Não utilização de CFC's</p> <p>B12 – Evitar usar o automóvel procurando andar mais a pé ou em transportes públicos.</p>		
Zonas Costeiras			
	<p>B1 – Música mais baixa, acender pouco o ar condicionado. Não passar nas dunas mas sim nas lages previamente colocadas. Frequentar as praias a horas menos frequentadas.</p> <p>B6 – Sempre que se vá à praia, todo o lixo produzido deve-se colocar em local próprio para o efeito ou transportá-lo e posteriormente colocá-lo em contentores.</p> <p>B11 – Não sei</p>		
Energia			
	<p>B1 - Paineis solares. Ligar electrodomésticos após as 21h. Usar fornos solares.</p> <p>B5 – Evitar gastos excessivos de energia.</p> <p>B6 - Aquisição de paineis solares</p> <p>B11 – Redução do consume de energia não necessária. Utilização de painéis solares e de biogás.</p> <p>B12 – Poupar energia</p>		
Conservação da Natureza			
	<p>B1 – Respeitar a natureza. Campanhas de sensibilização. Limpar as matas. Não usar pesticidas no jardim</p> <p>B5 – Ter cuidado em zonas de risco, de forma a eviatr fogos e a destruição de animais e plantas em vias de extinção.</p> <p>B6 – ter o maior dos cuidados em relação aos piqueniques, aquando da utilização do fogo.</p> <p>B12 – Projectar a natureza e não poluir</p>		
Resíduos			
	<p>B1 – Reciclar o nosso lixo alimentar e usar isso para enriquecer a terra. Separação do lixo, reutilizar objectos.</p> <p>B4 – Separação e selecção do lixo; colocação dos lixos no Ecoponto;</p> <p>B5 – Ajudar na reciclagem de forma a manter as cidades mais limpas.</p> <p>B6 - utilização dos ecopontos</p> <p>B11 – Separação dos lixos. Redução dos consumos. Não utilização de materiais (lixívia, detergentes, tintas)</p> <p>B12 – Fazer o tratamento adequado do lixo, nomeadamente reciclagem</p>		
Ordenamento do Território			
	<p>B12 – Em termos individuais, penso que apenas posso contribuir para a redução da poluição sonora.</p>		
Desenvolvimento Sustentável			
	<p>B1 - Menos gasto de água (máquinas cheias, torneira fechada (uso de copo) ao lavar os dentes, garrafa no autocolismo. Prática de passeios na natureza, de desporto. Ser um ser Humano “pessoa” e não “gente”. (mais amigo e não mais um indivíduo). Não ao consumismo desnecessário. Fazer menos lixo.</p> <p>B12 – Ajudar a desenvolver a cidadania e consciência cívica dos meus alunos; continuar a reciclar e a poupar água e energia.</p>		
Solos			
	<p>B1 - Respeitar os solos e completá-los, equilibrá-los com tremoceiro ou produto resultante de compostagem.</p>		
Paisagem			
Património			
	<p>B1 - Conservação do meu edifício.</p> <p>B12 – Conservação da casa onde moro.</p>		

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13
Degradação dos solos					X			X					
Resíduos (lixo)		X	X		X	X	X		X		X		
Qualidade da água				X						X	X		
Ruído							X						
Explosão Demográfica (aumento da população mundial)		X											
Excesso de Dióxido de Carbono (CO2) e outros gases de efeito de estufa na atmosfera	X	X	X	X	X	X	X	X			X		
Diminuição da biodiversidade (extinção de espécies – animais e plantas)				X									
Buraco na camada de Ozono	X		X						X	X			
Chuvas ácidas						X		X					
Poluição atmosférica	X								X	X			

5 - O que considera ter contribuído mais para a sua tomada de consciência sobre a importância do Ambiente e dos seus problemas? (Assinale com uma só cruz (X) o mais importante).

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13
O trabalho desenvolvido pelo seu Educando ao nível da Escola.	X	X	X			X		X					
Autarquia (Junta de Freguesia, Câmara Municipal)													
A sua actividade profissional	X								X		X		
Estabelecimentos comerciais													
Leitura de livros													
Conversas com amigos													
Comunicação Social													
Participação em Debates, Conferências, Colóquios,...	X			X									
Outros (indique quais)													

Das frases que acabou de ler assinale com uma só cruz (x) o que considera ter contribuído mais para a sua tomada de consciência sobre a importância do Ambiente. Explique porquê.

B1 - O, trabalho dele mudou tudo na nossa maneira de estar na sociedade, poluímos menos, separamos o lixo, gastamos menos electricidade e água. Estamos mais sensibilizados.

B2 -

B3 -

B4 - É bastante produtivo a troca de impressões por parte dos técnicos de várias áreas no que se refere ao ambiente. Perante uma maior consciencialização e poder interventivo.

B5 -

B6 – Pelo facto de quase diariamente questionar o meu filho acerca das actividades diárias escolares e daí o conhecimento de muitos factores relacionados com a atrás descritas

B7 -

B8 -

B9 -

B10 -

B11 -

B12 -

B13 -

6 - Considera ser importante a sua participação na resolução de problemas que afectam o ambiente?

B1 – Claro, se todos contribuíssem um pouco mais decerto viveríamos numa sociedade mais sustentável.

B2 - Sim; por todas as opiniões são úteis para melhorar o problema.

B3 -

B4 – Considero que todo o ser Humano tem uma importância crucial na resolução dos problemas. É uma “batalha” onde todos devem estar envolvidas

B5 – Sim. Porque só as pessoas que têm consciência dos problemas que nos afectam, têm possibilidade de melhorar os seus modos de vida permitindo uma melhoria ambiental.

B6 - Sim. Se toda a gente contribuir teremos um ambiente futuro melhor e eu não desejo de forma alguma a minha não participação.

B7 – Sim. Porque sem o ambiente limpo será futuramente uma hipoteca para as gerações vindouras.

B8 -

B9 -

B10 -

B11 - Sim porque procuro sempre estar informada quanto às questões ambientais e utilizar essa informação de modo a mudar as minhas atitudes e dos que me são próximos.

B12 -

B13 -

7 - Queira indicar algumas alterações que já produziu nos seus comportamentos com vista à contribuição para a resolução desses problemas.

B1 – Garrafa no autoclismo, uso de copo na lavagem dos dentes, duche, máquinas cheias e ligadas após as 21h, não uso spray, não fumo, não uso música alta.

B2 - Faço a reciclagem do lixo e dos óleos domésticos esses não são deitados no esgoto.

B3 -

B4 – Selecção e separação dos lixos, colocação dos mesmos no Eco-ponto. Participação na compostagem.

B5 -

B6 - Sempre que possível utilizar ao mínimo o meu transporte pessoal (carro).

B7 - Divisão do lixo para reciclagem, etc.

B8 -

B9 -

B10 -

B11 – Separação de RSU’s; poupança de água e energia; redução no consumo de bens; reutilização de materiais (pilhas, sacos de plástico, etc), etc.

B12 -

B13 -

8 - Considera que os Projectos de Educação Ambiental desenvolvido na escola do/a seu/sua Educando/a foram importantes para aumentar a sua tomada de consciência, os seus conhecimentos sobre os problemas ambientais e a sua capacidade de contribuir para a resolução desses problemas?

B1 - Aos meus conhecimentos adicionei os dele e juntos tentamos pôr em prática o que ele aprendeu, pois quero que o mundo do meu filho venha a ser melhor do que o meu. As crianças mudam a nossa maneira de agir. Se o meu filho me diz para separa o lixo para o bem de todos se eu não o fizer estou a ir contra o que ele diz, a mostrar que eu sou uma má mãe/cidadã deixo de ser o exemplo a seguir.

B2 - Sim foram importantes; já se fazia em casa a reciclagem do lixo; só que não a sério.

B3 -

B4 - Sim, esses projectos foram muito importantes a nível da comunidade educativa para alterar as mentes mais adormecidas para os problemas existentes na sociedade.

B5 – Não, uma vez que todos os dias vemos na televisão os problemas que afectam o ambiente.

B6 – Sim. Há certas e determinadas coisas que se nos escapam ao longo dos tempos e com tais projectos acompanhamos com mais facilidade as mais diversas matérias relativamente aos temas.

B7 – Sim. Algumas coisas são importantes e ele já vai fazendo muitas coisas.

B8 -

B9 -

B10 -

B11 – Não me é possível avaliar uma vez que já possui essa consciência.

9 - Caso esteja interessado/a, poderá acrescentar alguns comentários a este questionário.

B1 – Se todos começassem desde cedo a serem sensíveis às questões ambientais decerto o mundo seria melhor, não chegaríamos a esta degradação.

B2 - É importante todas estas actividades desenvolvidas na escola porque penso que nem todos as famílias fazem a reciclagem dos lixos e é importante os miúdos se habituarem a fazê-lo.

B3 -

B4 - O Ministério da Educação deveria facultar às Escolas mais recursos tais como: livros; CD-Rom; enciclopédias sobre o ambiente.

B5 -

B6 -

B7 -

B8 -

B9 -

B10 -

B11 – Ao grupo de investigação: Sendo de louvar...

B12 -

B13 -