

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

Relatório Final:
A Janela da Aprendizagem -
percursos de uma estagiária



Fonte: joaobarcelos.com.br

Cláudia Alexandra Póvoa Carvalho

2012

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

Relatório Final:
A Janela da Aprendizagem -
percursos de uma estagiária

Cláudia Alexandra Póvoa Carvalho

Trabalho realizado sob a orientação da Professora

Ana Maria Sarmento Coelho e do Professor Philippe Bernard Loff

Maio de 2012

Agradecimentos

Quando chegamos à meta e, apesar do esforço e dedicação ter sido por mérito próprio, nunca o fazemos sozinhos (as). Eu não fui exceção...por isso, todas as pessoas que mencionarei, merecem esta homenagem.

- Pela força das palavras, pelas visitas a Coimbra só porque eu pedia, pelos sorrisos de orgulho, pelos telefonemas que abafaram a solidão, pelos ralhetes de preocupação, por terem contribuído para que este sonho se tornasse realidade...do fundo do coração: MUITO OBRIGADA à mãe Beatriz e ao pai Pedro porque foram e serão sempre as minhas estrelinhas-guia! ☺

- Obrigada avó Isabel...pelo apoio, pelo orgulho, pelas ajudas, pela preocupação semanal em verificares se trago sempre tudo para Coimbra...és fantástica! ☺

- Pelas noites de alegrias e tristezas, pelas loucuras a três, pelas conversas e pelos disparates...por tudo o que fizemos e por aquilo que ficou por fazer...pelos olhares que só nós compreendemos e por todo o apoio nas alturas que precisei...Obrigada Catarina Melo e Diana Vicente! ☺

- Apesar de teres aparecido apenas enquanto frequentava o mestrado, tens sido muito importante para a minha sanidade mental continuar de boa saúde! Pelos passeios só porque estou deprimida, pelo apoio mesmo que não concordes, pelas lágrimas de um futuro incerto, pelo sorriso e porque acreditaste sempre que eu era capaz ...Obrigada Gustavo! ☺

- À professora Ana Coelho e ao professor Philippe Loff pela paciência, pela sinceridade e, acima de tudo, pelo apoio e auxílio nesta corrida contra o tempo...Obrigada por tudo! ☺

Aos meus pais que fizeram grandes sacrifícios para que abrisse esta janela.

Relatório Final: A Janela da Aprendizagem - percursos de uma estagiária

Resumo

Ao longo do meu percurso académico surgiram muitas dúvidas e algumas motivações em saber-mais acerca da educação no seu sentido mais profundo. Através de aprendizagens significativas, fui construindo o meu pensamento e fundamentando as minhas opiniões sobre a educação, os currículos, as metodologias, a organização e gestão organizacional, as regras e as rotinas.

Todos estes temas estão direta ou indiretamente relacionados com este relatório final. Através de uma revisão de literatura cuidada e simples, transmito nestas folhas as minhas experiências pedagógicas mais relevantes, as minhas decisões (fáceis e difíceis) e as minhas opiniões alicerçadas em grandes educadores (as) / professores (as). Ao longo de cinco anos, foram estas leituras que me transformaram numa pessoa mais crítica, reflexiva e ponderada.

A prática pedagógica sustentou muita da teoria apreendida nas aulas e, tudo o que adquiri e assimilei, de certa forma, me motiva e me coloca, todos os dias, em busca de competências para ser sempre um modelo como educadora e/ou professora.

Apesar de ser muito redutor considerar este documento como fruto de todo um percurso, das vivências, dedicação e trabalho, “*A Janela da Aprendizagem – percursos de uma estagiária*” é um relatório com características próprias de uma personalidade, também, distinta que procura que o seu esforço e empenho se reflitam, também, no seu percurso profissional que espreita no horizonte.

Palavras-chave: Educação, aprendizagem, educador (a) de infância, professor (a), experiências e competências.

Abstract:

Throughout my academic career there were many questions and some motivation to learn more about education in its deepest sense. Through significant learning, I was made my thoughts and the reasons and I was justify my opinions about education, curricular plans, methodologies, organization and organizational management, rules and routines.

All these issues are directly or indirectly related to this final report. Through a thorough literature review and simple, I send these sheets my teaching experience most relevant to my decisions (easy and hard) and my opinions grounded in great educators (s) / teacher (s). Along five years, these readings made me a person more critical, reflective and thoughtful.

The pedagogical practice maintained much of the theory that I seized in the classroom and, all that got assimilated and purchased in some way, put me and motivates me, every day, in a search of skills to always be a model as an educator and / or teacher.

Although it is too reducer to consider this document as a result of an entire route of the experience, dedication and hard work, "The Window of Learning - an intern paths" is a report with a personal characteristics and with a distinct personality also that looking for their effort and commitment are reflected also in his career that lurks on the horizon.

Keywords: Education, learning, kindergarten teacher, schoolteacher, experiences and skills.

Índice Geral

Introdução	1
Parte I - Educar...Um horizonte de oportunidades.....	5
Parte II – Pelos caminhos da Educação de Infância.....	13
2.1. <u>Educação de Infância</u> : a janela do futuro	17
2.1.1. Algumas considerações sobre a Educação de Infância.....	17
2.1.2. Finalidades da Educação de Infância	19
2.1.3. Currículo em Educação de Infância	21
2.1.4. <u>Educação de Infância</u> : explorar para aprender	25
2.1.4.1. Organização do Ambiente Educativo: um contexto de aprendizagem	25
2.1.4.2. Organização da Prática Educativa: atividades e experiências significativas	28
2.2. <u>Prática Pedagógica</u> : uma janela aberta para a aprendizagem	30
2.2.1. <u>Caracterização do Contexto</u> - um passo de gigante ...	31
2.2.1.1. Agrupamento de Escolas “Jardim Florido”.....	31
2.2.1.2. Jardim de Infância “Flores em Botão”	33
2.2.2. <u>Observar</u> : o início do percurso	36
2.2.2.1. A importância de observar para melhor analisar:.....	36
2.2.2.1.1. O espaço educativo – “Sala das Flores”..	36
2.2.2.1.2. O grupo	38
2.3. <u>Participar na Prática Pedagógica</u> : o passo final para chegar à meta	42
2.3.1. Experiências, tentativas, realidades e motivações.....	42
2.3.2. Refletir para Avaliar e Avaliar para Melhorar	56
2.4. <u>O fim da Primavera: a inevitável despedida</u>	59

Parte III – Do Jardim para a Floresta: transição, transformações e preocupações	61
Parte IV - Floresta Encantada: da fantasia para a realidade escolar.....	67
4.1. <u>Primeiro Ciclo do Ensino Básico</u> : o portal de acesso à Educação Básica	71
4.1.1. Reflexões e contextualizações sobre a escola	71
4.1.2. Finalidades e funções da escola.....	73
4.1.3. Gestão Curricular e Programa do 1.ºCEB	76
4.1.4. <u>1.º CEB: Investigar para conhecer</u>	79
4.1.4.1.Dimensão Organizacional: inovação, e gestão de recursos educativos	81
4.1.4.2.Estrutura da Prática Educativa: metodologias, tentativas e decisões	82
4.2. <u>Prática Pedagógica II</u> : aprender a observar através da janela aberta.....	82
4.2.1. <u>Caracterização do Contexto</u> : à descoberta da Floresta ..	82
4.2.1.1. Agrupamento de Escolas “Floresta Viva”	82
4.2.1.2. Escola Básica do 1.º Ciclo “Árvore da Vida”	86
4.2.2. <u>Olhar para saber-estar</u> : o início da aventura	90
4.2.2.1. O Tempo e o Espaço Educativo – “A Sala da Magia”	90
4.2.2.2. A turma	94
4.2.2.2.1. A Diversidade da turma: como reagir?.....	95
4.2.2.3.O (A) Professor (a)	97
4.3. <u>Participar na Prática Pedagógica II</u> : acreditar para concretizar	99

4.3.1. Notas, situações, desabafos e reflexões	99
4.3.2. Avaliar e ser avaliado(a): como, quando, onde e porquê?	117
4.3.3. Ser Professor: que competências adquirir para ensinar?	118
4.4. <u>O fim da aventura pela floresta</u> : uma lição para a vida	120
Considerações Finais	123
Bibliografia	127
Anexos /Apêndices	135

Índice de Quadros

Quadro 1 – Distribuição das crianças do JIB por idades

Quadro 2 – Distribuição dos (as) alunos (as) da “Sala da Magia”

Índice de Figuras

Figura 1 - Finalidades da Educação de Infância

Figura 2 – Localização no mapa de Portugal do distrito de Coimbra

Figura 3 e 4 – Brasões das Juntas de Freguesia de Santo António dos Olivais e de S. Paulo de Frades respetivamente

Figura 5 – Recursos Humanos do Agrupamento de Escolas “Jardim Florido”

Figura 6– Recursos Humanos do JIFB

Figura 7 – Rotina Diária da Sala 2

Figura 8 – Áreas a desenvolver semanalmente no período da tarde

Figura 9 – Finalidades da Escola

Figura 10 – Funções da Escola

Figura 11 – Limite geográfico do Concelho de Montemor-o-Velho

Figura 12 e 13 – Brasões das Juntas de Freguesia de Meãs do Campo e Tentúgal respetivamente

Figura 14 – Recursos Humanos do Agrupamento de Escolas “Floresta Viva”

Figura 15 – População Escolar da EB1 “Árvore da Vida”

Figura 16 – Recursos Materiais da Eb1 “Árvore da Vida”

Figura 17 – Os diferentes momentos do dia da turma

Figura 18 – Distribuição da carga horária da turma

Índice de Anexos

Anexo 1 – Artigo sobre Macrobiótica

Anexo 2 – Ficha 1G do SAC

Anexo 3 – Ficha 2G do SAC

Anexo 4 – Ficha 3G do SAC

Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Planta da Sala de Atividades – “Sala das Flores”

Apêndice 2 – Diálogo entre duas crianças da “Sala das Flores”

Apêndice 3 - Atividade de primavera

Apêndice 4 – Diálogo entre a criança macrobiótica e a educadora

Apêndice 5 – Atividades do Dia da Mãe

Apêndice 6 – Experiência relacionada com os benefícios do flúor

Apêndice 7 – Resultado final da atividade com figuras geométricas

Apêndice 8 – Atividade “Aquiles, o Pontinho!”

Apêndice 9 – Atividades sobre as cores primárias e secundárias

Apêndice 10 – Painel relacionado com o Dia Mundial da Criança

Apêndice 11 – Visita ao Jardim Botânico em Coimbra

Apêndice 12 – Planificação do Miniprojeto

Apêndice 13 – Atividades do Miniprojeto

Apêndice 14 – Planta da “Sala da Magia”

- Apêndice 15 – Planificação do Miniprojeto “Alimenta’ção”
- Apêndice 16 – Mascote Catarina
- Apêndice 17 – Livro dos Menús Saudáveis
- Apêndice 18 – Avaliação Semanal
- Apêndice 19 – Mascote Manel Outono
- Apêndice 20 – Sr.º Segurança (mascote relacionada com a Segurança Rodoviária)
- Apêndice 21 – Circuito Rodoviário
- Apêndice 22 – Construção de Meios de transporte com materiais recicláveis
- Apêndice 23 – Novo modelo de avaliação semanal
- Apêndice 24 – Ábaco construído pelas estagiárias
- Apêndice 25 – Casa da Tabuada
- Apêndice 26 – Atividade para consolidação dos euros (notas e moedas)
- Apêndice 27 – “Avental das Histórias”
- Apêndice 28 – Visitas especiais – “Mistério das Profissões”
- Apêndice 29 – Atividade “3,2,1...Surpresa!”
- Apêndice 30 – Exercícios natalícios relacionados com o Diagrama de Venn
- Apêndice 31 – Jogo “À procura do natal”
- Apêndice 32 – Casal Inverno (mascote relacionada com o inverno)
- Apêndice 33 – Novo desafio do Manel Outono

Siglas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

JIFB – Jardim de Infância “Flores em Botão”

NEE’s – Necessidades Educativas Especiais

CEI – Currículo Específico Individual

CAF – Componente de Apoio à Família

JI – Jardim de Infância

AO – Assistente Operacional

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ME – Ministério da Educação

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

1.ºCEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AEC – Atividades Extracurriculares

EB1 – Escola Básica do 1.º Ciclo

BE – Biblioteca Escolar

PNL – Plano Nacional de Leitura

ATL – Atividades de Tempos Livres

PCT – Plano Curricular de Turma

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

“ O sonho comanda a vida!”

António Gedeão

Sendo os nossos sentidos janelas abertas para o mundo, não é difícil compreender o quão importantes se tornam para nos proporcionarem novas formas de sentir, intuir e perceber. Talvez seja por isso que “através deles há imagens que se constroem, afinidades que se geram, emoções que se expressam, relações que se tecem e afectos que se estreitam.” [Ferreira. (1999):71]

Neste sentido, a aprendizagem quando significativa “(...) utiliza os nossos sentidos como avenidas que dão acesso ao cérebro.” [Idem/Ibidem:72].

Este sonho começou pelas brincadeiras de criança, pela afinidade e facilidade em relacionar-me, pela alegria em servir e ser útil aos outros. Ao longo da minha pequena estrada da vida, as relações de afeto foram uma constante e, em contextos diversos, descobri que a minha vocação não residia, com toda a certeza, na área da saúde. A minha paixão era outra: ensinar e aprender.

No momento certo, lutei para conseguir abrir a janela da aprendizagem e, se muitos não acreditaram em mim, outros apoiaram-me e orgulharam-se tanto nas minhas derrotas como nas minhas glórias.

Para finalizar esta caminhada, resta apenas mais uma de tantas provas pela qual passei: o relatório final. Este foi redigido a pensar na minha história de vida e no meu percurso académico mas, acima de tudo, no que sou como Ser Humano.

Como tal, achei por bem, dividi-lo em quatro partes: na primeira parte evidencio a minha preocupação em descobrir o significado de educar; na segunda parte, resumi o meu caminho pela Educação de

Infância - a descoberta da educação infantil, das suas finalidades, a exploração de um currículo diferente, das suas estruturas e contextos e, finalmente, as minhas experiências, medos, angústias, decisões na prática pedagógica que mais me marcou nesta valência; na terceira parte estabeleço uma ligação, mencionando a melhor transição entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico e, por último, a minha viagem pelo mundo da Floresta Encantada – referência a algumas considerações da escola, às suas finalidades/funções, à dimensão organizacional, às metodologias utilizadas em 1.º CEB e, por fim, à minha experiência de prática pedagógica mais recente.

No meu ponto de vista, aprender a aprender será a expressão que mais caracteriza este relatório final porque, segundo Ferreira (1999) e citado por Carl Rogers (1970), “a única pessoa que se educa é aquela que aprendeu a aprender, que aprendeu a adaptar-se e a mudar.”[Ferreira. (1992). p:80]. Eu aprendi a ser, a cooperar, a ponderar, a refletir, a adaptar-me a muitos contextos e situações e a mudar quando necessário.

Tudo isto levou-me a perceber, segundo Ferreira (1999), que

aprender a aprender não se circunscreve a uma etapa de vida, nem se limita a um determinado conteúdo ou espaço. Aprendemos em todas as circunstâncias, em todas as idades, em todos os locais e com todas as pessoas que tenham a capacidade de comunicar uma mensagem ou de exercer alguma influência sobre nós: família, amigos, vizinhos, colegas...aprende-se vivendo e vive-se aprendendo.

Ainda que seja um pequeno contributo, espero que com este relatório final possam aprender a aprender.

PARTE **I**

EDUCAR...UM HORIZONTE DE OPORTUNIDADES

“ Se o sonho comanda a vida, educar é essencialmente uma atitude
optimista.”

[Silva. (2003):3]

Educar está intimamente relacionado com dois verbos latinos: *educare* (criar, alimentar, amamentar) e *educere* (conduzir para fora, fazer sair, tirar de...). Deste modo, podemos admitir que *educare* é “um movimento de fora para dentro” [Ferreira. (1999): 48] no sentido de dar alguma coisa ao indivíduo para completá-lo e, portanto, pode ser sinónimo de instruir. *Educere* pressupõe um “movimento de dentro para fora” [Idem/Ibidem], isto é, “o acto de libertar forças e energias (potencialidades) escondidas no interior da pessoa e, conseqüentemente sinónimo da palavra educar, ou seja, “fazer emergir de alguém as suas potencialidades” [Idem/Ibidem].

Estamos perante dois verbos (instruir e educar) e duas realidades profundamente divergentes. Assim se, de acordo com Ferreira (1999), “a instrução dá conhecimentos, a educação desenvolve as faculdades; a instrução alimenta o espírito, a educação eleva a alma; a instrução não é mais do que um meio, a educação é o fim.”

Neste caso, podemos admitir que a instrução é um processo organizado para que aconteça a educação. Será através desta correlação, segundo Ferreira (1999), que os indivíduos “adquirem conhecimentos – o *saber*, desenvolvem aptidões – *saber-fazer*, mudam atitudes – *saber-ser*, intensificam capacidades de identificação, análise e resolução de problemas pessoais, familiares, profissionais e sociais – *saber-intervir* com vista à sua autonomia e ao desenvolvimento socio-económico-cultural da sociedade.”

Se “educar é construir hoje a sociedade de amanhã” [Meireles-Coelho. (1989):8], então, as diferentes formas de instrução para a educação estão em constante mudança e chegamos “(...) ao vector do possível: prever, planificar, prospectivar, que hoje tem de ser feito com

base na investigação mergulhada na acção concreta da realidade educativa (...)” [*Idem/Ibidem*].

Neste prisma, educar as crianças é bem mais do que uma obrigação, é uma tarefa inadiável que contribui para que estas se tornem “(...) dia após dia, mais inteligentes e melhores” [Lourenço. (1996):11], isto é, educar para o desenvolvimento intelectual, social, moral ou emocional nunca esquecendo que, citando o mesmo autor, “a educação pela interacção ou pelo diálogo leva a criança mais longe, em termos de inteligência, afecto e sociabilidade, do que a educação pelo discurso ou pela imposição.”.

Para tal, é necessária comunicação, para que os adultos compreendam a necessidade de darem à criança, ao jovem, ao outro adulto, uma realização a nível pessoal e profissional. E daí advém o tal otimismo em educar, porque “o acto de comunicar, em verdade, implica confiança e sinceridade mútuas.” [Medeiros. (2006):159].

Se existir vontade, a motivação vem por acréscimo e, citando Medeiros (2006), o “gosto que vem de dentro gera-se e cultiva-se no acto de educar, comunicar e ser.”.

De um modo conclusivo, evidencio as oportunidades no fim de cada caminho do processo educativo. Este cruzamento de informação e saberes conjuga-se com muitos outros verbos:

nascer, viver, falar, crescer, amar, sorrir, abraçar, beijar, chorar, ensinar, aprender, conhecer, dialogar, investigar, descobrir, escutar, comunicar, aconselhar, escutar, ver, saber, desaprender, renovar, inovar, caminhar, perdoar, ponderar, estudar, preparar, organizar, saborear, encontrar, conviver, ser, morrer... [*Idem/Ibidem*].

O segredo da educação é, bem mais do que conhecer o significado dos verbos, e afirmado por Medeiros (2006), “abrir bons caminhos e definir novos desígnios para um processo de educação ao longo da vida.”

PARTE **II**

PELOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO **DE I**NFÂNCIA

“Mas aconteceu que o príncipezinho, depois de ter caminhado durante muito tempo e de só ter encontrado areia, rochas e neve, acabou por descobrir uma estrada. E todas as estradas vão dar aos homens.

- Olá, bom dia! - disse ele.

Era um jardim cheio de rosas.

- Olá, bom dia! – disseram as rosas.”

(Saint-Exupéry, A. (1987): 64)

2.1 - Educação de Infância: a janela do futuro

2.1.1. Algumas considerações sobre a Educação de Infância

Numa fase em que a sociedade valoriza a criança e esta:

(...) tem o direito a uma educação que deve ser gratuita e obrigatória pelo menos ao nível elementar. Deve beneficiar de uma educação que contribua para a sua cultura geral e lhe permita, em condições de igualdade, desenvolver as suas faculdades, opiniões pessoais, sentido de responsabilidades morais e sociais e tornar-se um membro útil à sociedade.

[Declaração dos direitos da criança],

a Educação de Infância volta a ser o centro das atenções e, mais uma, vez é massacrada e desvalorizada com políticas educativas insuficientes e desmotivadoras. Este desprezo categórico resulta de razões bem mais amplas que as próprias finalidades da Educação de Infância. A presença de algumas reticências em valorizar e capacitar a imagem feminina no mercado de trabalho, a ainda existência de estruturas familiares nucleares e alargadas, o êxodo rural e a expansão urbanística criam problemas, ainda que meramente sociais, e afetam diretamente a Educação de Infância.

Ainda na linha social, referenciamos o facto do estereótipo criado relativamente às crianças em idade pré-escolar. Aqui, e como um aparte, deve ser salientado de que o “prefixo Pre denota imediatamente anterioridade. Trata-se de uma educação antes da escolarização.”

[Simões dos Reis.(1987):58], que, para além de ser necessária, mostra claramente, a queda da estrutura familiar como “a unidade social e económica base da sociedade.” [Formosinho.(1995):10] Revela-se ainda uma outra condicionante para que a Educação de Infância seja considerada um assunto a debater pelos poderes políticos: o facto de ser um serviço em que os clientes imediatos são as crianças que, naturalmente, não têm poder de decisão e atenção. Para além disso, salienta-se que as estruturas familiares não estão em condições favoráveis de sustentabilidade e suficientemente organizadas para que, sejam tomadas decisões no sentido de tornar a Educação de Infância mais protegida e apoiada.

Deste modo não será, de todo, descabido recordar uma afirmação de Rutter, citado por Formosinho, que revela os efeitos da educação no desenvolvimento da criança: “os benefícios educacionais resultam não especificamente do que se ensina às crianças, mas dos efeitos que conseguimos nas atitudes das crianças em relação às aprendizagens, à sua auto-estima e à sua orientação para a tarefa.” [*Idem/Ibidem*]

Numa atitude construtiva, a Educação de Infância permite à criança uma maior autonomia, empenho nas tarefas e uma diminuição de comportamentos ditos antissociais.

Sendo assim, citado por Formosinho (1995), uma Educação Infantil “de qualidade é um dos maiores investimentos que uma sociedade pode fazer.”

Num sentido amplo, é necessário incluir a Educação de Infância num dos muitos vasos do jardim da educação. Assim, de acordo com o mesmo autor, se admitirmos que a educação da criança se define como “o conjunto dos serviços familiares e extra-familiares de atendimento à criança desde o nascimento até ao fim da escola primária” . Esta reporta-

nos para a criança desde que nasce até à sua entrada na escolaridade básica obrigatória. Neste vaso os cuidados infantis (ou atendimento à criança) devem abranger a panóplia de contextos e serviços que prestam os cuidados básicos às crianças dos 0 aos 6 anos de idade. Dentro deste vaso, uma das flores mais importantes é a Educação de Infância (ou Educação Pré-Escolar) que, segundo a LBSE, “é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação e compreende todos os serviços educativos prestados às crianças entre os três e os seis anos de idade.”

Para reforçar esta ideia, Pierre, afirma que “O Jardim de Infância é o lugar onde se cresce, isto é, onde se facilita o crescimento de certas plantas” [Pierre.2003:11], do mesmo modo que esclarece que o “crescimento vem do interior e é facilitado pelos dados exteriores (o meio)”. [*Idem/Ibidem*]

2.1.2.Finalidades da Educação de Infância

Sendo a educação um jardim e as crianças as pétalas de umas das flores mais importantes de um dos vasos do mesmo (vaso dos cuidados infantis), torna-se crucial recordar que, este jardim, terá a árdua tarefa de promover

(...) 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. [LBSE.2005]

No sentido de criar condições necessárias para que o jardim se desenvolva, existirá a mão dos contextos e dos serviços formais e informais que são imprescindíveis para que as flores do vaso dos cuidados infantis sejam saudáveis e bonitas e cumpram o grande objetivo do jardim da educação.

A figura 1 reproduz uma síntese das grandes finalidades da educação de infância.

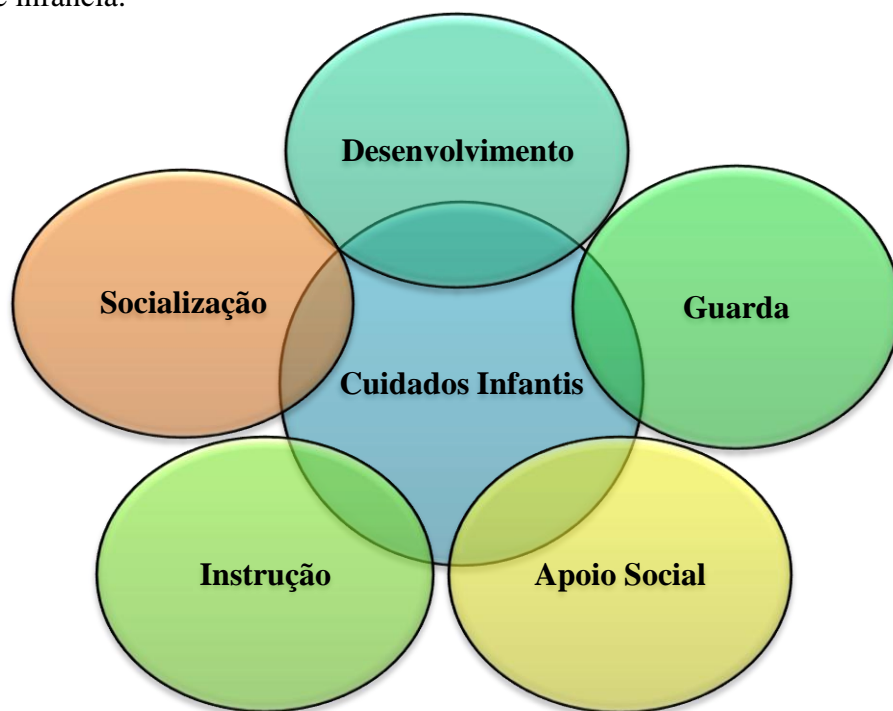


Figura 1 - Finalidades da Educação de Infância

De modo a especificar cada finalidade da Educação de Infância podemos afirmar que a finalidade de guarda – o típico “tomar conta das crianças”- está especificamente relacionada com o cuidar e assegurar a vida das crianças enquanto os seus pais estão ausentes (família, amigos, amas, baby-sitters, creches entre outros); segundo Formosinho (1995), a

finalidade de desenvolvimento, proporciona “actividades e experiências intencionalmente educativas que promovam o desenvolvimento psicomotor, intelectual, afectivo e sociomoral”. No sentido de facilitar vivências e experiências de interação social e pessoal, a finalidade de socialização, garante que a criança se insira na sociedade que integra bem como tenha conhecimento dos valores e normas desta. De forma a induzir e preparar a criança para a entrada na escolaridade básica obrigatória, predispondo-a a aprender; existe a finalidade de instrução que não é, de modo algum, para mecanizar as crianças e torná-las clones umas das outras. Para finalizar, resta esclarecer que a finalidade de apoio social funciona para melhorar as condições sociais e educativas da criança bem como apoiar as famílias mais carenciadas permitindo que as mães trabalhem fora de casa.

2.1.3 O Currículo em Educação de Infância

Para que a Educação de Infância consiga manter-se coesa e segura numa sociedade em que educar, ainda, surge como *educare* (orienta o indivíduo para que este suba de nível - instruir) e não como *educere* (promove, capacita e mostra as potencialidades que o indivíduo possui - educar) [Herik.2009], deveríamos orientar tais ideais de modo a capacitar uma instrução baseada na educação, ou seja, “construir uma educação em que todas as componentes associadas à educação/cuidados estivessem interligados denotando serviços integrados que de uma outra forma sugere o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis” [OCEPE (2007):14.].

Coelho (2007) refere que, em Portugal,

(...) o primeiro obstáculo que nos parece dificultar a organização de programas com estas características relaciona-se com a inexistência, ao contrário do que sucede na grande maioria dos estados membros da união europeia, de uma política educativa que considere globalmente a infância.

Deste modo, e partindo da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (2007) na qual refere a Educação Infantil como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”, surge as OCEPE como um “instrumento útil para os educadores reflectirem sobre a prática e encontrarem as respostas educativas mais adequadas para as crianças com quem trabalham.” [OCEPE. (2007):13].

Não estará muito longe do pensamento, as questões básicas relacionadas com as finalidades e a organização das OCEPE. Assim, e para clarificar, as OCEPE “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças.” [*Idem/Ibidem*]. O educador tem de ter sempre em linha de conta que as OCEPE não são um programa mas sim algumas indicações de modo a situar o educador nas competências *input* e *output* para, citando o mesmo documento, “fundamentar diversas opções educativas e, portanto, diversos currículos.”.

Segundo Sporek (1994) e citado por Blatchford-Sinaj (2005), o currículo “pode ser definido como as experiências organizadas de forma a oferecer oportunidades formais e informais de aprendizagem para as crianças num ambiente escolar”. Deste modo, e como apenas existem linhas orientadoras, o currículo em Educação Infantil está sempre em constante desenvolvimento e construção para que tenha uma estrutura forte e bem desenvolvida e seja capaz de captar o contexto social e institucional no qual é desenvolvido. Não menos importante será a função que os (as) educadores (as) de infância terão nesta pesquisa/descoberta conducente à construção de um currículo sólido. Para além de

(...) estarem bem informados no que diz respeito ao desenvolvimento e á cultura infantis e também relativamente às matérias apropriadas de “ensinar” crianças pequenas, de modo a que todas as crianças, no seu próprio contexto, possam ter acesso ao currículo.” [Blatchford-Sinaj. (2005):14],

necessitam de despender de tempo para compreender e desenvolver um trabalho cooperativo de modo que todos estejam a executar um mesmo objetivo.

Para que um currículo seja eficaz é necessário não deixar cair em esquecimento a importância do estabelecimento de objetivos claros, uma planificação cuidadosa bem como a integração curricular que cabe aos adultos na qual podem e devem participar os diferentes intervenientes educativos, tais como, os familiares, a comunidade, os (as) educadores (as) e, não menos importantes (pelo contrário!), as crianças.

Não é de todo uma novidade a grande capacidade que as crianças apresentam no que respeita à integração em determinadas situações pontuais e novas bem como a sua grande mochila de conhecimentos e capacidades provenientes de experiências/vivências em casa ou com os familiares. Neste sentido, é crucial aceitar que os pais são os primeiros educadores dos (as) filhos (as) e criar “... parcerias positivas com os pais se existir honestidade e respeito mútuo e se nós, enquanto educadores, desenvolvermos estratégias de partilha e mostrarmos vontade de negociar.” [Idem/Ibidem:15].

Com tais atitudes, os (as) educadores (as) terão de se responsabilizar por conquistarem a confiança dos pais e captarem as suas personalidades, histórias, ideias e opiniões que, mesmo que não propositadamente, afetam as rotinas das crianças que acolhemos no Jardim de Infância.

Contrariamente à conotação que a sociedade lhe atribui, a Educação Infantil, segundo as OCEPE, “...é a primeira etapa na educação básica no processo de educação ao longo da vida”. Por este facto, o desenvolvimento curricular em Educação Infantil é da responsabilidade do (a) educador (a) que tem de cumprir a sua função de orientador curricular durante 25 horas semanais, ou seja, 5 horas diárias. Estas devem, como refere a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, “prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que diferentes momentos tenham sentido para as crianças com a finalidade de proporcionar processos de desenvolvimento e de aprendizagens pensados e organizados pelo educador intencionalmente”.

Na atualidade, a criança tem um papel tão ou mais importante que o educador no desenvolvimento do currículo não só porque “as crianças pequenas precisam de experiências de socialização que incluam aprendizagens de (...) alfabetização e habilidades (...)”[Spodek e

Saracho. (1998):101], como têm que compreender que “socialização não significa aprender a seguir instruções do educador e ser quieto e submisso, mas tornar-se um pensador criativo e um individuo que busca o conhecimento de forma independente.”[*Idem/Ibidem*].

2.1.4. Educação de Infância: explorar para aprender

2.1.4.1. Organização do Ambiente Educativo: um contexto de aprendizagem

Para a criança, segundo Zabalza (1998) e citado por Battini,

(...) o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão, é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, em baixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma cor grande ou nenhuma cor...O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono, desde quando, com a luz, retornamos ao espaço. [Zabalza. (1998):232]

O ambiente educativo também precisa de um espaço. Estes conceitos são distintos mas estão intimamente relacionados. Deste modo, segundo Zabalza (1998), o “espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário, pela decoração.” e “ o ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (afectos, as

relações interpessoais entre as crianças, entre as crianças e adultos, entre as crianças e sociedade em seu conjunto).”.

Para que a sala de atividades seja um espaço atrativo e propício ao desenvolvimento dos quatro pilares da educação: saber-estar, saber-fazer, saber-ser e saber conviver com os outros, esta deve ter bastante luminosidade e espaço, quer para explorar atividades, quer para arrumar. Só deste modo, as crianças aprendem “...com as suas próprias acções...”[Hohmann, Banet e Weikart. (1984):51] , e conseguem movimentar-se livremente pela sala, ao mesmo tempo que, se empenham em “(...) construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos e grandes grupos.”[*Idem/Ibidem*].

As modificações e os arranjos neste espaço irão condicionar as crianças ao nível das suas ações e das suas capacidades, isto é, citando Hohmann, Banet e Weikart (1984),

(...) o arranjo deste espaço é importante, porque afecta tudo o que a criança faz. Afecta o grau de actividade que pode atingir e o quanto é capaz de falar de si própria. Afecta as escolhas que pode fazer e a facilidade com que é capaz de concretizar os seus planos. Afecta as suas relações com as outras pessoas e o modo como utiliza os materiais.

Neste sentido, o espaço – sala de atividades – deve apresentar-se dividido em áreas de trabalho – blocos, casa das bonecas, expressão plástica, atividades de relaxamento, construções, música e movimento, leitura e informática. Estas facilitam a ação da criança pois mostram as opções possíveis que existem na mesma. Para além de ser um excelente

motor de oportunidades de trabalho, cada área tem apenas um conjunto de materiais para que a criança não fique confusa nem perdida no espaço da sua sala de atividades. De salientar que estas áreas de trabalho devem localizar-se ao redor da sala de atividades deixando o espaço central livre para circulação e reuniões de grupo bem como jogos que envolvam movimentação.

Não podemos esquecer o papel crucial que as crianças têm na sua aprendizagem e, como tal, é importante que os adultos estejam atentos e modifiquem, transformem ou incluam outras áreas se os interesses das crianças eclodirem nesse sentido.

Em jeito de conclusão, refiro que o espaço é fundamental para a aprendizagem ativa das crianças e dos adultos que com elas trabalham e, segundo Zabalza (1998):

O espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades, é uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será estimulante ou, pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objectivos e dinâmica geral das actividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais e instrutivos que caracterizam o nosso estilo de trabalho. O ambiente de sala de atividades, enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, finalmente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formadoras. [Zabalza. (1998):236].

2.1.4.2. Organização da Prática Educativa: aprendizagem ativa, atividades e experiências significativas

Segundo Piaget, “ o que se ensina (...) só é efectivamente assimilado quando desperta uma reconstrução activa ou até uma reinvenção por parte da criança (...)” [Hohmann, Banet e Weikart.(1984):175] , isto é, a aprendizagem só se inicia quando a criança está predisposta a tal e não, apenas, quando os adultos transmitem os conhecimentos/capacidades. Deste modo, a aprendizagem ativa mostra a “ (...) a criatividade por parte daquele que aprende e está a tentar construir uma melhor `teoria` da realidade e a inventar novas combinações de meios e fins.” [Idem/Ibidem].

Se procura novas experiências, a criança mostra e exerce efeitos sobre o seu mundo; estes efeitos serão fundamentais para o desenvolvimento da criança a nível global e levará a que o adulto, ao observá-la, compreenda o seu interesse pelas suas ações o que resulta, inevitavelmente, em aprendizagem.

Para que a criança vá ao encontro do seu desenvolvimento, e por conseguinte, da sua aprendizagem pessoal. Esta terá de realizar um conjunto de experiências significativas elementares e básicas que servirão para o seu desenvolvimento sensório-motor não descurando a parte social que, em educação infantil, é muito importante para o que é considerado “desenvolvimento normal”. Deste modo, a exploração ativa de todos os sentidos leva a criança a conhecer os objetos que estão ao seu redor. Só assim, a criança aprende as características individuais de cada um. Tendo sempre em conta o facto de que nem tudo o que parece simples para os adultos será igualmente fácil para as crianças, será necessário que o adulto saiba reconhecer a importância do trabalho pela

descoberta. Este evidencia-se quando, por exemplo, as crianças têm acesso às áreas existentes na sala de atividades que possuem diferentes materiais com diversas formas.

A descoberta de relações através da experiência direta proporcionará, igualmente, à criança, a exploração do seu mundo e colocará problemas que esta resolverá no sentido de o estruturar. Do mesmo modo como explora os materiais, também dá a ideia aos adultos de que a manipulação, transformação e combinação de materiais são processos de descoberta que as crianças alcançam facilmente se estiverem implicadas ativamente nas atividades que lhes são propostas.

Assim, “para a criança, o acesso aos materiais, a liberdade de manipulá-los, transformá-los e combiná-los à sua maneira e o tempo para fazer são os elementos essenciais do processo de descoberta.” [Hohmann, Banet e Weikart. (1984):183].

Se, anteriormente, refiro as experiências das crianças de modo a explorar e descobrir o seu próprio mundo, será tão ou mais importante que a criança tenha a liberdade de decidir, selecionar materiais, atividades e objetivos para que estas possam “ (...) gerar ideias e estruturar o seu próprio tempo.” [*Idem/Ibidem:186*]. Determinadas realidades elementares como proporcionar uma rotina coerente ou ajudar as crianças a conhecerem o lugar dos materiais, dá-lhes a confiança e a possibilidade de se considerarem pessoas que sabem fazer e resolver os seus problemas quotidianos.

De acordo com os mesmos autores, a “aprendizagem activa, para uma criança em idade pré-escolar, significa aprendizagem com todo o corpo.” e, por isso, utilizar os grandes músculos dá oportunidade a esta de descobrir-se e descobrir os outros no sentido de desenvolverem as suas habilidades e a autoconfiança.

Para terminar, é indispensável realçar um aspeto comum e transversal a todas estas experiências: “ajudar as crianças a aprenderem a fazer coisas por si próprias é uma das formas mais importantes de os adultos serem úteis às crianças.” [*Idem/Ibidem:190*].

2.2. Prática Pedagógica: uma janela aberta para a aprendizagem

2.2.1. Caracterização do Contexto - um passo de gigante

2.2.1.1. Agrupamento de Escolas “Jardim Florido”

O Agrupamento de Escolas “Jardim Florido” formou-se no ano letivo de 2003/2004, constituído por um Jardim de Infância, quatro escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a escola-sede do agrupamento.

O Agrupamento de Escolas “Jardim Florido” localiza-se na cidade de Coimbra (ver figura 2), maioritariamente, nas freguesias de Santo António dos Olivais e São Paulo de Frades (ver figuras 3 e 4)



Figura 2 – Localização no mapa de Portugal do distrito de Coimbra



Figura 3 e 4 – Brasões das Juntas de Freguesia de Santo António dos Olivais e de S. Paulo de Frades respetivamente

Apesar da grande maioria da população escolar do Agrupamento se inserir na área de influência das escolas, existe uma pequena percentagem de alunos que provêm de localidades circundantes. Este fenómeno deve-se ao facto da zona abrangente à sede do agrupamento bem como à Escola Básica A e ao Jardim de Infância “Flores em Botão”, possuir diversos e numerosos serviços/comércio e estes serem o local de

trabalho dos pais. No entanto, pode aferir-se que o agrupamento compreende, na grande maioria, uma população urbana mas, também, uma população rural nomeadamente pela escola-sede do agrupamento e pela que está localizada na referida freguesia de S. Paulo de Frades.

As instalações de todas as escolas pertencentes ao agrupamento apresentam-se degradadas e com falta de manutenção pois foram construídas há mais de trinta anos. Para combater a falta de segurança que estas denunciam, está a ser construído um centro escolar, com as valências de Jardim de Infância e Escola Básica do 1.º Ciclo na área abrangente ao Agrupamento de Escolas “Jardim Florido”.

Sendo um agrupamento de largas dimensões tanto a nível populacional como quanto à área que abrange, os recursos humanos eram bastante diversificados como mostra a figura 5.

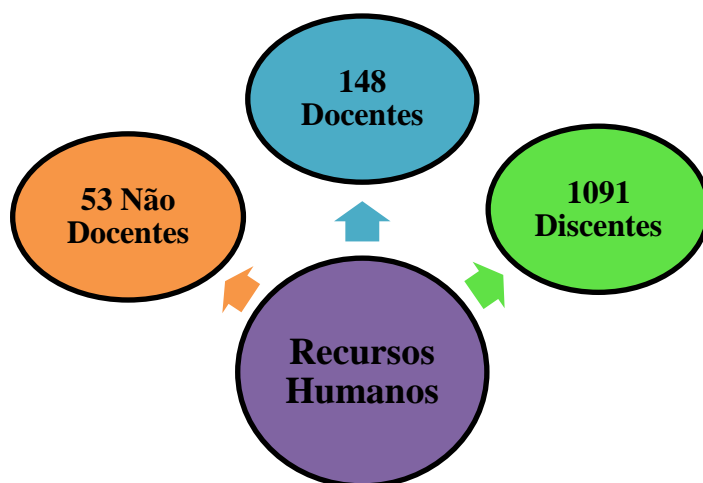


Figura 5 – Recursos Humanos do Agrupamento de Escolas “Jardim Florido”

Deste modo é necessário salientar que:

- ✓ 13 dos docentes estavam a lecionar no Estabelecimento Prisional de Coimbra;
- ✓ 45 dos alunos possuíam NEE;
- ✓ 6 dos alunos com NEE possuíam CEI;
- ✓ O pessoal Não Docente mencionado incluía os assistentes técnicos, assistentes operacionais e psicólogo.

2.2.1.2. Jardim de Infância “Flores em Botão”

O Jardim de Infância “Flores em Botão” situava-se (visto que já se encontram no novo Centro Escolar) numa zona urbana junto a diversos serviços/comércio. Pela sua localização servia uma população escolar maioritariamente citadina sendo algumas das crianças oriundas da periferia da cidade. Como já foi mencionado, esta ocorrência devia-se ao facto dos pais das crianças deslocarem-se das zonas rurais (residências) para os locais de trabalho que se localizavam na área geográfica de localização JIFB.

Apesar do JIFB estar no centro da cidade, refiro que as suas instalações estavam a necessitar de algumas remodelações embora tenham ocorrido algumas obras de reestruturação há relativamente pouco tempo. Contudo, era um Jardim de Infância bastante criativo quanto a espaços exteriores: coreto, anfiteatro, parque infantil e horta. Contrariamente ao exterior, o espaço interior era pequeno e com falta de recursos materiais. Existia uma sala polivalente onde decorria o CAF e funcionava, igualmente, de refeitório. Esta situação que seria provisória estendeu-se a um ano letivo e causou algum desconforto e incómodo.

Sendo um JI localizado numa zona urbana, a ideia corrente era a que os recursos humanos fossem em grande número mas, tal não acontecia como podemos verificar na figura 6:

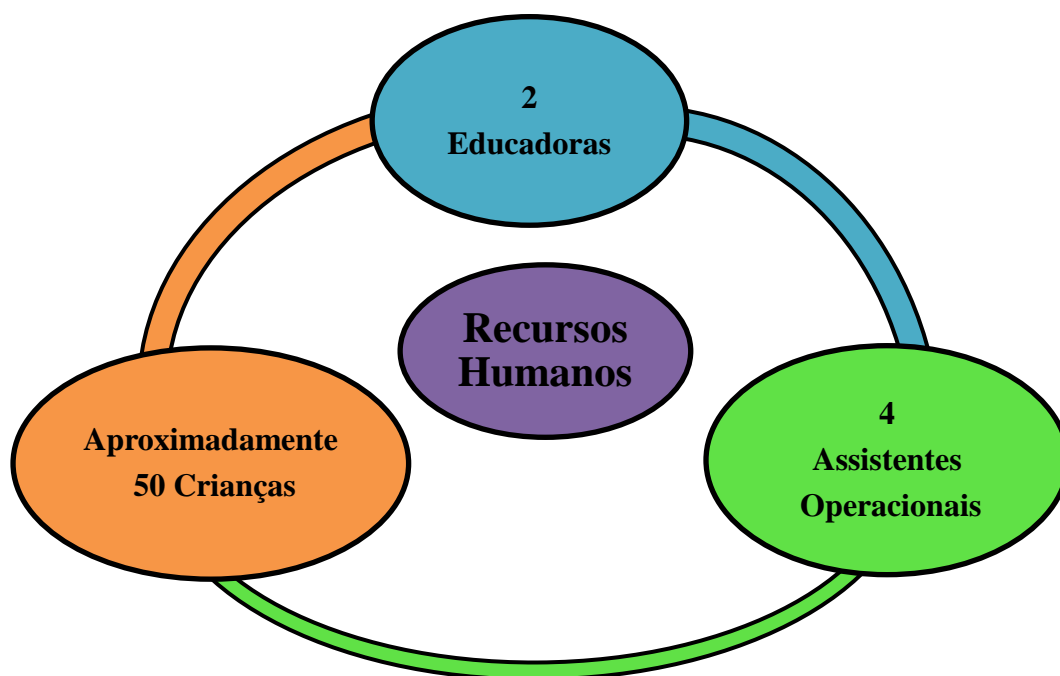


Figura 6– Recursos Humanos do JIFB

Para especificar e esclarecer refiro que duas das AO trabalhavam no CAF e como tal tinham um horário específico. No período compreendido entre as 8h e as 9h da manhã, uma das AO recebia as crianças e seguidamente exercia as suas funções na sala sendo a sua hora de saída às 16h30 min. A outra AO entrava em funções às 9h30min e saía das mesmas às 17h30min.

De salientar que o horário das educadoras era das 9h – 15h sendo que entre as 12h30min e as 14h estavam no período do almoço.

Todas as semanas, mais especificamente à quinta-feira, as educadoras saíam às 15h mas mantinham-se no JIFB para atendimento aos pais e reuniões burocráticas.

Segundo a Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, no seu ponto 1, do artigo 12.º,

(...) os estabelecimentos de educação pré-escolar devem adoptar um horário adequado para o desenvolvimento das actividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para actividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas.

Neste sentido, o CAF disponibiliza diversos serviços/actividades de apoio às famílias. Estas decorrem durante os períodos após as 25 horas letivas tendo em conta o que foi pré-estabelecido pelos pais no início do ano letivo.

No JIFB, o CAF funcionava como um apoio prestado às entradas e saídas das crianças do JI, durante a hora das refeições e, para além disso, dinamizava actividades pedagógicas em tempo curricular ou interrupções curriculares desde que os pais necessitassem que os seus filhos permanecessem no JI. Este apoio, em tempo curricular, era prestado por duas AO que exerciam as suas funções entre as 10h e as 19h sendo que a sua hora de almoço era das 14h às 15h.

A Associação de Pais era crucial no funcionamento do JIFB. Para além de ser um órgão importante na gestão e funcionamento do mesmo, era bastante participativo e empenhado no bem-estar das crianças em contexto educativo promovendo diversas actividades lúdicas integradas na rotina e nas festas organizadas pela equipa educativa do JIFB.

No Jardim de Infância foram implementados diversos projetos com base no Projeto Educativo do Agrupamento “Jardim Florido”, cujo tema no ano letivo 2010/2011 foi «A Arte de Bem Conviver». Estes projetos visavam a participação da comunidade, dos pais e da equipa educativa e pretendiam promover e desenvolver competências nas crianças que as

qualificassem como cidadãos responsáveis: "II Campanha de Solidariedade "Pezinhos Quentes", "Ler com o Pai e a Mãe é um prazer!", "Um sábado com a(s) Família(s) do Jardim de Infância" e "É de Pequeno que se dá ao Pedalinho!"

2.2.2. Observar: o início do percurso

2.2.2.1.A importância de observar para melhor analisar

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades. [OCEPE. (2007):25]

Deste modo, esta prática é crucial pois constitui "(...) a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo." *[Idem/Ibidem]*.

Neste sentido, a observação do contexto educativo foi realizado de modo naturalista.

2.2.2.1.1. O espaço educativo

A sala de atividades fortalece as dinâmicas do grupo e as intenções educativas do (a) educador (a) que nela trabalha. Assim, a organização do espaço e dos materiais deve ser flexível de modo a satisfazer as

necessidades do grupo, podendo por isso sofrer alterações ao longo do ano letivo.

Deste modo, a sala de atividades (**Apêndice 1**) dividia-se em várias áreas porque constituem “(...) desafios adequados às crianças em idade pré-escolar. É o caso da área de jogo simbólico (casa das bonecas), da área das construções (jogos de chão e de mesa), da área da expressão plástica (desenho, colagens, recorte, plasticina), da área da matemática e da área da comunicação (planeamento, discussão e avaliação - mesa grande/tapete).” [Projeto Curricular do “JIFB”. (2010/2011):9]. Para além das áreas ditas “fixas” posso, ainda, mencionar a área da informática (computador à disposição das crianças para poderem desenhar no Paint ou jogar) e a área da Biblioteca. Num pequeno espaço ainda tinham uma pequena referência à ciência. Resta referenciar a boa iluminação bem como o espaço de circulação adequado para as faixas etárias que frequentavam o mesmo.

Na sala de atividades “as regras gerais eram discutidas e elaboradas em conjunto. Estas regras resultam de problemas que há que solucionar e, emergem de conversas em grande grupo. São graduais e evolutivas.” [*Idem/Ibidem*].

Como em tudo, subsistiam carências nomeadamente ao nível dos materiais pedagógicos. Estes, apesar de existirem, apresentavam-se em quantidade e diversidade reduzida o que provocava o seu desgaste e deterioração.

De destacar que uma das áreas, nomeadamente, a área do jogo simbólico (Casa das Bonecas) estava estereotipado – apenas com materiais para o género feminino - o que não beneficia nem tão pouco se tornava desafiador para as crianças do género masculino (apesar de todos

gostarem de brincar na dita área, alguns evitavam permanecer no local porque “só tinha coisas de meninas”).

2.2.2.1.2. O grupo

A “Sala das Flores” do Jardim de Infância “Flores em Botão” tinha 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. O quadro 1 representa a distribuição das crianças por idades e géneros.

Quadro 1 – Distribuição das crianças do JIB por idades

	3anos	4anos	5anos	6anos
<i>Meninos</i>	1	5	1	1
<i>Meninas</i>	1	5	8	3

Sendo um grupo heterogéneo e contabilizando 12 crianças que estavam pela primeira vez no jardim-de-infância, torna-se necessário, referir à luz do Projeto Curricular do JIFB, que era um grupo de crianças “alegres e participativas” que tinham “interesse pelas actividades propostas, nomeadamente, actividades de carácter motor e dramatizações, livros e materiais audiovisuais (trazendo de casa materiais diversos)”. [Projeto Curricular do “JIFB”. (2010/2011):13]

No entanto, à luz do Projeto Curricular do “JIFB”, existiam crianças com algumas necessidades/ dificuldades: duas das crianças de três anos apresentavam “(...) problemas de linguagem: deficiente articulação das palavras e vocabulário muito restrito.”.

De um modo geral, existem algumas dificuldades no cumprimento de regras nomeadamente no esperar pela sua vez e no ouvir os outros, o

tempo de permanência numa tarefa era reduzido e algumas crianças revelavam alguns problemas quanto à autonomia e independência pessoal por exemplo na higiene. O grupo de crianças mais velhas ainda apresentava algumas dificuldades na gestão e resolução de conflitos.

Apesar da gestão do tempo educativo realizar-se de modo flexível no Jardim de Infância e tendo em conta os interesses das crianças, a “Sala das Flores” tinha uma rotina educativa.

Sendo a rotina coerente uma estrutura, esta “ liberta igualmente as crianças e adultos da preocupação de terem de decidir o que vem a seguir e permite-lhes usar as suas energias criativas nas tarefas que têm entre mãos.” [Hohmann, Banet e Wiekart. (1984):81]. Segundo os mesmos autores, a rotina diária apresenta três objetivos muito importantes: em primeiro lugar “proporciona uma sequência planeamento-trabalho-síntese de memória, (...) um processo de a ajudar a explorar, planear e executar projectos e a tomar decisões sobre a sua aprendizagem.”; em segundo lugar dá “...azo a muitos tipos de interação – trabalho colectivo de grande grupo/pequeno grupo, de adulto/ criança, de criança/criança e de adultos em equipa – e há tempos em que as atividades são de iniciativa da criança e de iniciativa do adulto.”; por último, “proporciona tempo para trabalhar numa grande variedade de ambientes – dentro de casa, ao ar livre, em excursões ao campo, em diversas áreas de trabalho.”.

Assim, tal como mostra a figura 7, estes momentos repetiam-se diariamente para que houvesse oportunidade de dar às crianças a segurança de se integrarem no próprio processo de desenvolvimento motor, cognitivo e social e criar “uma estrutura plurifacetada que permite a actividade e a criatividade de crianças e adultos.” [Idem/Ibidem].

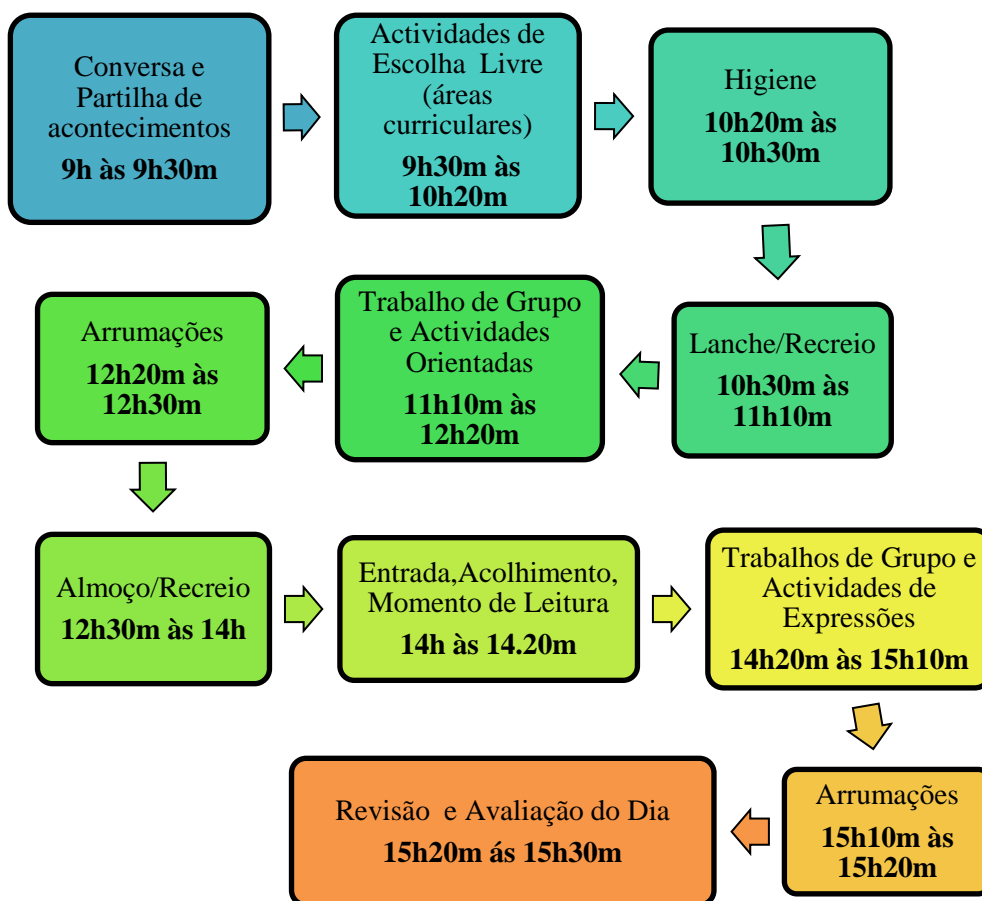


Figura 7 – Rotina Diária da Sala 2

De salientar que seria no primeiro momento da manhã que conversavam em grande grupo, contavam as novidades, marcavam as presenças, assinalavam o estado do tempo e seguidamente, escolhiam as

áreas onde iriam trabalhar. Durante a manhã eram, também, propostas atividades orientadas pela educadora.

No período da tarde decorriam momentos de leitura/conto/poesia e posteriormente atividades orientadas de acordo com a rotina semanal especificada na figura 8:

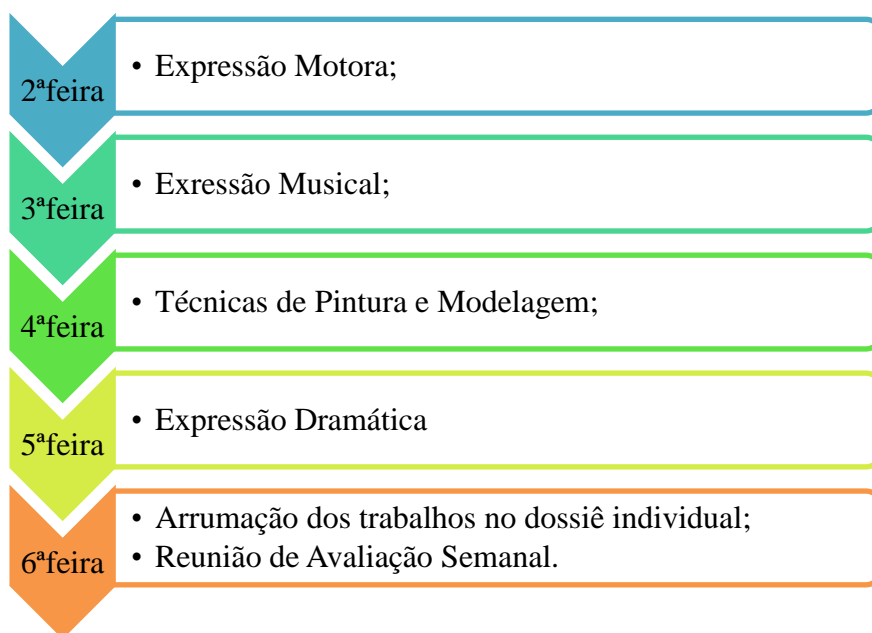


Figura 8 – Áreas a desenvolver semanalmente no período da tarde

No final do dia existia uma síntese avaliativa em que as crianças discutiam, em grupo, o seu comportamento individual bem como o que correu bem/mal. No final da semana havia uma avaliação semanal em grupo onde as crianças refletiam e colocavam soluções para eventuais problemas que ocorressem durante a mesma.

Inicialmente, e devido ao elevado número de crianças com três anos, o cumprimento destas rotinas foi moroso mas evoluiu de forma gradual e natural, tendo como linha orientadora o alicerce da aprendizagem cooperativa, isto é, as crianças com níveis de

desenvolvimento mais elevados apoiavam as crianças com níveis mais baixos.

Muitas vezes, tal facto, induzia a conflitos dentro do grupo de pares das crianças mais velhas. Estes surgiam, essencialmente, pela articulação e gestão de oportunidades e resolviam-se, quase sempre, com breve conversas que a educadora intitulava de “o diálogo dos adultos”.

2.3. Participar na Prática Pedagógica: o passo final para chegar à meta

2.3.1. Experiências, tentativas, realidades e motivações

“- Não – disse o príncipezinho. – Ando à procura de amigos.

O que é que “estar preso” quer dizer?

- É uma coisa que toda a gente se esqueceu – disse a raposa. – Quer dizer que se está ligado a alguém, que se criaram laços com alguém.

- Laços?

- Sim, laços – disse a raposa. – Ora vê: por enquanto, para mim, tu não és senão um rapazinho perfeitamente igual a outros cem mil rapazinhos. E eu não preciso de ti. E tu também não precisas de mim. Por enquanto, para ti, eu não sou senão uma raposa igual a outras cem mil raposas. Mas, se tu me prenderes a ti, passamos a precisar um do outro. Passas a ser único no mundo para mim. E, para ti, eu também passo a ser

única no mundo...

- Parece-me que estou a começar a perceber – disse o príncipezinho. – Sabes, há uma certa flor...tenho a impressão que estou preso a ela...

- É bem possível – disse a raposa. – Vê-se cada coisa cá na Terra...”

(Saint-Exupéry,A. (1987). p.68)

Mais que procurar amigos, sentia-me como a raposa: precisava de ser cativada e motivada para um “mundo” que, para além de imaginário, era novo e assustador.

Contratemos à parte, nunca escondi o meu gosto por desafios que me colocassem problemas e questionassem ideias e decisões. As expectativas eram altas e no horizonte, apenas um caminho a seguir: o palpitar do coração, a consciência da educação e a descoberta da vocação. A luz que vinha da janela dos meus pensamentos procurava um passado que já era, um presente que se asfixiava e um qualquer futuro que se iniciava...

Quando as expectativas se assemelham aos nervos incontroláveis, os dias parecem muito mais cinzentos e, a nítida sensação de que estava a ser observada e avaliada por rostos desconfiados, não ajudou. As primeiras impressões eram, de facto, “as primeiras observações” e como tal, não significava, de todo, que fossem grandes revelações. De qualquer forma, a oportunidade de os observar num outro contexto que não o educativo revelou-se importante para a minha avaliação (ainda que imatura!) do comportamento do grupo do JIFB.

Pior que não ser bem-vinda, era entrar num grupo sem ser convidada. Este foi o meu grande problema e, tal como as crianças, ainda me sentia como uma flor por desabrochar nesta relação interpessoal. De facto, questioneimei-me se seria merecedora de confiança ao ponto de ser capaz de me integrar num grupo com alicerces/bases de entreato e cooperação...a resposta não chegou e isso apenas mostrou uma realidade:

o desafio era, naquele momento, “criar laços”...apenas com uma única diferença: o Príncipezinho apenas queria conquistar uma rosa, eu (estagiária) tinha de conquistar um jardim inteiro.

Porque “o primeiro passo para aprender a pensar, curiosamente, é aprender a observar” [Kanitz. (2004):18], realizei uma observação mais pormenorizada à relação entre educadora-crianças e vice-versa e, deparei-me com determinados comportamentos/atitudes provenientes da mesma que evidenciavam, claramente, o seu estilo na organização/gestão da sala/grupo. Segundo Parsons, citado por Alves (1993), a liderança envolve “ (...) ainda, e sobretudo, a intenção explícita de promover a eficácia da acção colectiva, constituindo esta a condição de sua legitimação.”. Partindo deste ponto, a educadora preocupava-se com as relações pessoais, o bem-estar individual ou do grupo e a satisfação pessoal. Deste modo e, segundo Getzels-Guba, citado por Alves (1993), mostra o seu estilo ideográfico na gestão dos assuntos relacionados com a “Sala das Flores” pois enfatizava uma organização que era, “(...) sobretudo as pessoas, os seus interesses e necessidades”. Tais características revelaram, em simultâneo, a perspicácia da educadora (fruto da experiência) em liderar o grupo.

Ao longo das primeiras semanas, reconheci dois sinais de integração: a associação do nome da criança ao rosto e, ainda que apenas de algumas, a aproximação das crianças.

Numa altura em que as crianças da cidade não têm qualquer contacto com natureza e, por falta de oportunidades ou simplesmente porque o meio assim o exige, a caça ao Coelhoinho da Páscoa foi oportuno para compreender a importância do brincar para aprender e de incentivar “ a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber” [OCEPE. (2007):79] no sentido de conhecer situações distantes do mundo no qual

vive. Deste modo, “ a fantasia das crianças permite-lhes o acesso a “realidades” que não se limitam ao mundo próximo” [*Idem/Ibidem*:80]. A procura de pequenas pistas que, supostamente, eram de um coelho que vivia na horta do JIFB, tornou-se não só num jogo simbólico como também numa grande vontade de extravasar no mundo da fantasia. O jogo servia para inventarem as mais impossíveis brincadeiras e o verbo brincar foi o mais usado durante todo o estágio e, obviamente, transversal a todas as outras atividades.

Seria incoerente não pesquisar e clarificar que brincar é “uma ferramenta para que a criança se desenvolva” [Gomes.(2010):45-46] evidenciando também, como refere Gomes, que estimula a curiosidade, a autonomia, desenvolve a linguagem, a concentração e transforma a imaginação em realidade. Deste modo, foi fácil concluir que brincar é comunicar, compreender e explorar o mundo de uma forma divertida e que, para tudo isto, é necessário tempo e espaço. O nosso papel como educadores será crucial para que tenhamos, segundo Abbott e citado por Ferreira (2010), “a sensibilidade de saber como e quando intervir no brincar – ou não – é necessária e depende do conhecimento a respeito das crianças e da natureza do próprio brincar.” [Ferreira.(2010):12-13]

Não podia deixar de mencionar o quanto as crianças nos surpreendem e nos colocam como espectadores dos seus próprios filmes. Esta película (de comédia pura!) teve lugar numa manhã de sol perto do parque infantil. Por acaso reparei numa mancha de formigas-voadoras e chamei algumas crianças para visualizarem o fenómeno. Não demorou muito tempo para que surgisse um aglomerado de curiosos para verem o que se estava a passar. Uma das crianças (umas das mais desenvolvidas da sala) apressou-se em ir buscar o boião-lupa à sala para “resgatar” (palavra usada pela criança) uma das formigas para análise. Com tamanha

confusão, todas começaram a voar e as crianças, petrificadas, assistiram a um espetáculo inesquecível (não será por acaso que pequenos momentos se tornam grandes recordações). Mas, bem dentro de um dos vasos do meu jardim, ficará para sempre uma grande recordação: o diálogo (**Apêndice 2**) que, sem querer, escutei e que tantas gargalhadas me proporcionou.

Paralelamente e porque, também, não é por acaso que as crianças são agentes ativos no seu próprio conhecimento, enquanto me distraí com este delicioso diálogo, estavam quatro/cinco crianças na sala muito empenhados na área da biblioteca e com uma grande missão: saber mais acerca das formigas-voadoras.

Naquele dia compreendi que a teoria está subjacente à prática. Basta que tenhamos a capacidade de proporcionar às crianças o máximo de experiências/vivências de modo a que estas se desenvolvam a nível motor, físico, social e cognitivo.

Já o sábio povo dizia que “o saber não ocupa lugar” e, como tal, perante a minha curiosidade sobre as tais formigas-voadoras (que agora sei tratarem-se de Agúdias), juntei-me a elas na exploração e na pesquisa desenfreada para “matar este bichinho” que, quando não alimentado, pode destruir relações. O meu lado de investigadora resultou num pequeno trabalho de casa que realizei para não ser apanhada desprevenida (sim porque já o ditado popular diz: “Mulher prevenida...”).

Que me sentia um pouco deslocada era uma realidade. De qualquer forma a primavera estava à porta e, para desanuviar, nada melhor que uma atividade de expressão plástica: pequenos pratos de plástico tornaram-se flores e a pintura das mesmas no coreto proporcionou às crianças momentos de liberdade e motivação. As crianças conseguiram

fazer o que sempre fazem: cativar os adultos com a sua alegria e inocência; este misto de sentimentos e interações resultou na tão ansiada afetividade para voltar a ser Eu. Não será necessário mencionar que o meu bem-estar e os meus níveis de implicação subiram consideravelmente o que provocou uma estranha alegria. Provavelmente, as minhas pétalas estavam a começar a abrir e a mostrar-me que, com confiança, seria capaz. (**Apêndice 3**)

Como em todos os jardins, a agitação contagia tudo e todos. Apesar de não estar vento, as pequenas flores também estavam determinadas a proporcionar-me momentos divertidos e, ao mesmo tempo, preocupantes. A diversidade de meios, famílias e vivências é uma realidade nas instituições em Portugal e, não sendo o JIFB uma exceção, conheci uma outra: um dos meninos, claramente por imposição do pai, era macrobiótico (um mundo desconhecido que, mais uma vez, me colocou no papel de investigadora – **Anexo 1**) e todos os dias sofria as consequências de uma vida demasiado complicada. Visto que esse menino não podia comer nada que prejudicasse o grande objetivo Macrobiótico - uma “grande vida”, não era de estranhar que no menu das proibições, os bolos estivessem no topo, e como tal, sempre que havia aniversários, o menino colocava-se ao lado da educadora cooperante e pedia vezes sem conta para comer.

Apesar de divertido, o meu rosto fechou-se e mostrei uma preocupação que foi assimilada pela educadora quando observou as minhas expressões faciais. No sentido de me descansar, explicou-me que o menino em questão tinha chegado ao JIFB com uma postura de “homenzinho”, isto é, representando física e intelectualmente os seus quatro anos. Só que, atualmente, os seus diálogos eram de uma criança com três anos. Realizei então uma procura rápida na gaveta das minhas

memórias e descobri, que sempre que observava o tal menino, este mantinha apenas relações de amizade com as mesmas crianças (que tinham completado apenas três ou quatro anos recentemente). Questionei-me então: poderia ser esta, uma das causas da evidente regressão?! Em conversa, fiquei a saber muitas outras peripécias/situações que me colocaram, ainda, mais alerta e, mesmo querendo acreditar que manter relações interpessoais apenas com as mesmas crianças durante todo o ano poderia ser uma das causas, nada me tirava da cabeça que não seria só por isso. O que torna este assunto tão caricato é o facto de este menino apresentar a regressão apenas na linguagem oral, mantendo o seu raciocínio lógico (**Apêndice 4**).

Situações e reflexões complicadas à parte, uma das atividades mais ternurentas foi dedicada à flor com três letrinhas: Mãe.

Durante alguns dias todos os meus neurónios se centraram na escolha de uma atividade criativa relacionada com o Dia da Mãe e, mais uma vez, fui surpreendida pelas crianças e aprendi uma lição: se prestarmos atenção aos pequenos pormenores muitas das respostas aos nossos dilemas estão mesmo à nossa frente e nós nem reparamos. Certo é que uma das crianças da sala estava a fazer um desenho e eu perguntei o que estava a desenhar. A resposta veio alegre e imediata: “Como não sei escrever tudo o que a minha Mãe é, desenho-a!”. A informação chegou ao cérebro e fez um clique que resultou num livro individual com as características da Mãe. Cada criança desenhou e disse algumas das características da sua mãe bem como o prato que esta mais/menos gostava. O resultado final foi um painel com a letra M na sala de atividades.

Ao olhar para a minha primeira atividade pontual não podia deixar de ficar amargurada e, em simultâneo, com um brilho de alegria nos olhos.

Apesar de não ter sido uma atividade criativa nem extraordinariamente bonita, consegui algo muito mais importante: ganhar a confiança do grupo.

E fiquei, confesso, desiludida comigo porque deveria saber que cativar bastava apenas dar importância a pequenos gestos, ações e sorrisos. Ao ter um simples diálogo sobre a Mãe com cada criança pude conhecer e ser conhecida, avaliar e ser avaliada e não há nada melhor do que “criar laços”, sentir que estamos a comunicar e que somos correspondidos nessa interação. Não importa o tamanho da obra, importa sim o tamanho da relação que criámos ao fazê-la e essa proeza foi superada com sucesso aumentando um ponto nos meus níveis de bem-estar e implicação. Porque “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” [OCEPE.(2007):43]. A Festa do Dia da Mãe foi o mote para o nosso primeiro contacto com os familiares mais próximos das crianças. Apesar de nervosa, notei que todas as mães estavam recetivas à nossa presença. Tal facto surpreendeu-me e revelou ser um voto de confiança que não estava disposta a quebrar. (**Apêndice 5**)

Considerando que “a sensibilização às ciências parte dos interesses das crianças e que o educador alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais” [*Idem/Ibidem*:82], decidi dar mais atenção aos (às) pequenos (as) grandes exploradores e realizar uma experiência para evidenciar os benefícios do flúor e, ao mesmo tempo, desenvolver o espírito crítico, e de acordo com as OCEPE, a “(...) atitude científica e experimental.” [*Idem/Ibidem*]. A execução da experiência correu muito bem mas não sendo os resultados imediatos, tivemos de deixar repousar para que estes fossem observados na semana seguinte.

Este facto tornou –se erro fatal: realizar uma experiência numa sexta-feira sabendo, de antemão, que teríamos de esperar dois dias para observar os resultados foi uma grande falha. Para além de ter ficado desapontada com a minha prestação pois iniciei algo que não terminei (o que me coloca numa situação desagradável como um modelo que devia inculcar valores - responsabilidade e autonomia), senti que as crianças perderam “o fio à meada” e que a retoma da atividade (segunda-feira seguinte) não foi vivida e experienciada de uma forma contínua e articulada. **(Apêndice 6)**

Quase sempre as experiências boas salvaguardam as más. A maior prova disso são os abraços e o carinho que, quase todos os dias, recebia das crianças.

Como forma de agradecimento, senti necessidade de encontrar uma atividade que os colocasse em sintonia com o pensamento lógico para que tivessem oportunidade de aprender e manipular objetos do quotidiano de uma forma coerente.

Sendo estagiária, senti que tinha de mostrar ao mundo que a Matemática era uma das melhores amigas da Linguagem Escrita e utilizando as OCEPE, verifiquei que cabe “(...) ao educador partir de situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas”, propusemos uma história apenas com construções geométricas de modo a dar oportunidade às crianças de, através de atividades lúdicas, construir e aprofundarem as noções básicas da matemática. Resultado: uma história com bastantes peripécias que achámos por bem (para mais tarde recordar!) colocar em papel cenário e expor à entrada do JIFB. **(Apêndice 7)**

Aproveitando a capacidade criativa e imaginária das crianças, sentámo-nos em roda para promover “(...) o desenvolvimento intelectual, social e moral por meio de actividades envolvendo auto-regulagem, cooperação e coordenação de perspectivas” [DeVries e Zan. (1998):135]. Deste modo e, em parceria com a educadora, contei a história de “Aquiles, o Pontinho” de uma forma diferente: enquanto lia, a educadora estava no quadro branco a ilustrar o que eu contava. Fascínio será a palavra correta para exprimir o que os olhares das crianças transmitiam. Como prova disso, pediram para fazer desenhos sobre o “Aquiles, o Pontinho” e pensando bem, o que não pode nascer de um pontinho? Se refletirmos sobre a questão, este texto nasceu de um ponto que delineado se transformou em letra, palavra, frase, parágrafos e, como por magia, temos uma imensidão de pontos agrupados, mostrando, uma vez mais, a intrínseca relação entre a Matemática e a Linguagem Escrita. (**Apêndice 8**)

Visto que “planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização.” [OCEPE. (2007):26] e que nem sempre, na realidade educativa tal acontece, senti, como futura educadora, uma enorme satisfação de realizar uma sessão de relaxamento sem que esta estivesse planificada. No meio da atividade compreendi que, afinal, tinha conseguido entrar na dinâmica do grupo e isso, deu-me mais alguma confiança e estabilidade.

Com a mesma dinâmica e vontade, decidi dar cor à sala e elaborei algumas actividades pontuais sobre as cores primárias e secundárias.

Apesar do dia quente e solarengo, observei (deliciada!) o olhar surpreendido das crianças quando, enquanto dramatizávamos a história

do “Pequeno Azul e Pequeno Amarelo”, transformámos as janelas da sala em pequenos pedaços de cores (papel celofane). Pude comprovar mais uma vez que é possível deixar uma criança feliz pelo simples facto de poder manipular e entrar no mundo do fantástico. Nada tão simples como colocar uma folha branca, várias cores à escolha e uma palhinha. Tal era o entusiasmo que, a utilização da palhinha para misturar as cores foi uma experiência nova que resultou na motivação de pintar, quase, toda a sala. Segura e serena eram os adjetivos corretos para exprimir a minha postura naquele momento. Apesar de estar a ser observada, a confiança que transmiti às crianças resultou numa atividade em que a entreatuda e a cooperação eram visíveis. (**Apêndice 9**)

Proporcionar às crianças diversas experiências torna-as mais aptas para participar ativamente nas escolhas ao longo da vida. A visita ao Zoo da Maia proporcionou momentos de aprendizagem, descontração, brincadeira, descanso e algumas perceptíveis ausências: um dos meninos não pôde ir ao passeio (era, sem dúvida, o líder do grupo e, apesar de ter as suas birras – próprias da idade – mostrava ser uma criança muito meiga que percebia muito bem quando, nós adultos, precisávamos apenas de um olhar de conforto).

No regresso ao JIFB, todas as crianças sentiam o cansaço no pequeno corpo que carregavam mas o brilho nos olhos...esse nunca foge principalmente quando chegamos ao conforto de rostos familiares e sabemos que a chegada ao lar está próximo (acho que nesse dia também fui criança no caminho do JIFB até casa).

Por falar em voltar a ser criança, o Dia Mundial da Criança trouxe cor, alegria e expectativa de que um mundo melhor torne, igualmente, o Ser Humano capacitado para entender e compreender que a esperança é a última a morrer. As crianças chegaram ao JIFB eufóricos porque todos

sabiam que iam ao cinema e, pacientemente, esperaram perfilados à entrada da porta para ir a mais uma aventura – *“As aventuras de Sammy – a Passagem Secreta”*. Além de ser um filme divertido e atrativo retirei uma lição de vida: “Nunca desistir dos nossos sonhos”. Com este lema seguimos para uma breve conversa sobre os direitos das crianças e depois a construção de um painel relativo ao Dia Mundial da Criança.

(Apêndice 10)

Ao longo da vida, aprendemos com os erros. Os jogos tradicionais planeados foram um desastre: os materiais disponibilizados pela Associação de Pais eram inadequados para as crianças com estas faixas etárias devido à sua constituição principal ser de madeira. Refletindo sobre o assunto, verifiquei que foi um erro não consultar primeiro os materiais existentes mas, em Educação, tudo acontece de um modo tão intenso e envolvente que nos esquecemos de que um passo em falso pode destruir a credibilidade que demorámos meses para conseguir.

Assim, tive de encontrar uma ideia brilhante e rápida para salvar a minha reputação e, principalmente, a confiança que até então tinha conseguido alcançar do grupo. Num impulso, regressei à sala e coloquei todo o grupo a jogar ao tradicional “Jogo das Cadeiras”, Jogo da Estátua”. Insatisfeita, retornei à rua para jogar “Mamã, dá licença?” e “Jogo do Lencinho”. Senti que as crianças não deram tanta importância ao sucedido como eu e isso tranquilizou-me.

Criar as condições que se consideram necessárias para a existência de uma ‘escola inclusiva’ tais como, o bom funcionamento do estabelecimento educativo, o envolvimento de todos intervenientes – profissionais, crianças, pais, comunidade – a planificação em equipa, são aspetos a ter em

conta no processo educativo a desenvolver na educação pré-escolar. [OCEPE. (2007):20].

Neste sentido, trabalhar em parceria com todo o JI é crucial para que as crianças, em contexto de vida democrático, participem, contactem, aprendam e respeitem as diferentes culturas. Deste modo, e com o apoio de toda a equipa educativa, aproveitámos uma ida ao Jardim Botânico, idealizámos quatro personagens do fantástico e construímos a base de uma história que privilegiava a improvisação. A linha da história era simples: um Gnomo estava perdido na Floresta e precisava de encontrar a Fada para o ajudar a ir para a Floresta Encantada – a sua casa. Pelo caminho encontrou as crianças do JIFB e pediu-lhes ajuda para encontrar a Fada. Pelo Jardim Botânico, existiam diversos pedaços da natureza como pistas e outras personagens: uma jardineira (que cuidava do Jardim Botânico) e uma Bruxa-Má com o propósito de dificultar o principal objetivo.

Empenhámo-nos de tal forma neste desafio que o jogo dramático tornou-se real e nenhuma das crianças suspeitou da identidade das personagens. As crianças chegaram ao JIFB em êxtase (nós chegámos primeiro para não levantar suspeitas). Contaram-nos o sucedido e mostraram-se empenhados em descobrir quem era o Gnomo Trapalhão.

Entrar no mundo da fantasia fez-nos espelhar o desejo, quase inconsciente, de querermos voltar a ser crianças e livres. Como “a união faz a força”, esta atividade foi um sucesso e a sua importância refletiu-se em todo o trabalho desenvolvido posteriormente. (**Apêndice 11**)

Em conversa com a educadora cooperante tomei conhecimento que o desaparecimento do menino - líder do grupo - era definitivo por questões familiares. A verdade, por mais cruel que seja, foi contada às crianças e

provocou alguma tristeza e desconforto. No final do ano, com uma rotina e relações coesas entre o grupo, não foi fácil gerir este imprevisto.

Para que a ausência não fosse ainda mais perturbadora, eu e a outra estagiária aproveitámos a euforia do Gnomo Trapalhão e criámos um Miniprojecto em que ele era o indutor (**Apêndice 12**).

“A palavra *projecto* vem do latim *‘projectu’* que significa ‘lançado’ relacionando-se com o verbo latino *‘projectare’* que quer dizer lançar para diante.” [ME. (1998):91] Para que este se realize necessitamos de atender a alguns aspetos como “(...) ter um plano de acção mais ou menos bem definido, constituir, (...), uma representação clara do que se pretende realizar acompanhada de uma previsão de recursos.” [Idem/Ibidem]. Tendo em conta a visão do futuro, criámos um Miniprojecto que apoiasse, também, a construção do projeto pessoal de cada indivíduo. Através da curiosidade e do desejo das crianças em saber mais sobre o Gnomo Trapalhão, planeámos um Miniprojecto com uma estrutura simples e de efeito imediato: os grupos recebiam cartas e pistas que eram incentivadores para alcançar e abordar os temas do Miniprojecto (sentidos, alimentação e higiene oral). Este tinha como principal objetivo educar para a saúde pois é um tema que faz “(...) parte do dia a dia do jardim de infância (...) podem levar ao aprofundamento de determinados conhecimentos sobre o funcionamento dos diferentes órgãos do corpo, as características que distinguem os alimentos, etc.” [OCEPE. (2007):84]

Sendo a obesidade infantil, hoje em dia, um problema público, é importante inculcar nas crianças hábitos de alimentação saudável que resultará em qualidade de vida (sentidos apurados e saudáveis), numa boa higiene oral e, conseqüentemente, no bem-estar da criança.

Apesar de superficial, conseguimos, de uma forma lúdica, que este Miniprojecto nos desse algum feedback sobre os conhecimentos e as competências adquiridas na relação das crianças com o mundo. Verificámos, inclusive, que os media e as novas tecnologias são cruciais na sociedade não só para informar como também para publicitar visto que “os registos audiovisuais são meios de expressão individual e colectiva e também meios de transmissão do saber e da cultura que a criança vê como lúdicos e aceita com prazer” [*Idem/Ibidem:72*] **(Apêndice 13)**.

Apesar de curta duração (quatro dias), foi um Miniprojecto que excedeu as expectativas de um modo bastante positivo. As crianças partilharam experiências e aprenderam a ser, a estar, a conviver e a trabalhar aspetos relativos ao Projeto Educativo do Agrupamento Jardim Florido que se intitulava “A Arte de Bem Conviver”.

“Sou o Gnomo Trapalhão que anda sempre em contramão”: este era o lema do Gnomo que contrariamente aos seus ideais nos deu uma grande ajuda e mostrou-nos que de uma atividade simples pode nascer elementos que se tornam grandes, principais e marcantes porque basta querermos e termos uma pitada de imaginação...não será isto a essência da educação?

2.3.2. Refletir para Avaliar e Avaliar para Melhorar

Num processo dinâmico e interativo, em que diversos agentes se relacionam direta e indiretamente, é necessário que estejamos em constante avaliação no sentido de colocar uma “ (...) apreciação sistemática de valia ou mérito de um objecto.” [Rosales. (1991):37], isto é, segundo Stufflebeam e Shinkfield, citado por Rosales (1991),

A avaliação é o processo de identificar, obter proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um objecto determinado, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões para solucionar os problemas de responsabilidade e promover a compreensão dos fenómenos implicados.

Mais do que avaliar, estamos a refletir sobre o ensino e sobre a nossa capacidade de avaliação como futuro (a) educador (a). Isto quer dizer que se nos situarmos nas decisões para aperfeiçoar o que foi feito ou o que poderia ter sido realizado e não foi, estamos, sem dúvida alguma, a executar uma avaliação refletida pois o (a) educador (a) “(...) a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança.” [OCEPE. (2007):27]

Neste sentido “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.” [Idem/Ibidem]. Por este facto, tivemos contacto com um dos muitos instrumentos de avaliação: o Sistema de Acompanhamento de Crianças – SAC.

Para clarificar, “O SAC é um instrumento de apoio à prática pedagógica que procura agilizar a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e edificação curricular.” [Portugal. (2010):13-17]

Sendo assim, e segundo Vygotsky e citado por Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), a abordagem avaliativa tem de determinar o nível real e potencial do desenvolvimento da criança mas, o mais importante nesta abordagem são as interações realizadas para que o nível

de potencial se converta em real. Ponderando sobre o assunto verifiquei que o SAC estava alicerçado nesta perspectiva visto que a orientação inicial da ficha 1G (níveis de bem-estar emocional e implicação – **Anexo 2**) consegue dar uma resposta eficiente à questão do desenvolvimento da criança em determinado contexto.

Os níveis de bem-estar emocional e níveis de implicação oferecem “(...) uma forma respeitadora de sentir, pensar e fazer em Educação de Infância, tendo o adulto, como ponto de referência, a experiência da criança, reconstruindo significados através das suas expressões, palavras e gestos.” [Portugal. (2010):13-17].

Será, portanto, mais simplificada a tarefa do educador visto que o SAC identifica as crianças que estão com dificuldades e necessitam de atenção. Após uma primeira identificação dos níveis de bem-estar e implicação, o educador pode e deve elaborar planificações diferenciadas e como consequência, planificar resoluções de problemas/conflitos para melhorar a qualidade educativa ao nível do grupo bem como da criança (ficha 2G – **Anexo 3**). Nestas planificações terão, obrigatoriamente, que incluir outra das fichas do SAC (3G – **Anexo 4**) para que haja ajustes específicos na oferta educativa, clima de grupo, espaço para iniciativa, organização do contexto e estilos do adulto.

Se os níveis de bem-estar e implicação aumentarem, houve desenvolvimento de competências e autoconfiança que, por sua vez, aumentam a curiosidade, a motivação e a oportunidade de explorar diferentes contextos.

Analisando as Orientações Curriculares do Pré-Escolar, podemos evidenciar a importância do SAC para o desenvolvimento do currículo nomeadamente no que diz respeito à ação educativa.

Apesar do tempo limitado e do pouco contacto bem como orientação, parece-me que o SAC será um bom investimento para avaliar a prática educativa dos (as) educadores (as) e as suas estratégias para diminuir, manter e aumentar os bons níveis de bem-estar e implicação.

2.4. O fim da Primavera: a inevitável despedida

“ (...) Somente só

A sós contigo assim

E sei dos teus erros

Os meus e os teus

Os teus e os meus amores que não conheci

Parasse a vida

Um passo atrás

Quis-me capaz

Dos erros renascer em ti

E se inventado, o teu sorriso for

Fui inventor

Criei o paraíso assim

Algo me diz que há mais amor aqui

Lá fora só menti

Eu já fui de cool por aí

Somente só, só minto só

Hei-de te amar, ou então hei-de chorar por ti

Mesmo assim, quero ver te sorrir...

E se perder vou tentar esquecer-me de vez, conto até três

Se quiser ser feliz...

Se há tulipas
No teu jardim
Serei o chão e a água que da chuva cai
Para te fazer crescer em flor, tão viva a cor
Meu amor eu sou tudo aqui...”¹

The gift (2012)

Amar uma profissão é bem mais do que dar tudo de nós...é saber chorar quando vemos sorrir ou quando queremos esquecer e não conseguimos porque momentos tão simples tornaram-se marcantes e de pura aprendizagem.

O jardim cresceu e não apenas porque colocámos adubo mas sim, porque fizemos parte do chão e fomos água quando necessário...

Para trás momentos inesquecíveis que me presenciaram com sorrisos e tristezas...e apesar da insegurança e do medo inicial, sinto orgulho por ter feito parte do rebentar das flores, dos aromas inocentes e, acima de tudo, da primavera com mais vida e cor.

Os erros cometidos, fortaleceram-me e mostraram-me que educar é mais do que ensinar...educar é plantar, regar e acarinhar. Educar será sempre amar o que somos, o que fazemos e o que transmitimos nunca esquecendo que, mesmo seres humanos imperfeitos, somos modelos para o desenvolvimento de indivíduos que precisam de nós.

O amor permanece, o jardim fortalece e as recordações nunca se esquecem...

¹ <http://www.youtube.com/watch?v=C2z9sbWnzBw>

PARTE **III**

DO JARDIM PARA A **F**LORESTA:

TRANSIÇÃO, TRANSFORMAÇÕES E PREOCUPAÇÕES

“- O que é importante, não se vê...

- Pois não...

- É como com a flor. Quando se ama uma flor que está plantada numa estrela, é bom olhar para o céu, à noite. É que todas as estrelas ficam floridas...”

(Saint-Exupéry, A. (1987):87)

Para simplificar este assunto, e segundo Vasconcelos (2007), a flexibilidade que colocamos ao organizar a escolaridade – o último ano do pré-escolar e o 1.º ano do ensino básico – visa facilitar a transição.

Importa, inicialmente, compreender e definir transição no sentido de o clarificar. Assim, transição significa, segundo o dicionário, uma “passagem de um local para o outro” e lembra, inevitavelmente, “atravessar fronteiras” [Vasconcelos.(2007):44]. Ao transpor o desconhecido, segundo Griebel e Neisel (2003) e citado por Vasconcelos (2007), “as transições trazem descontinuidades” e, conseqüentemente, estas “(...) demonstram que existem descontinuidades nas atitudes e comportamentos das crianças na transição entre a educação de infância e o 1.º Ciclo.” [Idem/Ibidem].

Sendo assim, a adaptação da criança a situações novas, mencionando uma abordagem ecológica, de acordo com Vasconcelos, “pressupõe que nenhuma das situações vividas pela criança opera de modo independente das outras, daí a profunda ligação entre o contexto pré-escolar, e a família, ou entre a escola do 1.º ciclo e o jardim de infância (...).”.

O mundo da criança, segundo a teoria de Bronfenbrenner, inclui três microssistemas ecológicos que são estritamente interdependentes: o mundo da família, o mundo do jardim de infância e o mundo da escola. Tais interrelações designam-se, segundo Bronfenbrenner, de mesossistema. Mas, “acontecimentos e iniciativas nas quais as crianças podem não estar presentes, mas que influenciam o contexto anterior” [Idem/Ibidem] são suficientes para afetar a criança a nível pessoal, cognitivo, motor ou social. Com todas estas implicações, no topo, reside o macrossistema que engloba os valores e a cultura que irão influenciar todos os outros sistemas anteriores.

Para que se considere um bom sistema terá, obrigatoriamente, que transmitir e realizar uma boa articulação interna de modo a criar trabalho cooperativo, partilha de informação e poder.

Se à entrada do novo mundo – 1.º Ciclo - persistir competências sociais que indiciem uma boa inserção, isto é, segundo Griebel e Niesel (2003) e citado por Vasconcelos (2007), será “(...) a capacidade de a criança se inserir num grupo de pares e de cooperar com eles no desenvolvimento das tarefas comuns”.

Para além de fazer amigos (as) /colegas, “a autoconfiança é também uma competência decisiva na integração escolar.” [*Idem/Ibidem:45*] no sentido de se inserir e afirmar no seu grupo de pares bem como nas suas decisões. O domínio pessoal e a concentração são características que permite a criança ter autocontrolo e, conseqüentemente, inserir-se na escolaridade básica sem dificuldades.

Uma boa articulação entre ciclos de ensino, proporciona, igualmente, a articulação curricular que não é mais do que, segundo Serra (2004) e citando Vasconcelos (2007), “todas as atividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre o jardim de infância e o 1.º CEB: dentro e fora do horário lectivo, dentro e fora da escola, com as crianças, com os pais, com os educadores e professores(...)”.

No fundo, para terminar, as crianças precisam, segundo Formosinho (2000) , citado por Vasconcelos (2007),

“(...)de sistemas de atenção e educação que estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se completem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes”.

PARTE **IV**

FLORESTA **E**NCANTADA:

DA FANTASIA PARA A REALIDADE ESCOLAR

“ Uma vez, tinha eu seis anos, vi uma imagem magnífica num livro sobre a Floresta Virgem chamado “Histórias Vividas”

(Saint-Exupéry,A. (1987):9)

4.1. Primeiro Ciclo do Ensino Básico: o portal de acesso à Educação Básica

4.1.1. Reflexões e contextualizações sobre a escola

Seria demasiado redutor mencionar a escola como uma instituição que apenas transmite conhecimentos. Neste sentido, é necessário “estimular o desenvolvimento de um conjunto de disposições e de atitudes (...)” [Hutmacher. (1992):47] e desenvolver diversas capacidades como

(...) saber aprender, pesquisar e encontrar a informação necessária a um fim ou a uma tarefa, ser capaz de se distanciar dos seus próprios saberes, saber analisar, sintetizar, concluir, compreender a relatividade dos saberes e das crenças, conservando no entanto uma identidade forte, comunicar com facilidade e eficácia, argumentar, negociar, cooperar, inventar. [*Idem/Ibidem*].

Sendo o processo de aprendizagem uma dimensão coletiva, não só a escola aprende, adquire os saberes no domínios das práticas pedagógicas como, também, são as pessoas que, citando Hutmacher, “(...) aprendem, que se apropriam e que (re)constroem os saberes, os saber-fazer e os saber-ser que orientam as práticas.”.

Nesta interação de interesses, a escola, segundo Formosinho (1986) e citado por Alves (1993), é “uma organização específica de educação formal”, isto é, uma unidade social que “(...) precisa de mobilizar os conhecimentos e as competências dos seus membros para realizar os seus

objectivos e enfrentar os acontecimentos quotidianos.” [Hutmacher. (1992): 67-68]

Mais do que enfrentar as experiências do dia-a-dia, a escola é um

sistema social complexo, multivariado e interdependente, cuja dinâmica depende não só das aptidões, valores, atitudes, necessidades e expectativas dos seus membros, dos processos sociais internos e externos, mas também das mudanças culturais e técnicas do seu contexto. [Alves citado por Mateu (1979). (1993):10].

Quando a escola é mencionada como uma organização distinta de todas as outras, quer apenas esclarecer que a sua realidade

é socialmente construída por uma multiplicidade de actores de formação, percursos e perspectivas educativas diferentes, que o trabalho da organização, ao visar a educação de adolescentes e jovens, torna singular os processos e os produtos; (...) que os objectivos da organização são percebidos, valorizados e avaliados diferentemente pelos actores que integram o espaço escolar. [Alves citando Bush (1986). (1993):11]

Num sentido conclusivo, a escola será sempre a ponte para o futuro. Este dependerá única e exclusivamente do modo como esta organização, presentemente, mobiliza e integra os agentes educativos para que estes sejam, em conjunto, peças de um único puzzle.

4.1.2. Finalidades e funções da escola

Como mencionado anteriormente, a escola como uma organização específica formal deve proporcionar de uma forma sistemática e sequencial a instrução (transmissão e produção de conhecimentos e técnicas), a socialização (emissão e construção de normas, crenças, hábitos, atitudes e valores) e a estimulação de forma a promover o desenvolvimento global dos (as) alunos (as).

Mas, apesar de serem estas, as três principais funções que a sociedade idealizou para o sistema educativo, devemos focar-nos, essencialmente, em esclarecê-las. Deste modo, torna-se fulcral distinguir finalidades e funções da escola para um melhor entendimento sobre esta organização. Sendo assim, e como refere Alves (1993), “as finalidades da escola são os efeitos intencionalmente pretendidos e desejados” e as funções “reportam-se aos efeitos intencionais e não intencionais da actividade educativa.”

Assim, a escola pretende e deseja que seja dada ênfase às finalidades representadas na figura 9:



Figura 9 – Finalidades da Escola

De modo sintético, a finalidade cultural no sentido de “transmitir todo o património de conhecimentos, técnicas e crenças” [Alves citando Formosinho (1986). (1993): 19]; De acordo com o mesmo autor, a finalidade socializadora de forma “a integrar os indivíduos na comunidade, através da transmissão e construção de normas e valores”; a finalidade produtiva para “proporcionar ao sistema económico e demais sistemas pessoais e sociais o pessoal qualificado de que necessitam”; a finalidade personalizadora, “ao promover o desenvolvimento integral da pessoa” e a finalidade igualizadora que procura “corrigir as desigualdades sociais”.

Relativamente às funções da escola, podemos afirmar que funcionam como as razões que justificam as finalidades, isto é, os motivos e as oportunidades que a escola apresenta para forma cidadãos ativos. Estas

funções estão mencionadas na figura 10 e estão de acordo com Alves (1993).

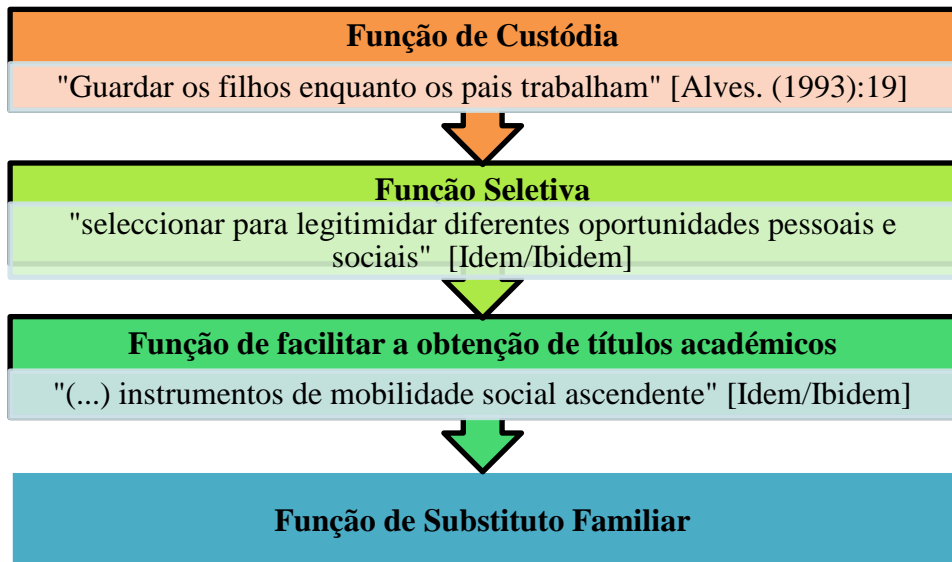


Figura 10 – Funções da Escola

Concluindo, segundo Alves (1993) e procedente de João Formosinho (1988), podemos aferir da análise feita ao conteúdo da LBSE que “à escola é atribuído um decisivo papel de socialização da geração jovem e de igualização das oportunidades de acesso e de sucesso educativo, sendo tais finalidades mais importantes no ensino básico; a finalidade personalizadora na educação é considerada bastante importante em todos os graus de ensino (...).” [Alves. (1993):20]. Sendo assim, se a escola persegue finalidades e cumpre funções, dispõe, então de, “uma estrutura que pode ser definida, segundo uma perspectiva formal, como sendo um ‘modo deliberado de estabelecer as relações entre os membros da organização’ ”. [Idem/Ibidem:21]

4.1.3. Gestão Curricular e Programa do 1.ºCEB

Com índices elevados de insucesso e abandono escolar, o sistema curricular português tem sofrido grandes alterações e é necessário clarificar que “os currículos constituem formas de pensar e sentir a realidade” [Sanches. (2000):2], ou seja, resultam de influências sociais, políticas e económicas que contribuem para “formar pessoas (criativas e críticas) e profissionais competentes para a participação na reconstrução das sociedades e para o exercício de uma cidadania crítica” [*Idem/Ibidem*]. Na esperança de que o currículo seja uma forma de regulação social que contém uma linguagem própria e que representa, citando Sanches (2000), “formas de agir, de falar, de ver e dar sentido ao mundo e a nós próprios.”, torna-se crucial que a escola e os agentes educativos considerem

a concepção do Currículo como projecto integrado, cultural e formativo da escola, baseado num modelo aberto e flexível de design e desenvolvimento que deixa nas mãos das escolas e dos professores uma grande margem de autonomia nas decisões, fomentando um tipo de mediação reflexiva e investigativa, (Garcia Alonso, 1991) tem grandes potencialidades para, de acordo com a análise realizada sobre a natureza da cultura e da sociedade, da aprendizagem e das realidades educativas, conseguir um ensino de qualidade para todos” [Alonso, 1995:151].

No sentido de clarificar, ainda mais, o leitor, e segundo Alonso (1995), podemos referir que o currículo constrói-se gradual e essencialmente na escola. Este facto é resultado das decisões da comunidade educativa, que, conseqüentemente, coincidem com as

carências dos contextos educativos. Sintetizando, o currículo deve apresentar uma estrutura articulada e equilibrada e, forçosamente, uma boa intervenção que, para além de estruturada, deve facilitar as aprendizagens significativas e o desenvolvimento global dos alunos.

Para que a teoria prescreva a prática, a organização e a gestão do currículo no 1.º CEB deve ser coerente, sequencial e integrada de modo a reconhecer a autonomia para o desenvolvimento curricular tendo como referência o projeto educativo de cada estabelecimento. Do mesmo modo que valoriza e favorece o desenvolvimento de competências, e segundo ME, “numa perspectiva de formação ao longo da vida” [ME. (1998a):17], coloca à disposição dos (as) alunos (as) aprendizagens significativas “através da articulação e da contextualização dos saberes” [*Idem/Ibidem*], asseguradas pelas várias áreas disciplinares e não disciplinares.

No sentido de educar para a cidadania, o plano curricular do 1.º CEB é objetivo: com uma carga horária de 25 horas semanais estão no topo as áreas curriculares de frequência obrigatória (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões – artísticas e físico-motoras) e as áreas curriculares não disciplinares (área projeto, estudo acompanhado e formação cívica). A esta carga horária pode ser adicionada mais uma hora opcional: a área curricular disciplinar de frequência facultativa (Educação Moral e Religiosa). Resta acrescentar, ainda, as AEC que, apesar de facultativo são importantes e devem, tal como todas as outras áreas, funcionar em constante articulação criando uma interdisciplinaridade que, inevitavelmente, deve estar em consonância com o PCT.

Com as profundas e sucessivas mudanças sociais nos sistemas educativos, “já não é o aluno que anda à volta do professor e do

programa, mas o professor e o programa que devem estar ao serviço de cada aluno.” [Meireles-Coelho. (1989):151].

Deste modo, é necessário

“articular a intencionalidade das finalidades e os objetivos da educação – escola – definida ardorosamente a nível político, com a realidade concreta que vai da organização das disciplinas à formação dos professores, dos métodos e técnicas à própria concepção da programação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem.” [Idem/Ibidem:154]

Após análise à LBSE, é necessário referir que o Programa do 1.º CEB deve conter um conjunto de objetivos gerais que podem ser resumidos apenas na promoção e formação geral comum do indivíduo. Estes serão baseados nos principais pilares da educação - saber, saber-fazer e saber estar e saber conviver com os outros – que envolvem a aquisição de competências básicas para que o (a) aluno (a) prossiga nos seus estudos, e acima de tudo, reflita o desenvolvimento da personalidade e a progressiva exploração e descoberta de interesses, aptidões e capacidades. Como consequência desta procura do *Eu*, os (as) alunos (as) realizarão aprendizagens ativas, significativas, integradas, diversificadas e socializadoras que levarão ao sucesso escolar dos mesmos.

Conclusivamente, o Programa do 1.ºCEB é, portanto, um documento orientador da prática do(a) professor(a) porque, para além de ser um guia, fornece os conteúdos a serem abordados ao longo do ano letivo.

4.1.4. 1.º CEB: Investigar para conhecer

4.1.4.1. Dimensão Organizacional: inovação, e gestão de recursos educativos

Sendo a globalização um dos fatores determinantes para a reformulação e adaptação dos sistemas de ensino, torna-se necessário (e mais do que uma inovação) centrarmo-nos na falta de recursos educativos e transformá-los num dos maiores desafios desta acomodação do ensino a novos contextos escolares.

Nesta perspetiva, a insuficiente quantidade de recursos que as escolas possuem é, usualmente, “apontado como a causa primeira de um insatisfatório funcionamento da escola” [Canário.(1992):170]. Contrariamente aos ideais e opiniões dos (as) professores (as), segundo Canário (1992), “ a relação entre a dimensão da classe e os resultados escolares é afectada por um conjunto numeroso de factores que, em cada escola ou classe, se combinam de modos diversificados, no quadro da *trama institucional* própria de cada estabelecimento de ensino.” [Idem/Ibidem].

Mas, mais do que procurar culpados e inocentes, está em causa o modo “como em cada situação concreta os recursos são mobilizados pelos actores sociais e traduzidos em acção educativa.” [Idem/Ibidem:172].

Se, citando Canário (1992), “a organização do espaço privilegia os espaços destinados a ensinar, salas de aula com dimensões e formas semelhantes, equipamentos idênticos, materiais informativos comuns (manuais, programas, saberes especializados dos professores).”, estará subjacente o “modo como os diferentes tipos de recursos são

mobilizados, a coerência e o sentido que lhes são atribuídos (...).” *[Idem/Ibidem]*. Todo este processo irá resultar, segundo Canário (1992) e citado por Derouet (1988), num “(...) processo de construção social da situação, operada pelos actores sociais em presença, de forma conflitual e negociada, que assume a forma de «uma definição local do interesse colectivo»”.

Deste modo, os agentes educativos estarão, em cooperação, a permitir que o estabelecimento de ensino se oriente e reorienta como sistema humano.

Considerando a sala de aula, “a unidade base do espaço escolar (...)” *[Idem/Ibidem:174]*, podemos afirmar que este é um recurso indispensável para as interações relacionais entre todos os agentes educativos e cabe ao (à) professor (a) privilegiar o “(...) acesso a informação e linguagens diversificadas, capacidades da aprendizagem autónoma, pela pesquisa, por parte dos alunos.” *[Idem/Ibidem]* para que o funcionamento do estabelecimento de ensino transforme um sistema de repetição de informação para um de produção de saberes.

Para concluir, refiro, apoiada em Canário (1992) que é essencial mobilizar os (as) professores (as) e colocá-los a pensar e a agir segundo o contexto do estabelecimento de ensino onde leccionam porque a chave do sucesso não é nem será a qualidade e diversidade dos materiais, pessoal ou equipamento, mas sim a maneira como todos estes elementos são ou serão organizados e os fins lucrativos que servem ou servirão.

4.1.4.2. Estrutura da Prática Educativa: metodologias, tentativas e decisões

Que as metodologias assumiram um lugar cativo no processo educativo não é, de todo, uma grande novidade. O que importa não será tanto o aparecimento de diversas metodologias como, sendo profissional de educação, ter a agilidade e perspicácia de encontrar a metodologia correta e eficaz no sentido de suprimir as necessidades da sua turma. Também é um facto que, segundo Bordenave e Pereira (1991), citado por Vieira e Vieira (2005), “não existe um método melhor que outro para todas as ocasiões.”, logo, a “(...) escolha e utilização de estratégias de ensino depende de vários factores como sejam: os objectivos/competências a atingir/promover” [Vieira e Vieira. (2005):10] não esquecendo que esta seleção deve ser racional e consciente. Isto pressupõe “(...) um conhecimento de diferentes estratégias (...)” [Idem/Ibidem] e os normais condicionamentos dos aspectos relacionados com os (as) professores (as), tais como, “(...) perspectivas de ensino, modelos de ensino/aprendizagem, papel do professor, papel do aluno, bem como pelos recursos disponíveis.” [Idem/Ibidem]

Apesar de parecer simples, todo este processo é dificultado pela atual conjuntura da educação na medida em que o ensino deve ser efetivo. Deste modo, como profissionais de educação, deveremos ter em conta, antecipadamente, aspetos como a participação dos (as) alunos (as), um maior interesse pessoal dos mesmos e uma previsão da realidade de concretização no contexto no qual estamos inseridos, isto é, “(...) cada professor deverá escolher as metodologias segundo as características da turma, o programa a desenvolver, a formação recebida, o trajecto

profissional, as características de personalidade, o seu pensar a educação e a sua filosofia de vida.” [Ferreira e Santos. (1994):48].

Resumindo, “as opções metodológicas devem inscrever-se numa constante observação reflexão sobre as práticas lectivas e numa atitude de abertura à introdução de mudanças no quotidiano educativo.” [Idem/Ibidem].

4.2. Prática Pedagógica II: aprender a observar através da janela aberta

4.2.1. Caracterização do Contexto: à descoberta da Floresta

4.2.1.1. Agrupamento de Escolas “Floresta Viva”

O Agrupamento de Escolas “Floresta Viva” formou-se no ano letivo de 2003/2004, contituído por dois Jardins de Infância, cinco Escolas Básicas do 1.º CEB e uma Escola Básica do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico (escola-sede do agrupamento). Este localiza-se no distrito de Coimbra, pertence ao concelho de Montemor-o-Velho e a sua área de influência engloba três freguesias: Carapinheira, Meãs do Campo e Tentúgal.



Figura 11: Limite geográfico do Concelho de Montemor-o-Velho



Figuras 12 e 13 – Brasões das Juntas de Freguesia de Meãs do Campo e Tentúgal respetivamente

Aparentemente ligado aos setores secundário e terciário, o concelho de Montemor-o-Velho tem raízes inabaláveis e profundas com o setor primário que, obviamente, continua a predominar na vida da população. De um modo significativo, o setor secundário, nomeadamente a indústria, encontra-se num gradual processo de desenvolvimento sendo de destacar as fábricas de alumínio, carroçarias, transformação de mármore e madeiras, têxteis, calçado, cerâmica, indústria alimentar e doçaria

regional. De salientar, também a importância das empresas de construção civil, serviços de telecomunicações, stands e oficinas de automóveis e tratores. Num meio extremamente rural (embora esteja entre a cidade de Coimbra e Figueira da Foz) e em vias de desenvolvimento, o setor terciário – comércio - aparece como um meio de assegurar as necessidades básicas da população: mini e supermercados, padarias, pastelarias, restaurantes e armazéns de venda ao público.

Apesar das mencionadas características rurais, é um concelho que reflete a vontade e determinação numa evolução progressiva a nível social, económico e cultural (folclore, desporto e apoio social).

Relativamente aos recursos físicos, o Agrupamento de escolas “Floresta Viva” apresenta boas instalações na medida em que todas as instituições a que a ele pertencem estão apetrechadas de materiais didático-pedagógicos adequados às diferentes faixas etárias. De um modo progressivo, destaca-se, também, a introdução das novas tecnologias nomeadamente material informático e internet.

Para que o agrupamento funcione no sentido de proporcionar uma aprendizagem coerente e sistematizada, é necessário que existam recursos humanos que sustentem uma boa cooperação. Neste sentido, o Agrupamento de Escolas “Floresta Viva” é constituído, na totalidade, por 750 indivíduos distribuídos por discentes, docentes e não docentes como mostra a figura 14.

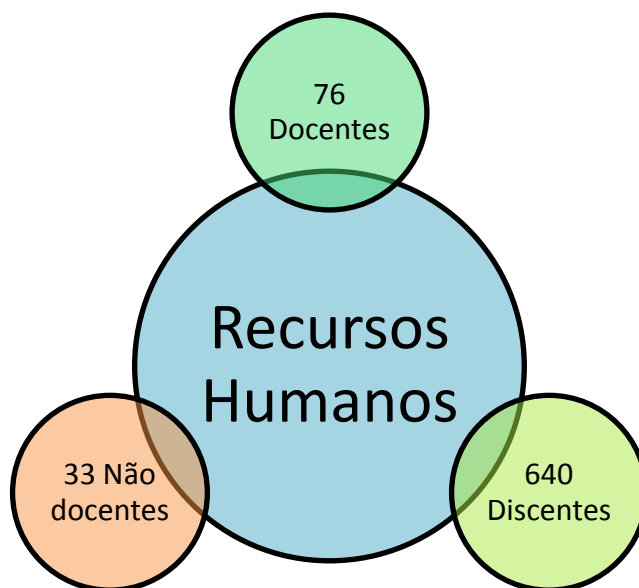


Figura 14 – Recursos Humanos do Agrupamento de Escolas “Floresta Viva”

No sentido de tornar a escola um espaço vivo e, em simultâneo de aprendizagem ativa, o agrupamento promove e desenvolve alguns projetos/planos: *Plano de Educação para a Saúde* de modo a impulsionar a comunidade educativa para uma vida saudável e para a aquisição de bons hábitos alimentares; *PTE (Projeto de Aplicação das TIC no Ensino Aprendizagem)* como uma forma de introdução de novas ferramentas no processo ensino-aprendizagem (computadores portáteis, Internet, quadros interativos) que contribuem para o sucesso educativo e *Qualidade Educativa e Participação* que nasceu da necessidade de avaliar e considerar a participação das crianças nas atividades realizadas no agrupamento.

De extrema importância são, também, os serviços que o Agrupamento de Escolas “Floresta Viva” oferece à comunidade educativa bem como aos seus familiares, nomeadamente, o CAF e as

AEC. Estes dois serviços existem em todas as instituições pertencentes ao agrupamento no sentido de beneficiar a população escolar.

4.2.1.2. Escola Básica do 1.º Ciclo “Árvore da Vida”

A Escola Básica do 1.º Ciclo “Árvore da Vida” localiza-se numa área rural cuja principal atividade é a agropecuária (criação de gado e cultivo de arroz e milho). Apesar de possuir alguns serviços de carácter social na área envolvente como a Junta de Freguesia, a Igreja e diversas associações sociais e culturais, a população, em geral, possui um nível socioeconómico médio.

Para beneficiar e apoiar as famílias dos (as) alunos (as) que o frequentam, este estabelecimento de ensino funciona das 9h às 17h30min. No horário estabelecido, a assistente operacional é responsável por auxiliar as atividades letivas das duas salas, sempre que necessário, bem como zelar pela manutenção do espaço escolar e dos materiais educativos.

A EB1 “Árvore da Vida” é composta por duas salas e um espaço exterior amplo. Este possui um telheiro (onde as crianças brincam, lancham e desenvolvem algumas atividades), instalações sanitárias (para os alunos, diferenciando o género feminino e masculino, professoras e assistente operacional), uma despensa e uma arrecadação. Como não possui refeitório, os (as) alunos (as) deslocam-se diariamente ao Centro Social e Paroquial da freguesia sendo as deslocações asseguradas pela mesma instituição.

A população escolar é distribuída consoante a figura 15:

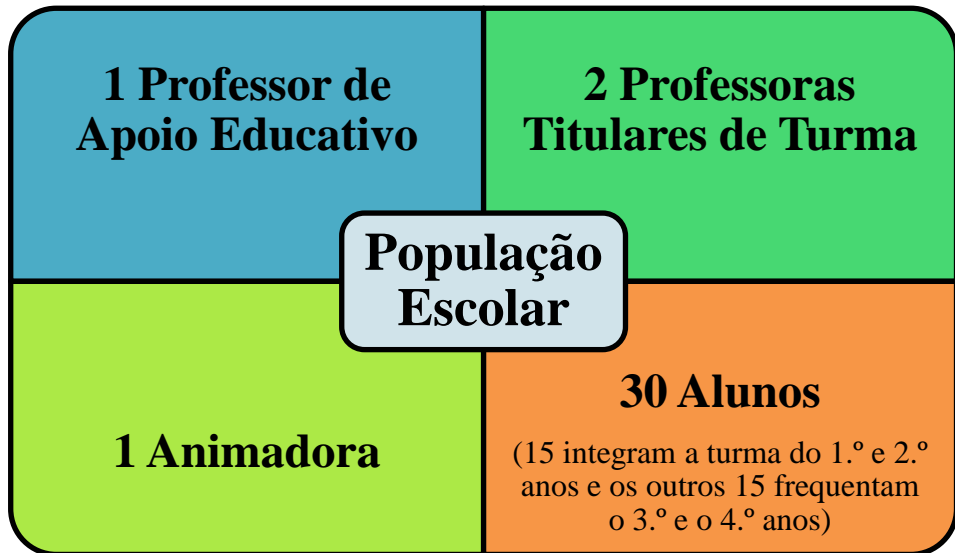


Figura 15 – População Escolar da EB1 “Árvore da Vida”

De salientar, ainda, que apesar de atividades facultativas, os três professores das AEC (Educação Musical, Atividade Física e Desportiva e Inglês) em parceria com as professoras titulares de turma formam uma boa equipa educativa com o propósito de melhorar o funcionamento das atividades e das regras a cumprir na sala de aula. A coordenação da escola fica a cargo das duas professoras titulares de turma que partilham tarefas.

Apesar de se situar numa zona rural, a instituição está apetrechada com recursos materiais bastante diversificados privilegiando uma educação moderna, tecnológica e centrada na construção de saberes através da interdisciplinaridade de recursos. A figura 16 ilustra a diversidade de recursos materiais:

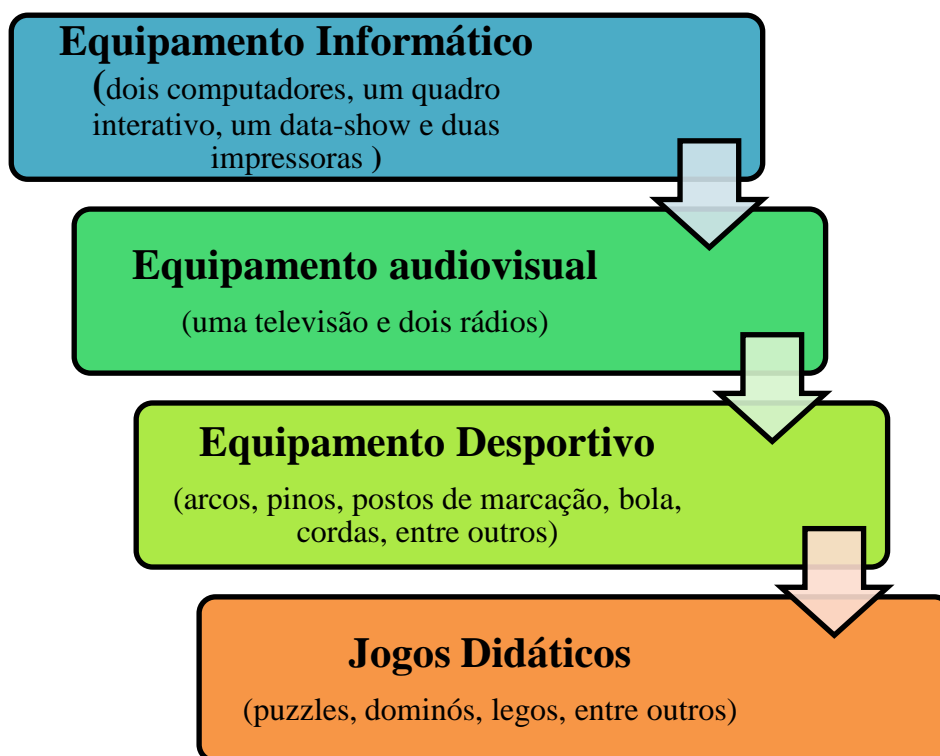


Figura 16 – Recursos materiais da EB1 “Árvore da Vida”

Porque as parcerias com a comunidade são necessárias e importantes para uma educação intercultural, devemos ter em linha de conta a “dinamização das escolas não só com as famílias, no sentido do diálogo, da participação, e da co-responsabilização, mas também com o meio local, de uma forma geral, rico em experiências, vivências e materiais variados.” [Loff. (2003):120]. Para tal, a escola, apesar de não possuir uma BE, contém o “*Baú Itinerante*” cedido pelo Agrupamento “Floresta

Viva” e um outro “*baú*” cedido pela Câmara Municipal do Montemor-o-Velho.

Atendendo a uma visão relacional, e para “estimular a criação de atitudes e hábitos positivos de relação que favoreçam a maturidade sócio-afectiva e cívica, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante.” [ME. (1998):15], destaco a relação essencial que a família estabelece com a escola visando o desenvolvimento do sucesso educativo. O contributo da família cingia-se na participação nas atividades e decisões desta instituição pois “a par desta preocupação de envolver os pais, individualmente, na participação do percurso escolar dos filhos, está igualmente prevista a participação representativa dos encarregados de educação na gestão da escola.” [Ferreira e Santos. (2004):94]. Por este foi escolhido um representante dos pais que ficou responsável pela troca de informações, tendo, também, um papel ativo na participação e comunicação aos restantes pais das atividades que ocorriam na instituição.

No geral, os pais/encarregados de educação participavam em alguns momentos de avaliação, nomeadamente, no início do ano letivo (tomada de conhecimento dos critérios de avaliação) e, ao longo do ano letivo, através das reuniões e conversas informais que beneficiam o contacto entre a família e a escola. Neste contexto era ainda utilizado a Caderneta do Aluno para fornecer informações adicionais. Com o intuito de melhorar e promover o sucesso educativo, a escola estabelecia diversas interações, destacando a relação que os parceiros educativos mantinham bem como o contacto interescolas para realizar atividades no decorrer do ano letivo.

4.2.2. Olhar para saber-estar: o início da aventura

"É sempre prudente olhar em frente, mas é difícil olhar para mais longe do que pode ver-se."

[Churchill.(2011)]

4.2.2.1. O Tempo e Espaço Educativo – “A Sala da Magia”

Segundo Ferreira e Santos (1994), citado por Emmer (1985), “a organização da sala de aula inclui o conjunto de comportamentos e de atividades do professor que estão primariamente direccionados para obter a cooperação e envolvimento activo dos estudantes nas tarefas escolares.”.

Neste caso e, sendo a turma composta por dois anos de escolaridade, normalmente, “A Sala da Magia” encontra-se configurada em U de modo a facilitar a professora na gestão de comportamentos e atividades que elabora com a turma (**Apêndice 14**). No entanto, sempre que as situações do quotidiano revelassem necessidade e fosse pertinente, a disposição da sala de aula sofria alterações.

De modo a familiarizar os (as) alunos (as) com a escolarização obrigatória e tendo em conta que, segundo a LBSE, citada por Vasconcelos, “a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico.” [Vasconcelos. (2007):45], “A Sala da Magia” também possui os famosos “cantinhos” ou “áreas”: “Cantinho da Informática” que se

destina ao desenvolvimento de atividades de acordo com os conteúdos do programa e aos projetos em que se insere a EB1 “Árvore da Vida” e o “Cantinho da Leitura” que tem como finalidade promover o gosto e criar hábitos de leitura desenvolvendo o projeto “LER +” e a “Hora do Conto” no âmbito do PNL (os alunos requisitam livros para, posteriormente, fazer a respetiva ficha de leitura).

“Quando a escola e a família estão complementarmente envolvidas nas tarefas educativas, ou na concretização de projectos comuns, a comunicação passa a ser mais visível e transparente e, subsequentemente, os recursos são potencializados.” [Ferreira e Santos. (1994):94]. Exemplo disso foi a construção do “cantinho da Leitura” que, para além de ter uma grande colaboração dos pais não só a nível material como humano, tornou-se um espaço muito procurado pelos alunos durante os momentos de recreio.

Não menos importante é referir que, as “Paredes da Sala”, se destinam a afixar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos ao longo do ano de forma a que estes, analisem, descubram e reflitam sobre as suas próprias evoluções pessoais e sociais como “O Nosso peso” e a “A Nossa altura”.

Para estimular a memória e ativar saberes e aprendizagens na perspetiva de “criar as condições necessárias para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.” [ME. (1998):13], podemos encontrar alguns painéis elucidativos e lúdicos, tais como, o quadro temporal (dia da semana, mês, ano, estação do ano e as condições atmosféricas) e o quadro das tarefas (verificação da organização da sala, dos materiais e recolha dos trabalhos de casa) que são divididas por

alguns alunos e funciona de modo rotativo para que todos possam realizar tarefas no sentido de “proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária.” [ME. (1998):12].

Sendo que “a importância das rotinas está claramente demonstrada pois constituem momentos estruturantes das atividades e dos comportamentos dos alunos.” [Ferreira e Santos. (1994):43], surge a necessidade de compreender e adquirir hábitos – rotina – para tentar suprimir e responder às carências e interesses da turma. Mas tal como o espaço, esta também é flexível e, sempre que útil ou imprescindível sofre algumas alterações. Para melhor compreensão, a figura 17 representa os principais momentos do dia:

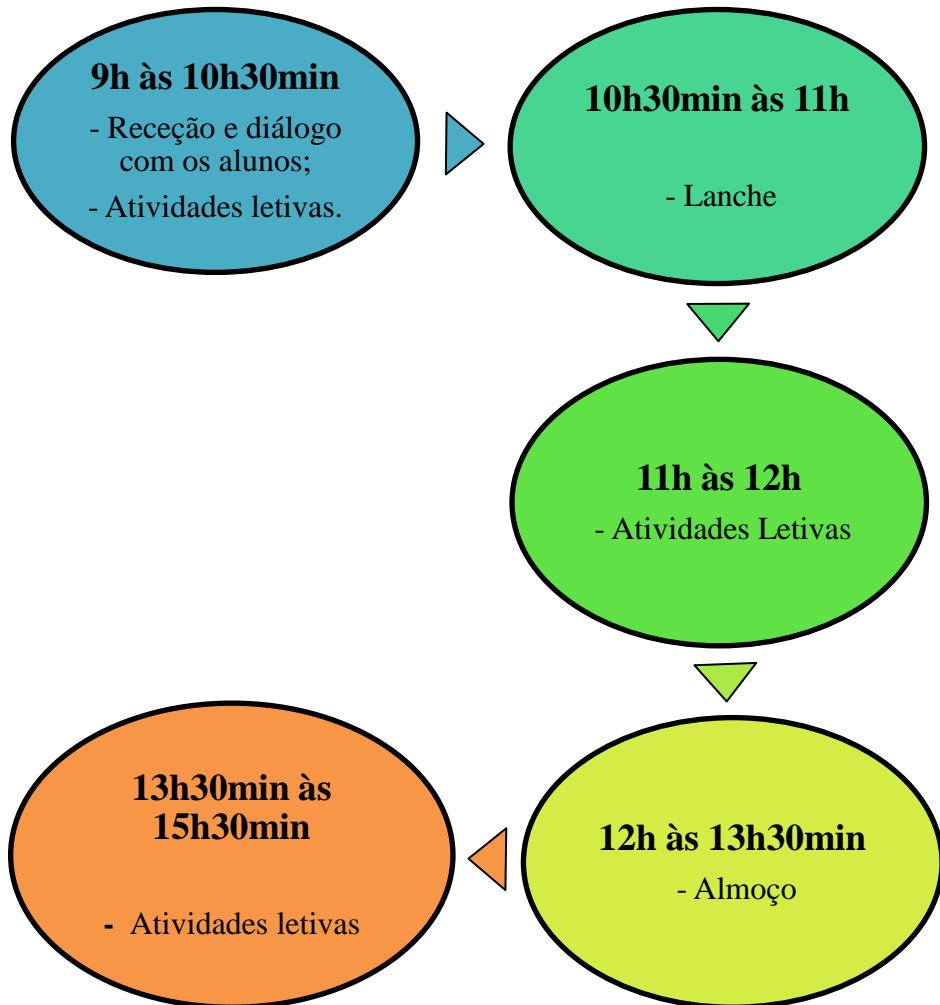


Figura 17 – Os diferentes momentos do dia da turma

Saliento, ainda que, após as 15h30min, alguns dos alunos frequentam as AEC até às 17h30min. Os restantes ou regressam a casa ou deslocam-se para o Centro Social e Paroquial da freguesia na qual funciona o ATL.

Consultando o PCT, a carga horária da turma distribui-se de acordo com a figura 18:



Figura 18 – Distribuição da carga horária da turma

4.2.2.2. A turma

A turma do 1.º e 2.º ano de escolaridade é constituída por 15 alunos (as) - 4 alunos (as) do 1.º ano e 11 alunos (as) do 2.º ano - com idades compreendidas entre os 5 e os 8 anos e todos (as) de nacionalidade portuguesa. O quadro 2 representa a distribuição dos (as) alunos (as) por ano de escolaridade e género.

Quadro 2 – Distribuição dos (as) alunos (as) da “Sala da Magia”

	1.º ano	2.º ano
Meninas	2	3
Meninos	2	8

Sendo o primeiro ano da professora titular de turma na EB1 “Árvore da Vida”, todos os (as) alunos (as) do 2.º ano já trabalharam com, pelo menos, duas professoras diferentes.

Visto que, todos os alunos frequentaram o jardim de infância e passaram pelo processo de transição entre o pré-escolar e o 1.º ciclo, a turma mostrava, no geral, interesse pelas atividades propostas e desenvolvidas na sala de aula ou em outros espaços e contextos, denotando a fácil adaptação a situações/experiências novas.

Nestas situações, e apesar de alguns conflitos interrelacionais, a turma apresentava um comportamento adequado apesar de subsistirem atitudes que, para além de justificarem a diversidade de personalidades, revelava a existência de alunos com diferentes níveis de interesse, atenção e concentração, mas, quase todos, autónomos e organizados.

4.2.2.2.1. A Diversidade da turma: como reagir?

Numa sociedade em que “(...) a diversidade, omnipresente sob múltiplas formas – étnica, linguística, cultural, religiosa, social... - tem vindo a desenvolver a necessidade urgente da sua conciliação com a unidade *‘num país, num continente, no mundo que tem um destino comum’*” [Loff.(2003):17], e atendendo à simples mas complexa multiculturalidade presente nas escolas atuais, existia na turma três casos que requeriam especial atenção: um aluno referenciado com NEE, outro com elevada agitação motora e défice de atenção e concentração e, por ultimo, um aluno que apresenta a imaturidade perante o seu contexto atual (1.º ciclo).

O aluno com NEE manifestava um défice auditivo denotando essa característica na oralidade e nos trabalhos desenvolvidos na sala de aula. Exigindo um maior contato visual, este aluno mostrava-se, muitas vezes, reticente em pedir ou exprimir as suas dificuldades e, para melhorar a sua autoestima, a professora conseguiu criar uma ligação que, mais do que a normal relação professora-aluno, era de amizade e cumplicidade. Tal ligação refletia-se na alteração dos comportamentos do aluno que, se mostrava mais ativo, participativo e sem receios. Saliento, ainda, o acompanhamento individual em contexto não-escolar, provocando algumas ausências durante as atividades letivas embora, por enquanto, tal situação não o prejudicasse na progressão escolar.

Relativamente ao aluno que apresentava elevada agitação motora e défice de atenção e concentração, este destacava-se dos restantes alunos (as) pelos seus comportamentos inadequados dentro da sala de aula evidenciando a sua dificuldade em permanecer no lugar ou as constantes interrupções e os confrontos com os adultos e os (as) colegas no sentido de desafiá-los. Estas atitudes influenciavam, notoriamente, o normal funcionamento da rotina diária e o desenvolvimento das atividades letivas. Num sentido cooperativo, e depois de muita luta utilizando outras estratégias e métodos que não envolvessem medicação, a professora, pais e profissionais de saúde decidiram iniciar a mesma para verificar quais as reações/comportamentos perante esta nova realidade. Depois de várias tentativas, a solução mais correta levada a cabo pela professora e pelos pais foi “(...) criar rotinas para o seu filho e descobrir formas de recompensar o comportamento bom e ao mesmo tempo desencorajar o comportamento destrutivo.” [Jones. (2000):12].

Por último, o aluno considerado imaturo, e pela sua constante desmotivação e desinteresse pelas atividades propostas, mostra com

comportamentos infantis e, conseqüentemente, as dificuldades de uma plena integração no 1.º Ciclo. Tais atitudes deixavam transparecer os baixos níveis de bem-estar e implicação no contexto que o rodeava. Mesmo depois de uma atenção personalizada e diversas estratégias de ensino, este aluno permanecia com a mesma conduta e o seu rendimento escolar era cada vez menor denotando elevadas dificuldades de aprendizagem e levando os (as) professores (as), que contactava com ele, ao desespero.

4.2.2.3.O (A) Professor (a)

Sendo a planificação “uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento em que se incluem os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência de actividades e algumas notas para a avaliação.” [Vilar. (1993):22], esta acaba por ser um instrumento que apoia fortemente o professor e as suas práticas pedagógicas. Neste sentido, a professora titular de turma elegia este documento como um elemento crucial para o desenvolvimento das suas actividades letivas embora tivesse consciência, pela sua muita experiência, da flexibilidade que este devia possuir no sentido de construir aprendizagens significativas e, como consequência, conseguir o tão desejado sucesso educativo.

Pela aprendizagem ativa, a professora tinha em consideração o contexto educativo em que lecionava para que, de um modo simples e objetivo, pudesse difundir/expandir os conhecimentos dos (as) alunos (as) utilizando as suas vivências, experiências e interesses.

A harmonia na sala de aula e uma turma reflexiva evidenciavam os elevados níveis de bem-estar e implicação de todos os agentes educativos. Para tal, e respeitando os diferentes ritmos de trabalho dos (as) alunos (as), a professora, pretendia desenvolver, segundo a LBSE, a “ (...) personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.”

Com base no ensino pela descoberta, a professora encontrava modo de aproveitar os ditos “disparates” e colocar os (as) alunos (as) a pesquisarem e aprofundarem as suas aprendizagens. Tais situações denotavam a grande preocupação da professora em educar para a cidadania e em desenvolver o sentido da responsabilidade, da autonomia, do respeito pelo outro, da partilha e, acima de tudo, da cooperação entre colegas. Como tal, esta construção coletiva de saberes e descobertas pessoais, motoras, cognitivas e sociais resultava na divisão de tarefas que levavam, indiretamente, a que os (as) alunos (as) construíssem e organizassem o ambiente educativo.

Seguindo uma metodologia construtivista, a professora centrava a sua prática na forma como os (as) alunos (as) adquiriam os seus conhecimentos, isto é, de modo a questionarem, refletirem e debaterem as suas dúvidas e dificuldades mostrando o caminho a seguir para que, cada aluno (a), tivesse uma boa inserção “ (...) no grupo e incentivando-o a exprimir-se livremente (...)” [Loff. (2003):95].

As diferentes modalidades de trabalho (individual ou em grupo) eram expostas à turma como formas de interação (o trabalho de grupo complementa o trabalho individual e vice-versa) que privilegiavam componentes indispensáveis metodológicas como a aprendizagem, o desenvolvimento e a reflexão.

Reforço, ainda, a necessidade que o (a) professor (a) tinha em criar uma relação estreita com as novas tecnologias. Esta relação de troca de interesses culminou no entusiasmo demonstrado pelos (as) alunos (as) em aprender a aprender e, como consequência, divulgar, apresentar e discutir os trabalhos realizados na sala de aula. Deste modo e, para tornar esta relação mais credível, a professora em conjunto com os (as) alunos (as), criou um *blog* no qual é claramente visível a evolução pessoal e coletiva da turma pois “uma turma não é só o conjunto de crianças seleccionadas, os nomes agrupados no princípio do ano, mas sim um grupo com uma identidade própria com a contribuição de todos.” [Ferreira e Santos. (1994):29]

Para terminar e com sentido reflexivo, transcrevo um provérbio chinês bastante conhecido que, mais do que abrir horizontes, transforma opiniões e coloca interrogações: “*Diz-me e eu esquecerei, Ensina-me e eu lembrar-me-ei, Envolve-me e eu aprenderei*”.

4.3. Participar na Prática Pedagógica II: acreditar para concretizar

4.3.1. Notas, situações, desabafos e reflexões

“ Então, pensei e tornei a pensar nas aventuras da selva, peguei num lápis de cor e acabei por conseguir fazer o meu primeiro desenho.”

[Saint-Exupéry,A. (1987):9]

Quando perseguimos os nossos sonhos, tudo se torna mais simples. Estudar em Coimbra, mais do que um sonho concretizado, tornou-se uma aventura pela qual valera a pena tantos sacrifícios.

Por montes e vales (eram mais vales porque as estradas eram retas sem fim á vista!) descobri o dito cruzamento que me levava a mais uma aventura... estagiar nos arredores de Coimbra foi uma surpresa e, apesar de desapontada, não iria (de maneira nenhum!) procurar culpados pela minha triste sorte mas, sim, encontrar estratégias para que a aventura fosse uma fonte de aprendizagem – uma outra janela para a aprendizagem.

Aparentemente a escola fez-me recuar no tempo em que aprendia numa "caixa de fósforos" de madeira ou brincava ao ar livre sem pensar no passado ou num futuro...apenas o presente era importante. Eram esses momentos que me faziam crescer: ações, espaços e situações inocentes que nos levavam, a nós (ainda!) crianças a sentir o perfume das flores ou a áspera terra molhada.

Chegámos à escola e, apesar do nervosismo, entreolhámo-nos e entrámos confiantes...

Aproximámo-nos e fomos recebidas pela nossa professora cooperante com um enorme sorriso (os nervos acalmaram!). Depois, tal como nos recebeu, esboçou um sorriso e disse: "Até segunda e sejam Bem-Vindas!".

No regresso a casa apenas tinha um pensamento e um objetivo: fosse como fosse aquela seria a “minha” escola por três meses e, mais do que um simples estágio, queria e seria capaz de tudo para que a EB1 “Árvore da Vida” ficasse no mapa...do meu coração!

Poderia admitir que o meu nervosismo não era, apenas, em relação à recepção. Mais do que receio das primeiras impressões, foram as minhas

recordações: boas memórias de experiências anteriores no 1.º CEB elevavam as minhas expectativas apesar de estar mais confiante que no Pré-Escolar.

"A primeira semana será de observação..."

Esta frase ecoava no meu subconsciente há alguns dias não porque fosse uma novidade mas, porque em quatro anos de curso, não me lembro de algum dia terem clarificado o que pretendiam com a palavra "observar" relativamente á prática pedagógica. Todas as justificações eram sempre demasiado redundantes e pouco convincentes.

Numa altura em que a minha formação estava num patamar alto, e mais do que exigiam, exigia eu de mim própria, resolvi ir pesquisar.

No dicionário de português online, observar é "olhar com atenção; cumprir, respeitar: observar as regras; reparar em, notar: observar um pormenor." Ao deparar-me com esta definição foi o bastante para compreender a importância da palavra "observar". Esta não significa só olhar mas prestar atenção, procurar para além de, descobrir pormenores, pesquisar e reparar minuciosamente nas diferentes dinâmicas, metodologias, modos de estar e pensar; observar o outro e a nós próprios como se tirássemos uma radiografia interna; estar atento, apurar os sentido e muitas vezes (ou poucas!) seguir o instinto.

O meu olho clínico estava pronto para entrar em ação...

O momento alto da minha primeira semana de estágio foi o modo como a professora cooperante resolveu "quebrar o gelo". Apesar de ser banal e nada original, aquela canção significava mais do que uma simples apresentação, mostrava partilha, união e...aceitação!

E como por magia (porque as florestas também têm o seu lado de fantasia!), tudo se tornou um pouco mais acolhedor e mais fácil.

E logo, na primeira semana, uma grande diferença entre o pré-escolar e o 1.º ciclo: todos (as) se adaptaram à nossa presença e não foi difícil "criar laços".

Com as crianças é necessário e eficaz criar rotinas e o que mais me surpreendeu foi como a professora (com dois anos de escolaridade distintos) integrou tão naturalmente uma rotina e demonstrou que era possível gerir toda a dinâmica de uma sala de aula sem grandes dificuldades.

O meu olhar clínico ensinou-me que com calma e descontração tudo se concretizava. Mas, apesar de ter captado a informação, o meu o único problema foi que esta não devia ter chegado ao cérebro facilmente e o seu armazenamento, ainda, não tinha sido concluído.

O modo como a professora ativa uma aula e aproveita todas as ideias (mesmo que, aparentemente, descabidas) torna-a muito querida pelos (as) alunos (as) e numa profissional de sucesso. Não foi difícil perceber, e apesar do esforço, as dificuldades de integração que a professora cooperante sentia perante a novidade: escola, alunos, colegas e toda a dinâmica interna quer da comunidade quer da própria instituição. A sua experiência, em vez de a demover, tornou-a, ainda mais determinada a ultrapassar as adversidade da sua profissão e, assim, sem se dar por vencida, conheci uma das suas maiores qualidades: a simplicidade!

Conhecer a dinâmica da turma era um dos nossos objetivos. Como tal, as conversas sucediam-se e a professora foi revelando alguns (grandes!) detalhes da turma. Fiquei assustada, confesso, porque se pensava que a turma era pequena, logo a ideia de facilitismo se esvaneceu quando tomei conhecimento de que existia alguns casos preocupantes: um aluno referenciado com uma espécie de hiperatividade; outro aluno que, por palavras correntes, deveria ter ficado mais um ano no Pré-Escolar devido

aos seus comportamentos inadequados dentro de uma sala de aula; um aluno com défice de audição e, para completar, alguns alunos que estavam a ser analisados pela professora cooperante (dislexia e défice de atenção!).

No meio de tanta preocupação, uma boa notícia: a criação de um *blog* surgiu da necessidade de motivar os (as) alunos (as) para os conteúdos programáticos através das novas tecnologias. O resultado foi o esperado: o espaço online servia para sugerir, refletir e comentar os trabalhos desenvolvidos pelos (as) alunos (as) durante as atividades letivas.

Se em qualquer profissão existem dificuldades e contrariedades, não sei, mas a de professor (a) é de longe, uma das mais complicadas e angustiantes no panorama profissional. Planificar para dois anos de escolaridade ao mesmo tempo não é mau, é péssimo (apesar da professora ter sido excepcional ao mandar diversos materiais sobre a temática). A frustração conseguiu apoderar-se de nós e só queríamos que estivesse algo decente, coerente e adequado à turma para, no mínimo, não perdermos a confiança que a professora depositou em nós.

Imprevisível foi a palavra mais correta para exprimir a primeira semana de intervenção. Para além do nervosismo normal e obrigatório como estagiárias, tudo nos aconteceu. O mais grave foi tomarmos consciência (e pior, antecipadamente!) que não tínhamos planeado atividades suficientes. Então, enfrentadas as dificuldades, mostrámos que um (a) bom professor (a) tem de ter uma característica fundamental: improvisação.

Mais do que motivar as crianças, um (a) professor (a) tem de saber criar situações, que mesmo que não sejam provenientes das crianças, possam interessar as mesmas. Deste modo, criámos um Miniprojeto

(Apêndice 15) que surgiu da necessidade de lecionar conteúdos sobre a alimentação.

Neste sentido, *Alimenta'ção* representa a nossa primeira experiência a liderar uma turma. Os principais objetivos eram simples: “ Conhecer normas de higiene alimentar (identificação dos alimentos indispensáveis a uma vida saudável, importância da água potável, verificação do prazo de validade dos alimentos, entre outros) e distinguir objectos pelo cheiro, sabor, textura, forma.”[ME.(1998):106-107]. Transversalmente a estes objetivos, também pretendíamos educar para inculcar a autonomia, a responsabilidade e o espírito crítico.

A nossa mascote Catarina (nome dado pelos alunos!), indutora do Miniprojeto **(Apêndice 16)**, foi uma mais valia para este fosse um sucesso. Talvez por isso (ou simplesmente porque eram as professoras novas a "dar aulas"), todos os alunos cooperaram e revelaram interesse pelas diferentes atividades.

Apesar do sucesso, de um modo geral, senti um pouco de insegurança e tentei que não passasse para o exterior (acho que consegui!). Mas, no fundo, não me senti confortável com isso, antes pelo contrário, imaginei que fosse mais fácil ensinar ao 1.º e 2.º anos (talvez porque na experiência anterior, a turma era de um 4.º ano). De qualquer forma, senti que a turma não estava preparada para a atividade que tínhamos planeado (porque estavam muito agitados!) e decidi mudar de estratégia improvisando o livro dos “Menus Saudáveis” **(Apêndice 17)** que me deu um pouco de esperança e confiança para, no momento seguinte, desaparecerem.

"Como foi possível tal esquecimento?". A professora lembrou-nos de algo muito importante que, de modo algum, podia ter sido esquecido.

"Como conseguimos ser boas profissionais sem usar este instrumento de trabalho?!"

A falha foi tão grande que fiquei petrificada com o erro...como nos pudemos esquecer da avaliação?! (**Apêndice18**) Sim, a avaliação dos (as) alunos (as) sobre as atividades que desenvolvemos durante a semana...

Se calhar, analisando melhor, não foi bem esquecimento, revelou-se mais inexperiência e a professora só nos alertou para o facto de ser muito importante nestas idades as crianças refletirem sobre as atividades que mais ou menos gostaram ao longo da semana.

E com isto me pergunto: "Se o meu olho clínico analisou e presenciou uma avaliação oral semelhante na semana de observação, porquê que não reteve a informação?". Sem dúvida, era nestas alturas que sentia, ainda, o muito que tinha de aprender para "ser professora" no verdadeiro sentido do que a expressão queria realmente dizer!

A semana seguinte passou de imprevisível para preocupante, de atividades insuficientes para atividades em demasia. Estas foram tantas que aprendi mais uma qualidade de um (a) professor (a): o poder de reflexão e escolha na hora certa e exata.

(Vi) *veste o ano* foi mais um sucesso na sala de aula (unidade didática relacionada com as estações, os meses do ano, as horas e as condições meteorológicas) e o aparecimento do *Manel Outono* e dos seus desafios matemáticos encantou tudo e todos (**Apêndice 19**). Este espantalho não era um espantalho qualquer mas sim mais uma criação original e única que tentava suprimir a necessidade que as crianças tinham de se refugiarem num mundo imaginário. Todos sabemos que as crianças ficam mais interessadas quando lhe são colocadas situações que diferem do quotidiano (desculpem a redundância mas isto não quer, de modo algum, dizer que o *Manel Outono* não traga situações do dia a dia).O que

interessa é a abordagem das mesmas e estas, sim, tinham de ser diferentes e estimulantes!

A interação diária, torna-nos mais vulneráveis, e era certo que ao interagirmos com os (as) alunos (as) todos os dias, revelou que a turma, por diversos motivos (principalmente depois da hora do almoço), ficavam "insuportáveis". Tais comportamentos refletiam-se na nossa capacidade de escolha de atividades mais expositivas para as mais lúdicas nesses momentos de grande agitação de modo a que as atividades letivas decorressem dentro da normalidade (mesmo com os diferentes comportamentos provenientes, como já foi referido, da diversidade da turma).

A afetividade provou que os (as) alunos (as) nos estavam a aceitar como as "professoras novas": a partilha de brincadeiras, preferências e segredos durante os intervalos eram uma constante e significavam, em certa medida, o enorme carinho que tinham por nós.

Depois de duas semanas intensas, nada melhor que *(Re)ver e consolidar* conteúdos já abordados. A agitação própria das festividades (Halloween e Dia de Todos os Santos) e do feriado, principalmente porque este foi a uma terça-feira, causou alguma agitação nos (as) alunos (as) que, inevitavelmente, condicionaram o normal desenvolvimento das atividades letivas.

Desta vez não nos esquecemos da avaliação (e depois de uma grande reflexão) decidimos não utilizar a avaliação individual mas sim uma tabela na qual estavam todas as atividades da semana. Assim, cada aluno colocou uma bola vermelha, amarela e verde na atividade que não gostaram, gostaram mais ou menos e gostaram muito.

De modo a dar a “conhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária (sinais de trânsito úteis para o dia-a-dia da criança: sinais de peões, pistas

de bicicletas, passagens de nível, entre outros). [ME.(1998):108], "*Aprender em segurança*" foi outro dos temas desenvolvidos na sala de aula e, sem dúvida, um dos meus preferidos. Esta preferência não foi só pela temática mas, também pelas atividades que desenvolvemos ao longo da semana. Desde circuitos rodoviários no exterior à construção de meios de transporte com materiais recicláveis, tudo fizemos para que as crianças percebessem que integrar uma sociedade é muito mais que pertencer a ela... passa, também, pelo cumprimento das regras para o bem-estar de todos que nela vivem.

Aproveitando esta temática e no sentido de impedir que alguns comportamentos inadequados continuassem (principalmente na entrada da sala de aula!), colocámos o Sr. Segurança na porta que ditava as regras de entrada: se estivesse verde, entravam normalmente; amarelo teriam de se deslocar até ao lugar em "pezinhos de lã"; vermelho, formavam fila á porta. E, apesar de ser um imagem que impõe autoridade e esta não ser muito bem vista na educação de hoje em dia, o Sr.Segurança foi muito bem aceite pelos alunos que cumpriram todas as suas ordens demonstrando que basta pequenos gestos para grandes aprendizagens.

(Apêndice 20)

Apesar dos distúrbios normais (sempre com os mesmos alunos!), a breve exposição sobre os constituintes de um texto (título, personagens, ação e espaço) que expus através de uma situação do quotidiano (um casal a passar na passadeira) correu muito bem e senti (pela primeira vez desde que a prática pedagógica começou) que os alunos estavam verdadeiramente implicados na atividade. Esta minha descoberta causou-me alegria e bem-estar. O circuito rodoviário no exterior também correu muito bem: os alunos (e nós também) divertimo-nos imenso e, claro que no final receberam uma imagem ou frase (corretas e incorretas) para

construir um cartaz com as regras de segurança. Só assim fizeram sentido as atividades porque, como têm uma continuidade, os alunos acabam por não perder "o fio á meada". **(Apêndice 21)**

Uma outra atividade giríssima e de grande sucesso foi a construção de meios de transportes através da reciclagem de materiais. Foi nesta atividade (e porque pedimos aos alunos que trouxessem o maior número de materiais que conseguissem de casa) que compreendemos a boa receptividade e colaboração dos pais/família perante as nossas solicitações. **(Apêndice 22)**

Porque observar e refletir sobre as nossas metodologias (mesmo que pequenos promenores), ajuda-nos a resolver grandes dilemas: a avaliação necessitou (mais uma vez!) de ser analisada porque a tabela (como era algo visível por todos) influenciou as escolhas dos alunos. **(Apêndice 23)**

Com o *slogan* inicial “A Segurança Rodoviária não é brincadeira nenhuma mas, aprender as suas regras pode ser divertido!”, os alunos aprenderam e eu, também, ganhei maior estabilidade e segurança na sala de aula.

Atendendo à necessidade que todos temos de voltar a rever conhecimentos prévios e adquiridos, surgiu o “Recordar e Avançar” que dava oportunidade aos (às) alunos (as) de voltar a exercitar a memória e, ao mesmo tempo, ajudava-nos a avaliar os conhecimentos adquiridos. Mas, sendo a atenção nula por parte dos alunos compreendeu-se a necessidade, mais uma vez, (como um professor sofre!) de voltar a refletir e escolher atividades que, de algum modo, fossem significativas para as crianças. Esta escolha não só nos permitiu crescer como profissionais como, mostrou-me que a planificação é apenas um bloco de papeis que servem para orientar a nossa prática e que sofrem alterações

quando o contexto ou situações adversas se colocam em primeiro lugar, isto é, a planificação é apenas um dos meios para chegar a um fim.

Manipular e trabalhar com o ábaco foi uma das atividades que mais aprendizagens me proporcionou. Utilizar um material diferente e além disso, que os (as) alunos (as) pudessem observar, tocar, experimentar foi um dos motivos do sucesso desta atividade que conciliava divertimento com “a decomposição e composição de números.” [ME.(2011):15] **(Apêndice 24).**

Porque um (a) professor (a) tem de refletir sempre sobre as suas práticas, surgiu um novo método de avaliação: caixas. Cada caixa correspondia a uma atividade realizada durante a semana e o método de seleção das atividades era semelhante: bola verde, amarela e vermelha.

Gradualmente, a confiança e o á vontade eram visíveis e, mais do que lecionar, começaram a surgir empatias, amizades e grandes lições que ficarão para sempre guardadas no meu coração. Mais desafios e aprendizagens surgiram com a entrada desta nova etapa.

Quando os alunos mostram interesse por alguma pesquisa significa que gostavam de saber mais acerca daquele assunto. Foi o que aconteceu com o “Temperar o saber”. Durante uma exposição dada por uma estagiária do grupo, os alunos mostraram interesse e alguma curiosidade em saber mais sobre a lenda do Caldo da Pedra. Como grupo, decidimos aproveitar a ideia e transformá-la numa semana dedicada a esta mesma lenda. Talvez com esta experiência tenhamos compreendido realmente que a teoria apoia a prática e vice-versa.

O sucesso desta planificação não foi somente pela coerência e estrutura mas, também, pela segurança que cada uma nós revelou ao conduzir a turma na aquisição de novas aprendizagens.

O texto dramático sempre foi uma das minhas paixões e, nesta aula tive oportunidade de dar a conhecer aos (às) alunos (as) esta diferente narrativa que vai muito para além dos pequenos teatros que fazem na alturas festivas do ano letivo. A cada gesto e movimento que fazia, os (as) alunos estavam sedentos de mais desenvolvimento e ação.

Para aproveitar o interesse e motivação, planificámos diversas atividades didáticas recorrendo a livros bastante lúdicos e às TIC que foram com toda a certeza um dos motivos do sucesso desta planificação.

Relativamente à Matemática, de modo a “Compreender a multiplicação nos sentidos aditivo e combinatório” [ME.(2011):16] e utilizando como elementos manipuláveis o principal ingrediente da sopa da pedra, reví a tabuada do 1,2 e 3 e preenchemos o que faltava da Casa da Tabuada (uma casa muito especial na qual moravam números que agrupados constituíam a tabuada do 1 ao 10 – **Apêndice 25**). O simples facto de agruparem as pedras fê-los “compreender, construir e memorizar as tabuadas da multiplicação“ [*Idem/Ibidem*].

Na Língua Portuguesa, o desafio era grande: juntar pares de alunos (as) através de um jogo e com as duplas utilizadas no mesmo, estes teriam de formar uma quadra. A dificuldade residiu na aquisição do modelo básico para formar uma quadra (a última palavra da primeira frase teria de rimar com a última palavra da terceira frase e a última palavra da segunda frase teria de rimar com a última palavra da última quarta frase). Se a explicação é complicada, mais difícil foi que os alunos a compreendessem. Através de diversas explicações (sempre de maneira diferente) e depois de os (as) alunos (as) terem assimilado alguma delas, resultaram quadras muito divertidas e originais.

A capacidade de estabelecer limites na relação professor-aluno ajudou-me a ultrapassar uma das situações mais ingratas que tive até hoje

em contexto de prática educativa: uma aluna da turma sofre (um bocadinho) de *bulling*. Perante tal situação, a intervenção da professora era necessária e eficaz para gerir conflitos. Neste sentido, e para que a aula tivesse uma dinâmica interdisciplinar, estava previsto a pesagem de todos os (as) alunos da turma. A professora cooperante tinha procedido à pesagem no início do ano e achámos que era interessante verificarmos as diferenças após dois meses da primeira pesagem (a ideia era tratar os dados mais tarde e recorrer a pictogramas para que os alunos verificassem as diferenças). Logo após a explicação da atividade, a dita aluna contorceu-se no lugar e toda a felicidade do seu rosto foi assombrada pelo medo e a frustração.

Pesei todos os alunos e verifiquei um outro estereótipo: um dos alunos pesava mais que a tal aluna mas, como era do género masculino, tal facto não era relevante porque o aluno “era um homem”.

Com toda a paciência (outra das competências que o professor deve ter), expliquei que estes pesos eram apenas uma referência e que significava a quantidade de músculos e ossos fortes (o peso também tem a massa corporal!). Após a explicação, o ânimo da aluna não melhorou e eu, sem hesitar, lancei a minha última carta: pesei-me e ganhei o concurso. Por uma questão de coerência e a pedido dos alunos (as), todas as outras professoras se pesaram e o rosto da aluna em questão abriu num largo sorriso. “A Professora Cláudia é a mais pesada!” dizia eufórica. Não me importava, tinha acabado de resolver um problema sem ajuda de ninguém e o que poderia acabar mal (e criar ainda mais conflitos!) acabou por ter a sua graça...sem grandes dramas.

E porque o imaginário das crianças pode ser uma forma de lecionar e encantar os alunos, o “Mistério das profissões” para lém de surpreendente foi, mais uma vez, um sucesso.

O tradicional jogo do tiro-ao-alvo (com algumas alterações visto que a dinâmica da atividade era realizada com as notas e moedas – euros) foi fascinante, todos estavam entusiasmados com a atividade e, por isso, resultou numa aprendizagem em grupo de um conteúdo no qual os (as) alunos (as) têm muita dificuldade. O simples facto de lhes ser dado a oportunidade de colocarem as setas nos diferentes números para resultar nas diversas formas de totalizar uma quantidade, que anteriormente, foi distribuída a cada aluno (a), fê –los distinguir as diferente formas de decomposição de quantidades, neste caso, os euros. **(Apêndice 26)**

E se o jogo encantou os alunos, a dramatização de uma história recorrendo ao “Avental das Histórias” não foi exceção. A história era simple: um casal de amigos foi ao Jardim Zoológico passear e encontrou o macaco que, era nada mais nada menos, que o guia; durante o passeio, nenhum animal estava na respetiva casa e, quando os encontraram, estes discutiam, consoante as suas características, qual seria a melhor profissão para cada um. **(Apêndice 27)**

Antecipadamente (porque um professor deve prever e antecipar situações adversas ao seu trabalho) verifiquei quais as personagens que existiam no avental e para que cada aluno (a) tivesse um animal, elaborei manualmente mais três.

A partir da história, foi distribuído pelos alunos, aleatoriamente, um animal a quem teriam de dar um nome, uma profissão e justificar a profissão escolhida (quem ouviu as apresentações não pôde deixar de sorrir perante as profissões e suas justificações). Para além de desanuviar da habitual rotina, os (as) alunos (as) levaram a sério o desafio e mostraram que criatividade e imaginação são sinónimos de magia e fantasia.

Cultivar o imaginário e dar oportunidade aos (às) alunos (as) de contactarem com diferentes modos de aprendizagem também é um dos objetivos do (a) professor (a). Assim, deixei o melhor desta planificação para o final: o aparecimento de três visitas muito especiais - o sargento Carvalho (mais concretamente a Cláudia Carvalho no seu melhor), a costureira Emília (Diana Marisa Vicente) e a cirurgiã Ana Maria (Catarina Melo). As visitas vinham dar o seu testemunho profissional e responder a questões lançadas pelos (as) alunos (as). A animação foi geral e todos queriam e perguntavam quando chegava a visita do dia. **(Apêndice 28)**

De salientar que todos perceberam quem eram estas visitas mas, o que importava neste faz-de-conta era apenas (e só!), a capacidade que os alunos tinham de interagir e fingir, distinguindo o real do imaginário.

Nesta fase, e aproveitando a avaliação semanal, foi decidido em grupo que seriam colocadas as atividades mais importantes e elegidas pelos (as) alunos (as) no seu *blog* em constante expansão.

Porque também é importante inculcar valores, (Re)viver o Natal, tornou as aulas mais leves e a euforia desta quadra natalícia contagiou tudo e todos.

O aparecimento do “3,2,1...Surpresa!” (um calendário com janelas; cada janela correspondia a um dia e nela constava uma mensagem como por exemplo “Mais cinco minutos de intervalo!”) veio dar alegria e cor à sala e foi interessante perceber que quando estão implicados nas tarefas, a aula decorria com naturalidade e normalidade. **(Apêndice 29)**

No sentido de reviver momentos natalícios e conteúdos abordados, revi o Diagrama de Venn através de elementos/objetos relativos a esta quadra e pude verificar que, para além de estarem interessados (as) na atividade, compreenderam os exercícios. **(Apêndice 30)**

Como é uma área temida, a Matemática nem sempre é abordada com atividades/tarefas lúdicas-pedagógicas. Neste sentido, decidimos colocar a decoração da árvore de natal por conta dos cálculos e superou as expectativas e receios que inicialmente tínhamos devido a complexidade da atividade (a cada aluno (a) foi dada uma folha onde constava um quantidade de notas e moedas que perfaziam um total; era lido um problema e, em conjunto, solucionávamos e verificávamos a quem pertencia o resultado; de seguida, o (a) aluno (a) em questão retirava, aleatoriamente, a quantidade de enfeites natalícios que tinha de colocar na árvore de natal).

Nesta altura tivemos a confirmação de que as influências externas condicionam toda a gestão interna da turma, sala de aula e, até mesmo, da instituição: um dos alunos foi hospitalizado porque se queimou na lareira.

Tal situação alterou toda a planificação e, também, se refletiu nas avaliações de final de período. A agitação era uma constante e os rostos preocupados eram perturbadores. De tal forma que, para desanuviar da tensão, decidimos ir “À procura do Natal” e, apesar de ser um jogo com diversas tarefas relacionadas com todas as áreas curriculares, os alunos adoraram e conseguiram esquecer, por momentos, o que os preocupava.

(Apêndice 31)

No nosso “Regresso ativo”, revemos as estações do ano, os meses e os dias da semana e, apesar do esquecimento próprio das interrupções letivas, nem todo o conhecimento se dissipou.

Tornar a aprendizagem em algo agradável foi um dos nosso objetivos durante esta nossa prática pedagógica. Por isso, utilizámos algumas mascotes para “aliciar” os alunos de modo que estes ficassem implicados nas atividades.

Visto que a Catarina estava no hospital (porque desobedeceu as regras de trânsito), o Manel Outono tinha ido passar o Natal à família (mas perdeu-se) e, com a chegada do inverno, apareceu na EB1 “Árvore da Vida” o Casal Inverno (José Branco de Inverno e a Maria Luva de Inverno) para animar os finais de tarde dos alunos. Este casal trazia, para além de regras, um código de cores que correspondia a diversas categorias (por exemplo: lengalengas, histórias, adivinhas, jogos, entre outros). **(Apêndice 32)**

Com as aprendizagens adquiridas, a nossa mochila dos saberes fica cada vez mais carregada (de responsabilidade, autonomia e não só) e necessita de ser revista de vez em quando. No sentido de transmitir esta mensagem de uma forma mais suave, os (as) alunos (as) escolheram a temática do dia (tendo como opções todas aquelas abordadas no 1.º período) e registaram o que aprenderam com a mesma (colocando as suas opiniões na divisão exterior da mochila). Depois desta revisão e consolidação, e sendo a alimentação o tema selecionado, realizei um pictograma com os alunos do 1.º ano sobre os frutos e legumes preferidos bem como a preferência entre carne e peixe. Senti que os alunos gostaram bastante deste contato com tratamento de dados e representação pictográfica.

Para provar ou não a nossa capacidade de adaptação, e para colmatar medos e receios, nada melhor que introdução de uma letra nova no 1.º ano. Algo que nos parecia demasiado complexo, fluiu tão naturalmente que acabei por dar razão à nossa professora cooperante: “ensinar não tem receita” mas sim motivação, entusiasmo e, acima de tudo, dedicação.

E o fim estava à vista...com as “Recordações” pude reviver os melhores momentos desta prática pedagógica. Como o grupo unido que sempre fomos, decidimos percorrer todo o caminho até à atualidade e

como não podíamos deixar de agradecer pelos bons momentos que vivemos, cada uma das nossas mascotes apareceu pela última vez: o Manel Outono foi o primeiro a fazer a visita à EB1 “Árvore da Vida” (porque a Catarina ainda estava no hospital!). Os (as) alunos (as) compreenderam que este trazia mais um desafio: um circuito espacial que finalizou com uma experiência e mostrou o empenho de todos e todas. **(Apêndice 33)**

Insatisfeito e sedento de mais atividades desafiadoras, lançou os (as) alunos (as) numa nova aventura: contactarem e trabalharem com a máquina de calcular. Em grupo, resolveram algumas operações e transmitiram no olhar, mais uma vez, a satisfação de manipular.

A vida mostra-nos, nas melhores alturas, que nem “tudo o que parece é”. Prova disto foi um grande susto e, conseqüentemente, a avalanche de emoções que colocou toda a planificação por “água a baixo”. Mais uma vez, uma prova de fogo que se transformou numa lição de vida. Nos ventos de mudanças tempestuosas, existem os bons professores que ultrapassam as adversas situações e os maus professores que sacrificam os (as) alunos (as) sem que tenham a culpa. Apesar de todo o constrangimento, pareceu-me que todas fomos sobreviventes e boas profissionais (mesmo que ainda “muito verdes”).

Por último, organiza-se dossiês, ajeita-se a sala, recolhe-se materiais e despedimo-nos...das paredes, dos espaços, das pessoas, dos “nossos” alunos.

O caminho para a saída é mais longo e difícil...as lágrimas manifestaram-se mas, caminhei para a saída...a porta fechou-se...cheguei ao fim da Floresta Encantada!

4.3.2. Avaliar e ser avaliado(a): como, quando, onde e porquê?

De um modo simples, podemos admitir que a avaliação constitui “(...) um processo que se realiza paralelamente, de forma implícita no próprio processo didático.” [Rosales. (1992):86]

Se a avaliação apoia o (a) professor (a) no processo educativo tendo como principal objetivo promover o sucesso de todos os (as) alunos (as), então podemos admitir que a avaliação é apenas um caminho para que os alunos (as) possam avaliar as suas competências. Neste sentido, deve-se apostar numa avaliação formativa e contínua, em que, segundo Rosales (1992), os investimentos dos (as) alunos (as) na sua aprendizagem não se cingem apenas às notas ou classificações mas sim, às suas evoluções académicas e ao empenho, dedicação e motivação que colocaram nas atividades propostas.

Neste sentido, avaliamos as aprendizagens através de observação direta, fichas formativas, trabalhos finais e na hétéro e autoavaliação. Estes momentos podem ocorrer durante as reuniões de turma ou no final da realização das atividades. Deste modo, podemos, refletir sobre as metodologias e estratégias no sentido de reajustar, detetar e superar dificuldades.

De modo a criar consciência reflexiva nos (as) alunos(as), devemos avaliar as atividades com a turma. Posteriormente, e consoante o feedback dos (as) professores (as), avaliar cada aluno (a) tendo em conta os trabalhos escritos e/ou orais (individuais ou em grupo), testes de avaliação, participação nas atividades, trabalhos de casa, registos de avaliação, na observação das atividades, entre outros.

Existindo “a necessidade de que o aluno se auto-avalie e participe na avaliação de todo o processo didáctico, e portanto, do próprio professor.” [Idem/Ibidem], não podemos omitir a importância da planificação mas, também, não devemos utilizá-la como um documento estático. Em vez disso, há que tomar consciência da utilidade das atividades não planeadas e não, segundo Rosales (1992), limitarmo-nos aos objetivos mais constatáveis, deixando para trás a “importante influência das estratégias intelectuais, dos processos de pensamento subjacentes às tarefas específicas, únicos factores capazes de explicar, de forma casual, a origem ou fracasso do aluno.” [Idem/Ibidem:90].

Como futura professora, tive a oportunidade de vivenciar todo este processo e, sem dúvida, é uma mais-valia para um (a) profissional ter a capacidade de escutar as críticas dos seus principais destinatários - os (as) alunos (as) – e poder refletir para melhorar. Através de uma análise mais filosófica da vida, pude constatar que avaliamos e somos avaliados ao longo da vida...e que por isso, aprendemos com os erros, crescemos como pessoas e, acima de tudo, construímos a nossa bagagem profissional.

4.3.3. Ser Professor: que competências adquirir para ensinar?

Sabendo que “o ensino não é simplesmente uma colecção de competências técnicas, um pacote de procedimentos e um amontoado de coisas que podemos aprender” [Fullan e Hargreaves.(2001):42] e que “os professores exercem uma das influências mais importantes na vida e no desenvolvimento de muitas crianças.” [Idem/Ibidem], como poderemos saber que competências adquirir para lecionar?

Esta questão poderá ser respondida partindo de uma simples, mas importante, explicação: em primeiro lugar, “os professores não se tornam naquilo que são simplesmente por hábito.” [Idem/Ibidem:53] mas por diversos fatores, segundo Fullan e Hargreaves, tais como a época em que cresceu e ingressou na profissão, a atual posição na carreira e o género do profissional (o trabalho incide e relaciona-se com os diferentes interesses, perspectivas e vivências). Deste modo, tendo como referência que

grande parte do que dá corpo a uma boa aula, a uma sucessão diária, semanal, mensal, de boas aulas, resulta directamente de qualidades puramente pessoais do docente, a que Juan Fernando Bou Pérez chama ‘competências de personalidade’ e ‘competências relacionais’, que poucas vezes são inatas. E que estão sujeitas a um processo de constante adaptação, perante as mudanças vividas no próprio campo da Educação. [Pérez. (2009):7],

é necessário mencionar, para além da dita vocação para a docência, a importância, segundo Pérez, da “junção harmoniosa de conhecimentos teóricos, competências para o seu desenvolvimento prático e qualidades humanas para envolver os outros nas actividades propostas de um modo positivo.”.

Sendo esta articulação de extrema relevância para conseguir ter perfil para lecionar, afinal que competências adquirir? A resposta surge objetiva e mais clara que água: a

“humildade, curiosidade, flexibilidade, segurança em si próprio, paciência, consistência, coerência, convicção, proactividade e inteligência emocional é todo um conjunto de competências que

difícilmente esperamos encontrar numa só pessoa ou profissional, mas é isso mesmo que se apresenta como indispensável para definir um bom docente, ao lado de aptidões como a visão e a sabedoria.” *[Idem/Ibidem]*.

4.4. O fim da aventura pela floresta: uma lição para a vida

Porque sou o cavaleiro andante
Que mora no teu livro de aventuras
Podes vir chorar no meu peito
As mágoas e as desventuras

Sempre que o vento te ralhe
E a chuva de maio te molhe
Sempre que o teu barco encalhe
E a vida passe e não te olhe

Porque sou o cavaleiro andante
Que o teu velho medo inventou
Podes vir chorar no meu peito
Pois sabes sempre onde estou

Sempre que a rádio diga
Que a américa roubou a lua
Ou que um louco te persiga
E te chame nomes na rua

Porque sou o que chega e conta
Mentiras que te fazem feliz
E tu vibras com histórias
De viagens que eu nunca fiz

Podes vir chorar no meu peito
Longe de tudo o que é mau

Que eu vou estar sempre ao teu lado
No meu cavalo de pau

Rui Veloso. (1986)²

Quando nos entregamos e dedicamos de corpo e alma podemos (ou não!) ter consciência de que todos os nossos passos ficarão marcados no caminho de quem se cruzou connosco.

Existiram fases de negação, de revolta, de lágrimas (escondidas atrás de um sorriso). Não me arrependo de ter deixado que os sentimentos ou o coração falassem mais alto pois, naquele momento, faziam-me sentir melhor e refletiam a necessidade de uma grande mudança...que tardou mas chegou!

Apenas guardei o que é bom de armazenar e lembro o que devo recordar: momentos de solidão, tristeza e alegria; situações de pura adrenalina; palavras de apoio e conforto; carinhos dados com ternura e inocência, abraços na hora certa...só assim a vida ganha um rumo!

A escola da vida mostrou-me que não vale a pena omitir para ganhar confiança e, apesar das dificuldades e das angústias, o objetivo de aprender a aprender nesta prática pedagógica foi superado com sucesso.

Hoje sou mais reflexiva, pensativa, ponderada. Aprendi que, com a liberdade, se pode dar a volta ao mundo sem sair da sala de aula; que quando queremos, tudo podemos e, acima de qualquer evolução, acredito mais em mim e nas minhas capacidades e sei que sem querer, aprendi, também, a ser!

² <http://www.youtube.com/watch?v=kzoIII0jaqk>

Daqui a uns anos, o livro das aventuras, também, mostrará as mágoas e desventuras, os medos, as mentiras que me fizeram feliz, as viagens imaginárias que fiz porque o meu cavaleiro andante (o mundo da educação) estará orgulhoso com o percurso que percorri.

Considerações Finais

- Adeus... – disse o Príncipezinho.

- Adeus - disse a raposa - vou confiar- te o meu segredo.

É muito simples:

Só se vê bem com o coração.

O essencial é invisível para os olhos.

- O essencial é invisível para os olhos - repetiu o príncipezinho para depois se lembrar.

- O tempo que gastaste com a tua rosa é que a fez ser tão importante.

- O tempo que gastei com a minha rosa... - repetiu o príncipezinho para mais tarde se lembrar.

-Os homens esqueceram-se desta verdade - afirmou a raposa. -
Mas tu não te hás-de esquecer.

És sempre responsável por aquele com quem tens intimidade.

És responsável pela tua rosa... "

[Saint-Exupéry,A. (1987):87]

Um percurso académico é, certamente, uma linha oscilativa com muita história. As frustrações, desânimos e medos estão lado a lado com as alegrias, sucessos, motivações e interesses. Ao longo de cinco anos

foram muitos os obstáculos de uma caminhada que, apesar de tudo, considero evolutiva nomeadamente a nível pessoal e profissional.

As práticas, metodologias e tudo o mais o que foi lecionada e assimilado na teoria está, inevitavelmente, interligado com as experiências de prática pedagógica.

A responsabilidade de chegar ao fim do caminho é , bem mais do que simplesmente procurar estratégias para encontrar um rumo, tornar-me numa professora reflexiva e participativa, numa profissional que procura a cada instante ser mais e melhor.

A Educação precisa de profissionais que zelem pelos seus direitos e interesses, necessita de novas dinâmicas e de ânimo para enfrentar as adversidades. Mas mais do que tudo isto, os (as) professores (as) precisam de espaço e tempo para educar , ser, saber e aprender. As expetativas de quem termina esta etapa são altas mas os (as) educadores (as)/ professores (as) que nos esperam no mundo do trabalho, mais do que acreditarem, precisam de nós para a mudança.

Este documento não é apenas um livro académico mas, sim, o resumo da minha história, das minhas aprendizagens, do meu percurso como estudante que, inevitavelmente, chega ao fim. Sendo algo visível aos olhos não é, de todo, o mais importante. Isto significa que, todo o que foi essencial para crescer como Ser Humano, é invisível ao olhar. Os valores, ideais, pensamentos e expetativas estão bem guardados no coração e esses, sim, foram responsáveis por tudo o que fiz, senti, li, vivi.

Criar laços não foi fácil quando tinha conhecimento, de antemão, que a partida seria num futuro próximo. Mesmo assim, abri o coração para que as experiências e vivências pudessem ser guardadas na gaveta das recordações e mais tarde gastasse tempo a revê-las. Sim, será muito importante perder tempo a recordar este meu percurso não por ser o

primeiro ou o último ou o decisivo mas porque me permitiu ver crescer a gaveta do conhecimento, do sucesso e insucesso, dos medos, angústias e preocupações.

Sou responsável por cada imagem, acontecimento, sentimento ou pedaço de tela que se soltou da gaveta. Como é óbvio, fi-lo propositadamente para que, compreendessem que não me esqueci de todas as pessoas, lugares, situações e momentos que me proporcionaram experiências significativas e inesquecíveis.

O sonho foi concretizado e um contributo, ainda que pequeno, foi deixado.

Bibliografia

- ALONSO, G. (1995). *Ciências da educação: investigação e acção – II volume*. Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian: Braga. p.151.
- ALVES, J. M. (1993). *Organização, gestão e projecto educativo de escolas*. Edições ASA: Porto. pp.10,11,19,20,21,38,39.
- BLATCHFORD-SINAJ,I. (2005). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Texto Editores: Lisboa. pp. 10,14,15.
- CANÁRIO, R. (1992). *Organizações escolares em análise*. Organizações Escolares em análise – Temas de Educação 2. Publicações D. Quixote, LDA: Lisboa. pp. 47,67,68.
- COELHO, A. (2007). *Breves notas sobre a educação e os cuidados para as crianças entre os 0 e os 3 anos em Portugal*. Cadernos de Educação de Infância n.º 80: Lisboa. p.9.
- DEVRIES, R; Zan, B. (1998). *A Ética na educação infantil*. Artmed Editora: Porto Alegre. p.135.
- FERREIRA, D. (2010, maio/agosto). *O direito de brincar*. Cadernos de Educação de Infância n.º 90: Lisboa. pp.12-13.

FERREIRA, M; Santos, M.R. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Edições Afrontamento: Porto. pp. 29,37,43,48,94.

FERREIRA, P.T. (1999). *Guia do animador – uma actividade de formação*. Multinova: Lisboa. pp. 48-50,71,72,80.

FORMOSINHO, J. (1995). *A Educação pré-escolar em Portugal*. Perspectivar a Educação n.º2. pp. 10,11.

FULLAN, M; Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar?*. Porto Editora: Porto. pp. 42-43.

GOMES, B. (2010, maio/agosto). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. Cadernos de Educação de Infância n.º90: Lisboa. pp. 45-46.

HOHMANN, M; Banet, B; Weikart, D. P.(1984). *A criança em acção*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa. pp. 51,81, 175, 186, 189, 190.

HUTMACHER, W. (1992). *A escola em todos os seus estudos: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento*. Organizações Escolares em análise – Temas de Educação 2. Publicações D. Quixote, LDA: Lisboa. pp. 47,67,68.

JONES, Maggie. (2004). *Hiperatividade – como ajudar o seu filho*. Plexus Editora: São Paulo. p.12;

LOFF, P.B. (2003). *Educar na diversidade e para a diversidade com manuais do 1.º ciclo do ensino básico para o estudo do meio*. Dissertação apresentada no âmbito do mestrado em educação de infância. Universidade do Minho: Braga. pp.95,120.

LOURENÇO, O.M. (1996). *Educar hoje crianças para o amanhã*. Porto Editora: Porto. pp. 11,50.

ME. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Departamento de Educação Básica: Lisboa. p. 91.

ME. (1998 a). *Organização curricular e programas do ensino básico – 1.º ciclo*. Departamento de Educação Básica: Mem Martins. pp. 12,13,15,17,106,107,108.

ME. (2007). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar [Versão Eletrónica]*. Departamento de Educação Básica: Lisboa. pp.13,14,20,26,27,43,72,79,82,84;

ME. (2011). *Programa de matemática do ensino básico. [Versão Eletrónica]*. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular: Lisboa. pp.15-16.

MEIRELES-COELHO, C. (1989). *Currículo e metodologias no 1.º ciclo do ensino básico – contribuição para melhorar o sucesso escolar*. Dissertação para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, na especialidade de

desenvolvimento Curricular. Universidade de Aveiro, Aveiro. pp. 8, 151, 154.

MEDEIROS, E.O. (2006). Educar, comunicar e ser. João Azevedo Editor: Mirandela. pp. 159,160,170.

OLIVEIRA-FORMOSINHO,J; Kishimoto,T.M; Pinazza, M.A. (2007). *Pedagogia(s) da infância – dialogando com o passado, construindo o futuro*. Artmed Editora, SA: Porto Alegre. pp. 219-248.

PÉREZ, J.F.B. (2009). *Coaching para docentes – motivar para o sucesso*. Porto Editora: Porto. pp. 7,8.

PORTUGAL, G. (2010). *Avaliação em pré-escolar – sistema de acompanhamento de crianças*. Cadernos de Educação de Infância n.º89: Lisboa. pp. 13-17.

KANITZ, S. (2004, 4 de agosto). *Observar e Pensar [Versão Eletrónica]*. Revista Veja n.º 31. Editora Abril: Brasil. p.18.

ROSALES, C. (1991). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Edições ASA: Rio Tinto. p.37.

SANCHES, M.F.F.C. (2000). *Editorial*. Revista de Educação – Volume IX. Departamento de educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa: Lisboa. pp. 2-3.

SAINT-EXUPÉRY,A. (1987). O principezinho. Editora Caravela,LDA:
Lisboa. pp. 9, 62,64,68,74,87.

SILVA, E. C. (2003, abril). *Editorial*. Cadernos de Educação de Infância
n.º 66. p. 3.

SIMÕES DOS REIS, M.I.B.(1987). *Educação Pré-Escolar – Educação
para a Infância, Educação para o Sucesso Académico.*
*Dissertação de Mestrado apresentada à Unidade Científico-
Pedagógica de Educação da Universidade do Minho.*
Universidade do Minho, Braga. p.58.

SPODEK, B; Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três aos oito
anos*. Artmed: Porto Alegre. p.101.

VASCONCELOS,T. (2007). Transição jardim de infância – 1.º ciclo: um
campo de possibilidades. Cadernos de Educação de Infância n.º
81: Lisboa. pp. 44-46.

VAYER, P. (2003). *O jardim-escola*. Instituto Piaget: Lisboa. p.11.

VIEIRA, R.M; Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*.
Instituto Piaget: Lisboa. p.10.

VILAR, A. de Matos. (1993). O Professor planificador. Edições ASA:
Porto. p.22.

ZABALZA, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Artmed
Editora: Porto Alegre. pp. 231-232.

Legislação / **C**irculares

CIRCULAR n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. *Gestão do currículo na educação pré-escolar [Versão Eletrónica]*.
Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular:
Lisboa.

LEI n.º 5/97 de 24 de janeiro. Diário da República n.º34 – I Série – A.
Lei-quadro da educação pré-escolar - Artigo2.º; Artigo 12.º
[Versão Eletrónica]. Lisboa.

Outros

Projecto Curricular do “JIFB” [Versão Eletrónica]. Coimbra. pp.
9,12,13.

Projeto Curricular da “Árvore da Vida” [Versão Eletrónica]. Coimbra.
pp. 31.

Webgrafia

Declaração dos direitos da criança. Acedido em: 15, novembro, 2011, em:<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textosinternacionais-dh/tidhuniversais/dc-declaracao-dc.html>.

Lei de bases do sistema educativo. (2005). Acedido em: 15, novembro, 2011 em:<http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=84&doc=1174>.

ZEDNIK, H. (2009, 26 de maio). *O que significa educare?*. Acedido em: 22, dezembro, 2011, em:<http://educerehjr.blogspot.com/2009/05/o-que-significa-educere.html>.

Citador. Acedido em: 18, maio, 2012, em: <http://www.citador.pt/frases/e-sempre-prudente-olhar-em-frente-mas-e-dificil-winston-churchill-9594>.

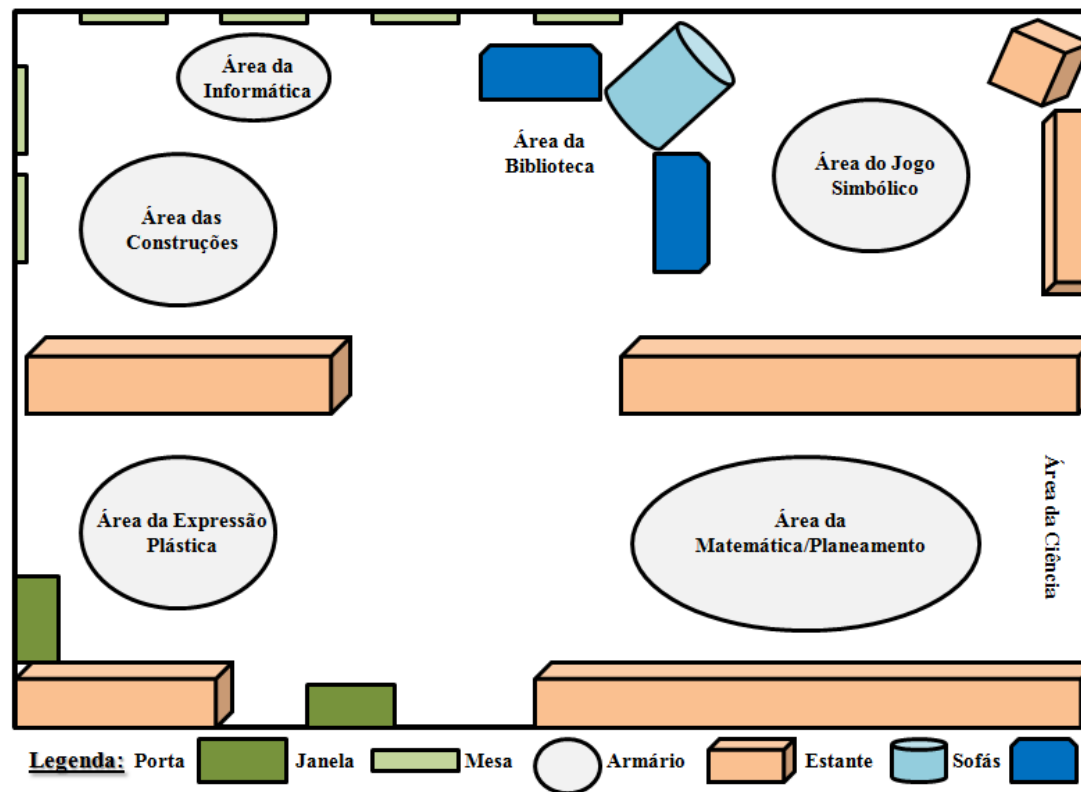
Citações inspiradoras. Acedido em: 21, maio, 2012 em: <https://dspace.ist.utl.pt/bitstream/2295/165153/1/Citacoes.pdf>

Dicionário de português online. Acedido em: 31, outubro, 2011, em: <http://www.lexico.pt/observar/>.

ANEXOS/ **A**PÊNDICES

APÊNDICE 1

Planta da Sala de Atividades



Jardim de Infância “Flores em Botão”

APÊNDICE 2

Jardim de Infância “Flores em Botão”

Nome/Idade (anos, meses)	Local/Atividade/ Rotina	Comportamento Observado	Intervenção da educadora	Contexto da Situação/ Observações
<p>“Maria” (5,1)</p> <p>“Inês” (4,9)</p>	<p>Espaço exterior - lanche da manhã</p>	<p><u>“Inês”</u>: Estão tantas formigas a voar...</p> <p><u>“Maria”</u>: Mas existem muitas que ainda estão a fazer as malas para se irem embora!</p> <p><u>“Inês”</u>: Pois é...</p>		<p>Depois da descoberta de uma grande mancha de formigas com asas (Agúdias) e da grande concentração de crianças à volta do fenómeno, estas decidem começar a voar aos grupos...</p>

APÊNDICE 3

Primavera



Flores e folhas
pintadas pelas crianças



Resultado final da actividade



ANEXO 1

Macrobiótica

por Francisco Varatojo

“Neste artigo tentarei elucidar os leitores sobre o que são a alimentação e o estilo de vida macrobióticos, uma vez que me parece haver uma certa confusão por parte do público em geral sobre que é e o que não é este modo de vida. Leio com alguma frequência, críticas à prática alimentar macrobiótica, que não têm muitas das vezes qualquer fundamento dum ponto de vista nutricional, por mero desconhecimento técnico por parte de quem escreve a crítica.

Existe também a ideia de que a Macrobiótica e o vegetarianismo se regem pelos mesmos princípios, o que também não é verdade - o regime macrobiótico sendo predominantemente de origem vegetal, não é necessariamente um regime vegetariano; o uso de produtos animais (preferivelmente peixe) é aceitável e nalguns casos necessário dependente de factores como o clima, grau de actividade física, antecedentes biológicos e outros.

A Macrobiótica não é exclusivamente uma dieta, um regime, mas sim um estilo de vida que tem como objectivo último ajudar-nos a desenvolver o nosso potencial humano, ao seguirmos as leis da natureza dum ponto de vista biológico (através da alimentação), ecológico (fazendo escolhas diárias que contribuem para uma melhor qualidade de vida ambiental), social e espiritual (tratando os outros com amor e compaixão e assumindo a nossa responsabilidade como um pequeno elo numa vasta cadeia de seres e fenómenos).

A origem da palavra é grega, "*macro*" - grande - e "*bio*" - vida e não significa apenas "grande vida" mas também a capacidade de vivermos a

vida numa forma grandiosa e magnífica. A esse nível, a alimentação é importante, essencial, porque nos dá a base biológica, a saúde para gozarmos a vida em todo o seu esplendor e para termos sensibilidade para com o meio que nos rodeia. Nós somos literalmente o que comemos, os alimentos criam o nosso sangue que vai nutrir as células, os órgãos, o cérebro. Sem alimentos a vida não é possível.

A palavra Macrobiótica foi utilizada por filósofos gregos como Hipócrates e na era moderna primeiro no séc. XVIII por um professor de medicina alemão, médico pessoal de Goethe, chamado Christoph Von Hufeland que escreveu o livro "Macrobiótica, ou a Arte de prolongar a Vida" onde prescreveu recomendações muito semelhantes às da "macrobiótica moderna". Nos finais do séc. XIX, um médico do exército japonês, Sagen Ishizuka, que se curou numa doença de rins intratável pela medicina moderna, adoptando um regime alimentar baseado em cereais integrais e vegetais, fundou a primeira organização macrobiótica denominada na altura Sokuiokai e foi extremamente famoso no Japão nos finais do séc. XIX e início do séc. XX.

Para Ishizuka todos os problemas de saúde e sociais tinham como origem uma má nutrição, particularmente um desequilíbrio entre sódio e potássio nos alimentos e, para ele, todos os problemas podiam ser corrigidos adoptando uma prática alimentar de acordo com a constituição biológica humana, em especial a utilização de cereais integrais e vegetais como alimentos principais.

O trabalho de Ishizuka foi continuado e desenvolvido por George Ohsawa que nos anos 30 trouxe os seus ensinamentos para a Europa, em especial para a França e Bélgica; Ohsawa escreveu dezenas de livros e foi relativamente conhecido em França, mas numa forma geral, o que se conhece mais da abordagem de George Ohsawa é uma prática alimentar

macrobiótica extremamente restritiva que não se adapta bem (na minha opinião) à vida moderna. Isto, apesar de Ohsawa ter uma concepção extremamente alargada do regime macrobiótico, recomendando desde dietas muito simples, monodietas, até regimes com uma quantidade aceitável de produtos animais e pequena quantidade de bebidas alcoólicas.

Ohsawa prescrevia segundo a condição individual - para ele, praticar macrobiótica era comer segundo as necessidades em constante mutação de cada um - para algumas pessoas jejuar é a terapia, para outros comer bastante variedade e divertir-se é a solução mais indicada. No entanto, na prática diária, os cereais integrais e os vegetais continuam a ser os alimentos mais adaptados à espécie humana, e conseqüentemente aqueles que mais ajudam a criar e a manter a saúde.

Os ensinamentos de George Ohsawa foram na geração seguinte disseminados pelos seus discípulos orientais particularmente Michio e Aveline Kushi, Herman e Cornelia Aihara, Tomio e Bernardete Kikuchi, Shizuko Yamamoto, Clim Yoshimi, entre outros e na geração actual especialmente por estudiosos europeus e americanos. Michio Kushi, residente nos Estados Unidos desenvolveu um modelo alimentar mais simples de compreender e mais adaptado à vida moderna denominado "Alimentação Macrobiótica Padrão" (Standard Macrobiotic Diet), o modelo alimentar mais utilizado pela maioria dos praticantes macrobióticos modernos.

Nas linhas que me restam para concluir este artigo, vou tentar identificar aqueles que me aparecem ser os aspectos mais importantes da alimentação e estilo de vida macrobióticos.

Devemos comer segundo as nossas características biológicas - o Homem é por natureza um ser designado para comer maioritariamente

alimentos de origem vegetal, em particular cereais e vegetais, apesar de ter a capacidade para ingerir de tudo.

A alimentação deve reflectir o enquadramento geográfico e climático pelo se deve adaptar aos diferentes climas e habitats; deve também ser tradicional, ou seja devemos escolher um estilo alimentar que venha a ser seguido há séculos (os cereais, os vegetais e as leguminosas foram a base alimentar da espécie humana durante milhares de anos e só recentemente esses hábitos foram alterados).

A noção de bipolaridade, ou a teoria de "*yin*" e "*yang*" é uma parte essencial deste estilo de vida - a ideia de que todos os fenómenos, alimentos incluídos, têm qualidades energéticas, metafísicas e de que a harmonia relativa é conseguida quando "equilibramos" estes dois pólos, yin e yang, nas nossas vidas.

Temos o livre arbítrio para escolhermos comer e viver como quisermos, mas há uma responsabilidade inerente a cada uma das escolhas que fazemos; não existem alimentos proibidos mas existe um critério a partir do qual podemos escolher duma forma mais responsável e consciente.

Essencialmente, na prática da Macrobiótica, a saúde e a felicidade começam em cada um de nós, e as nossas vidas são em grande parte, um reflexo das nossas escolhas e prioridades.

Espero que com este artigo passe a ter uma ideia mais alargada e mais acertada do que significa praticar macrobiótica; oportunamente escreverei sobre os aspectos mais técnicos e nutricionais desta prática alimentar.

Na sequência do artigo sobre macrobiótica passo agora a descrever a Alimentação Macrobiótica Padrão, um modelo alimentar desenvolvido por Michio Kushi nos finais dos anos 70.

Considere por favor que este modelo é apenas um padrão e como tal deve ser adaptado às diferentes condições pessoais, climáticas, geográficas, etc.

Alimentação Macrobiótica Padrão

- **50 a 60% da alimentação diária devem consistir de cereais integrais.** Cereais integrais incluem arroz integral, cevada, millet, aveia, milho, trigo, centeio, trigo sarraceno, cuscuz, bulgur, flocos de aveia, flocos de cevada, carolo de milho, massas, pão, crepes, panquecas, etc. Deve dar-se preferência a cereais integrais em grão, em particular se existirem problemas de saúde sérios, uma vez que os cereais sob a forma de farinha são mais difíceis de digerir e as farinhas ao oxidarem perdem muitas das propriedades originais do cereal em grão.
- **Sopa deve ser consumida 1 a 2 vezes por dia.** As sopas são em geral de vegetais mas podem também incluir cereais, leguminosas, algas, peixe. Uma sopa particularmente aconselhada é a sopa de Miso ou sopa de pasta de soja, devido aos efeitos benéficos que o miso tem na reconstrução da flora intestinal.
- **25 a 35% incluem os mais diversos vegetais (para além dos vegetais utilizados nas sopas).** Os vegetais devem ser cozinhados de diferentes formas mas é importante que alguns sejam bem cozinhados e outros levemente cozinhados ou consumidos sob a forma de salada crua. Vegetais para uso diário

incluem cebolas, cenouras, abóbora, brócolos, couve, agrião, nabos, couve de bruxelas, cogumelos, germinados, nabiças e muitos outros.

Vegetais como batatas, tomates, beringelas são geralmente desaconselhados ou devem ser utilizados muito ocasionalmente se se gozar de boa saúde.

- **10 a 15% da alimentação consistem de leguminosas, derivados das leguminosas e algas.** As leguminosas incluem grão de bico, lentilhas, feijão azuki, feijão frade, feijão catarino, feijão manteiga e todos os feijões disponíveis nos diversos climas; derivados das leguminosas como tofu, tempeh, natto, seitan (neste caso derivado do trigo mas sendo um alimento com alto teor proteico é incluído neste capítulo) podem e devem também ser usadas regularmente.

As algas foram durante muitos anos utilizadas em diferentes culturas e utilizam-se em pequena quantidade neste regime, cozinhadas em conjunto com os vegetais, leguminosas ou cereais. As algas para uso regular têm nomes como wakame, kombu, aramé, hiziki, nori entre outras.

Para além dos alimentos mencionados nas alíneas acima, a Alimentação Macrobiótica Padrão inclui em quantidades variáveis os seguintes alimentos:

- **Sementes e oleaginosas** - sementes de sésamo, de abóbora, de girassol; amendoins, amêndoas, pinhões, nozes.

- **Frutos da estação e da área geográfica em que vivemos** - maçãs, pêras, morangos, castanhas, pêssegos, melão, melancia, uvas, etc.
- **Peixe, preferivelmente de carne branca** - pescada, linguado, robalo, cherne, dourada, tamboril entre muitos outros.
- **Bebidas diversas, em especial chás tradicionais, cafés de cereais, sumos de vegetais ou de frutos.** Se se gozar de boa saúde ou em situações especiais, pequena quantidade de bebidas alcoólicas como cerveja, vinho ou whisky de malte.
- **Óleos e temperos** como óleo de sésamo, de girassol, de milho, azeite e temperos como vinagre de arroz, vinagre de ameixa, gengibre, algumas ervas aromáticas entre outros. Os óleos devem ser de primeira pressão a frio e não extraídos a altas temperaturas com solventes químicos à base de petróleo (a maioria dos óleos no mercado).
- **Condimentos para uso de mesa**, se bem que utilizados em quantidades mínimas, são bastante importantes em especial se houver problemas de saúde; os condimentos principais são gomásio (sementes de sésamo com sal), umeboshi (pickle de ameixa), tekka (condimento produzido a partir de diferentes raízes), sementes de sésamo, condimento de cebolinho e muitos outros.

Na prática macrobiótica considera-se que os alimentos a evitar ou a usar muito esporadicamente são: carnes vermelhas ou brancas, ovos, produtos lácteos, açúcar, vegetais e frutos de origem tropical, café e chá preto, alimentos refinados e quimicalizados. Parte integrante do regime macrobiótico é a culinária; o modelo alimentar aqui descrito é

extremamente saboroso, versátil e variado se a prática culinária for apropriada e pode ser bastante sensaborão se não for bem confeccionado; é aconselhável assistir a aulas de cozinha, consultar livros de culinária e pedir ajuda a pessoas mais experientes se desejar encetar uma alimentação deste tipo.

Em qualquer dos casos, começar a utilizar diariamente cereais integrais, vegetais e leguminosas na sua alimentação, pode seriamente contribuir para uma melhoria da sua saúde e qualidade de vida.

A Alimentação Macrobiótica Padrão preenche os requisitos nutricionais das principais organizações nutricionais mundiais e está de acordo com as linhas gerais no que toca à prevenção de cancro e doenças cardiovasculares.”³

³ Varatojo, F: (2009). Macrobiótica.

http://www.emacrobotica.com/artigos_e_multimedia/artigos/diversos/, acedido em: 12, dezembro , 2011;

APÊNDICE 4

Jardim de Infância “Flores em Botão”

Nome/Idade (anos, meses)	Local/Atividade/ Rotina	Comportamento Observado	Intervenção da educadora	Contexto da Situação/ Observações
<p>“Rodrigo” (4,6)</p>	<p>Festa de Aniversário no Coreto do Jardim de Infância “Flores em Botão”</p>	<p>(olha desesperado para os doces)</p> <p>“Rodrigo”: “Maria”, porque não posso comer batatas fritas?</p> <p>“Rodrigo”: Tá Bem! (três/quatro minutos depois...)</p> <p>“Rodrigo”: “Maria”, posso comer só quatro? (mostra quatro dedos)</p> <p>“Rodrigo”: E 3? (mostra os três dedos)</p> <p>“Rodrigo”: E 2? (mostra os dois dedos)</p> <p>“Rodrigo”: E 1) (mostra um dedo)</p> <p>(“Rodrigo” desiste...)</p>	<p>“Tens de perguntar ao teu pai e pedes-lhe para te deixar comer uma de vez em quando!”</p> <p>Não “Rodrigo”!”</p> <p>(abana a cabeça negativamente)</p> <p>(ignora-o)</p> <p>(sorri)</p>	<p>“Rodrigo” é Macrobiótico por imposição do pai. Revela o seu ávido apetite quase todos os dias pedindo para comer seja o que for. Esta era uma das tentativas para que o seu desejo de comer prosseguisse e, mais uma vez, sem sucesso.</p>

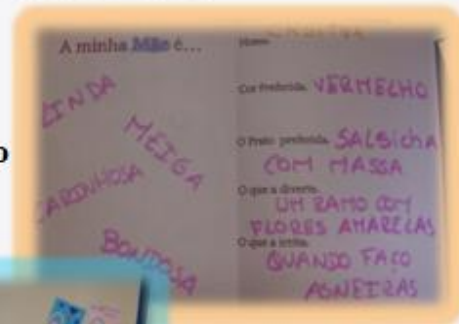
14 de abril de 2011

APÊNDICE 5

Dia da Mãe



Livro



Exposição dos Livros em M de Mãe



Bolo da Festa do Dia da Mãe



Caixa decorada pelas crianças : Lembrança do Dia da Mãe

APÊNDICE 6



Experiência : "O que faz o flúor?"

Copo com o
Flúor



Copo com
Coca-Cola



Copo com
Vinagre



Imagem final da experiência

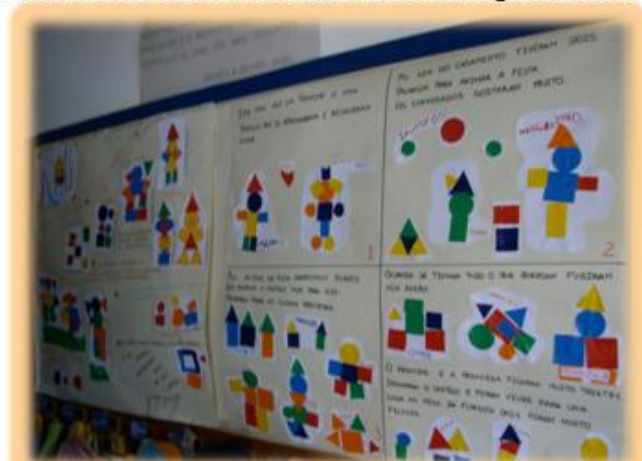


APÊNDICE **7**

Formas Geométricas



Resultado final da História elaborada pelas crianças



Exposição no painel de entrada das histórias do JIFB

APÊNDICE 8

“Aquiles, o Pontinho”



Resultado da leitura de
“Aquiles, o Pontinho”



Ilustrações das crianças sobre
“Aquiles, o Pontinho”



APÊNDICE 9

Cores Primárias e Secundárias



Monóculos



“Técnica de palhinha”



APÊNDICE 10



**Painel do
Dia Mundial da Criança**

APÊNDICE 11

Ida ao Jardim Botânico



Gnomo Trapalhão



Gnomo Trapalhão, Bruxa
e Jardineira



Gnomo Trapalhão, e Fada

APÊNDICE 12

Jardim de Infância "Flores em Botão"

Planificação do Mini Projecto

<i>Característica das Actividades</i>	<i>Áreas de Conteúdo</i>	<i>Domínios</i>	<i>Actividades propostas</i>	<i>Objectivos</i>	<i>Recursos</i>
Os Sentidos	<p>Expressão e Comunicação</p> <p>Conhecimento do Mundo</p> <p>Formação Pessoal e Social</p>	<p>-Linguagem Oral;</p> <p>-Linguagem Escrita;</p> <p>-Expressão Plástica</p> <p>-Expressão Musical</p> <p>-Expressão Motora</p> <p>-Matemática</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Labirinto; • Carta do Gnomo Trapalhão; • Percorso exterior: recolha de materiais; • Breve diálogo de reconhecimento dos materiais encontrados no percurso; • Classificação dos materiais quanto à sua textura (duro, áspero, mole, rugoso...); • Decalque de folhas; • "Casa das texturas": decoração de uma casa com diversas texturas (folhas, areia, flores, lá, aparas, ...); • Expressão Motora: "Dança das Laranjas"; • "Poema dos Sentidos": completar com grafismo e desenho; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fomentar o diálogo; ✓ Promover a autonomia; ✓ Desenvolver a motricidade global; ✓ Identificar diferentes texturas; ✓ Classificar objectos quanto à sua textura; ✓ Saber ouvir; ✓ Discriminar e reproduzir ritmos; ✓ Trabalhar com diferentes técnicas; ✓ Contactar com o desenho como forma de escrita; ✓ Registrar opiniões; ✓ Promover a criatividade; ✓ Criar responsabilidade na utilização dos materiais (marcadores, tesouras, ...); 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Envelopes; ▪ Papel A4; ▪ Impressora; ▪ Computador; ▪ Mantas; ▪ Pelúchas; ▪ Tostas; ▪ Folhas de árvores; ▪ Cartolinas; ▪ Bolas; ▪ Baldes; ▪ Lá; ▪ Blocos lógicos; ▪ Algodão; ▪ Areia; ▪ Aparas de lápis; ▪ Cola ▪ Flores; ▪ Laranjas;

Semana de 8 a 10 de Junho de 2011

Jardim de Infância "Flores em Botão"

			<ul style="list-style-type: none">• <i>Jogo Sensorial:</i> as crianças são vendadas e através do cheiro, tacto e paladar terão de descobrir quais os alimentos ou temperos em questão;• <i>Expressão Musical:</i> Jogo de Acuidade Auditiva: as crianças são vendadas e através da audição terão de adivinhar qual o instrumento que tocou;• <i>Mini Banda:</i> Exploração de ritmos;• <i>Culinária:</i> confecção de um Bolo de Chocolate;• <i>Registo dos ingredientes:</i> utilizados na confecção do Bolo de Chocolate;• <i>Prova do Bolo de Chocolate.</i>	<ul style="list-style-type: none">✓ <i>Descodificar diferentes códigos;</i>✓ <i>Utilizar diferentes meios informáticos;</i>✓ <i>Agrupar objectos segundo critérios;</i>✓ <i>Saber limitar quantidades;</i>✓ <i>Localizar-se espacialmente;</i>✓ <i>Seguir indicações.</i>✓ <i>Respeitar as opiniões dos outros;</i>	<ul style="list-style-type: none">▪ <i>Folhas de registo;</i>▪ <i>Lápis;</i>▪ <i>Borrachas;</i>▪ <i>Marcadores;</i>▪ <i>Vinagre;</i>▪ <i>Sal;</i>▪ <i>Limão;</i>▪ <i>Açúcar;</i>▪ <i>Lenços;</i>▪ <i>Instrumentos musicais (pratos, pandeíreta, reco-reco, triângulo, maracas, ...);</i>▪ <i>Forma de silicone;</i>▪ <i>Microondas;</i>▪ <i>Leite;</i>▪ <i>Ovos;</i>▪ <i>Óleo;</i>▪ <i>Chocolate em pó;</i>▪ <i>Farinha;</i>▪ <i>Châvenas;</i>▪ <i>Taça;</i>▪ <i>Colher de Pau.</i>
--	--	--	--	---	--

Semana de 8 a 10 de Junho de 2011

Jardim de Infância "Flores em Botão"

Planificação do Mini Projecto

Característica das Actividades	Áreas de Conteúdo	Domínios	Actividades propostas	Objectivos	Recursos
A alimentação e a Higiene Oral	<p>Expressão e Comunicação</p> <p>Conhecimento do Mundo</p> <p>Formação Pessoal e Social</p>	<p>- Linguagem Oral;</p> <p>- Linguagem Escrita;</p> <p>- Expressão Plástica</p> <p>- Expressão Musical</p> <p>- Expressão Motora</p> <p>- Expressão Dramática</p> <p>- Matemática</p>	<ul style="list-style-type: none"> Breve diálogo de resumo sobre as actividades anteriores; Carta do Gnomo Trapalhão; Apresentação em PowerPoint de "O Tomás já não cabe nos calções"; Diálogo sobre os hábitos alimentares; Jogo: estão dispostas na mesa três bacias (verde, amarela, vermelha) e várias imagens de alimentos. As crianças terão de colocar as imagens na respectiva bacia consoante o que podem comer todos os dias, às vezes ou raramente; Desenho do prato preferido de cada criança; Culinária: confecção de uma 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fomentar o diálogo; ✓ Promover a autonomia; ✓ Criar cidadãos responsáveis; ✓ Educar para a Saúde: aquisição de valores; ✓ Desenvolver a motricidade fina e global; ✓ Compreender e aceitar regras; ✓ Identificar e nomear diferentes alimentos; ✓ Saber ouvir; ✓ Promover o acesso a diferentes materiais; ✓ Contactar com o desenho como forma de escrita; ✓ Promover a criatividade; ✓ Criar responsabilidade na utilização dos materiais (marcadores, tesouras, ...); 	<ul style="list-style-type: none"> Envelopes; Folhas A4; Computador; Data Show; Bacias; Papel Crepe; Cartolinas; Imagens de vários alimentos; Tesouras; Cola; Marcadores; Fruta (laranjas, maçãs, bananas, ...) Facas; Pratos; Taças; Colheres;

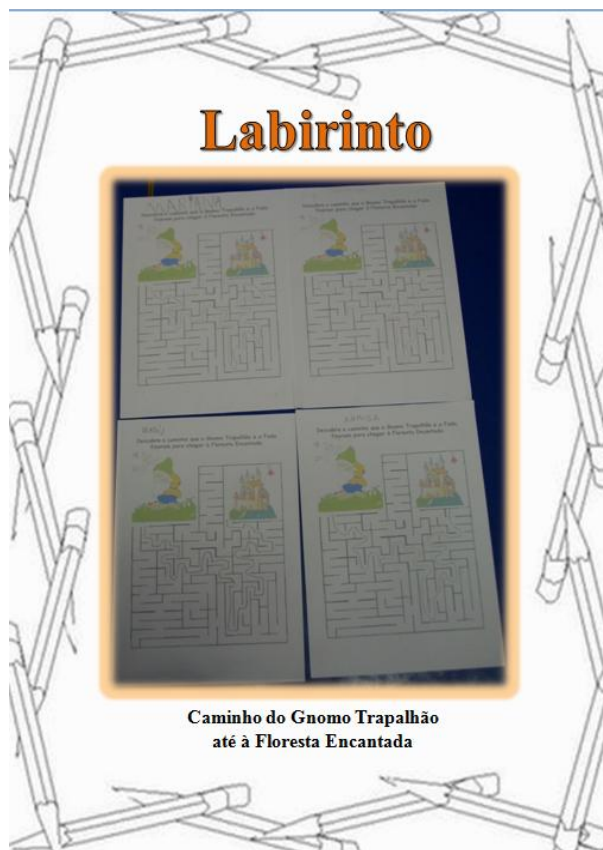
Semana de 22 a 24 de Junho de 2011

Jardim de Infância "Flores em Botão"

			<ul style="list-style-type: none">Salada de Fruta;• Prova da Salada de Fruta;• Adivinhas Alimentares;• Jogo "Salada de Fruta";• Expressão Musical: Canção "O Balão dos Alimentos";• Breve diálogo sobre os alimentos mencionados na canção "O Balão dos Alimentos";• Elaboração do Balão dos Alimentos;• Ilustração do Balão dos Alimentos;• Roda dos Alimentos: Puzzle;• Diálogo com as crianças sobre os vários sectores da Roda dos Alimentos;• Teatro "Dente Saudável";• Visualização de um PowerPoint: "Adivinha de que alimento é feito?";• Visita do Gnomo Trapalhão ao JIS;	<ul style="list-style-type: none">✓ Trabalhar a letra de uma canção;✓ Interagir com meios audiovisuais;✓ Utilizar meios informáticos;✓ Utilizar o Jogo dramático para promover a imaginação/criatividade;✓ Recriar momentos e personagens do passado;✓ Utilizar diferentes meios informáticos;✓ Agrupar objectos;✓ Formar conjuntos;✓ Desenvolver o espírito crítico e o raciocínio;✓ Respeitar as opiniões dos outros.	<ul style="list-style-type: none">▪ Balões;▪ Imagens da Roda dos Alimentos;▪ Paus de espetada;▪ Fita-Cola;▪ Impressora;▪ Calções;▪ Camisola;▪ Chapéu;▪ Pinturas faciais;▪ Barba postiza;▪ Botins;
--	--	--	---	--	---

Semana de 22 a 24 de Junho de 2011

APÊNDICE 13



Materiais do Percurso



Objectos encontrados no percurso fornecido
na Carta do Gnomo Trapalhão

Folha de Registo



Classificação dos materiais quanto à sua textura

Técnica do Decalque



Decalque de diversas folhas

“Casa das Texturas”



Exemplos da Actividade
“Casa das texturas”

Teia de Opiniões



“O que pensam quando falamos em ...?”

Expressão Motora



“Dança da Laranja”

Poema dos Sentidos



Crianças a completarem um poema sobre os sentidos

Jogo Sensorial



Expressão Musical



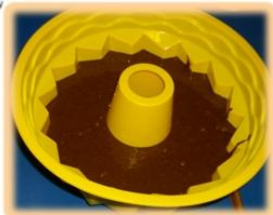
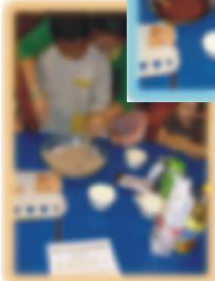
"Jogo de Acuidade Auditiva"



Mini-Banda

Culinária

Confeção de Bolo de Chocolate



ANEXO 2

Grupo:		N.º de Crianças:		N.º de adultos:		Semana de: ___ a ___ Nov ___	
						Tempo: _____ às _____	
Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	Observações	Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	Observações		
1	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E		6	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E			
2	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E		7	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E			
3	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E		8	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E			
4	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E		9	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E			
5	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E		10	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E			

* **Colorir ou assinalar os nomes das crianças de acordo com o seguinte:** **Vermelho:** crianças que suscitam preocupação em termos de B-E ou I (níveis baixos); **Laranja:** crianças que parecem funcionar em nível médio, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas; **Verde:** crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos)

ANEXO 3



ANÁLISE DO GRUPO	
O QUE ME AGRADA	O QUE ME PREOCUPA
<p><i>O que está a correr bem?</i> <i>Que aspectos positivos se devem realçar como evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo.</i></p>	<p><i>O que é preocupante?</i> <i>Que aspectos me inquietam e impressionam relativamente às evidências de neutro ou fracos níveis de bem-estar e implicação no grupo.</i></p>
<ul style="list-style-type: none">•	



ANÁLISE DO CONTEXTO

FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA ALTOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO

FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA BAIXOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO

1. Ambiente estimulante (estruturas bem equipadas, variedade de materiais e experiências, etc):

1. Ambiente empobrecido (infra-estruturas limitadas, material desgastado e inadequado, oferta diminuta de experiências, etc):

2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo (atmosfera agradável, interações positivas, sentido de pertença, etc):

2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo (interações frias, demasiado ruído ou silêncios constrangedores, crianças e adultos da sala mantêm contactos fugazes e imprecisos, etc):

3. Espaço para iniciativa (é favorecida a escolha das crianças relativamente a actividades, assuntos, negociações, regras, etc):

3. Falta de oportunidade para iniciativa (actividades predominantemente impoetas e conduzidas pelos adultos, pouca flexibilidade na estruturação dos dias, na negociação e na tomada de decisões, fraca responsabilização da criança, etc)

4. Organização eficiente (plano do dia acessível e voltado para as crianças, gestão de tempo sem momentos "vazios/mortos", orientação e acompanhamento adequados, gestão do grupo apropriada, etc...)

4. Organização insuficiente (o plano do dia não é voltado para as crianças, o tempo é mal gerido e explorado, especialmente nas rotinas de transição, a orientação não é usada de modo optimizado, a gestão do grupo é desajustada, etc)

5. Estilo do adulto adequado (atenção aos sentimentos e necessidades das crianças, intervenção estimulante e promotora da iniciativa da criança, etc)

5. Estilo do adulto inapropriado (os sentimentos e disposições das crianças não são tomados em conta, pouco ou nenhum estímulo ao ímpeto exploratório das crianças, desvalorização das iniciativas das crianças, etc)

Factores inerentes à criança

(dia de aniversário, nascimento de um irmão, celebração familiar, etc)

Circunstâncias excepcionais

(poucas crianças na sala, dia de aniversário, etc)

Factores inerentes à criança

(doença, crise familiar, etc)

Circunstâncias excepcionais

(presença de novo adulto na sala, falta de adulto de referência, etc)



OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O JI	
<i>O que lhes agrada</i>	<i>O que lhes desagrada</i>
<i>Interesses ou desejos</i>	

INFORMAÇÕES GERAIS	
<i>Características/recursos da comunidade e famílias</i>	<i>Projecto do Agrupamento/Instituição</i>
	/

A_{NEXO} **4**

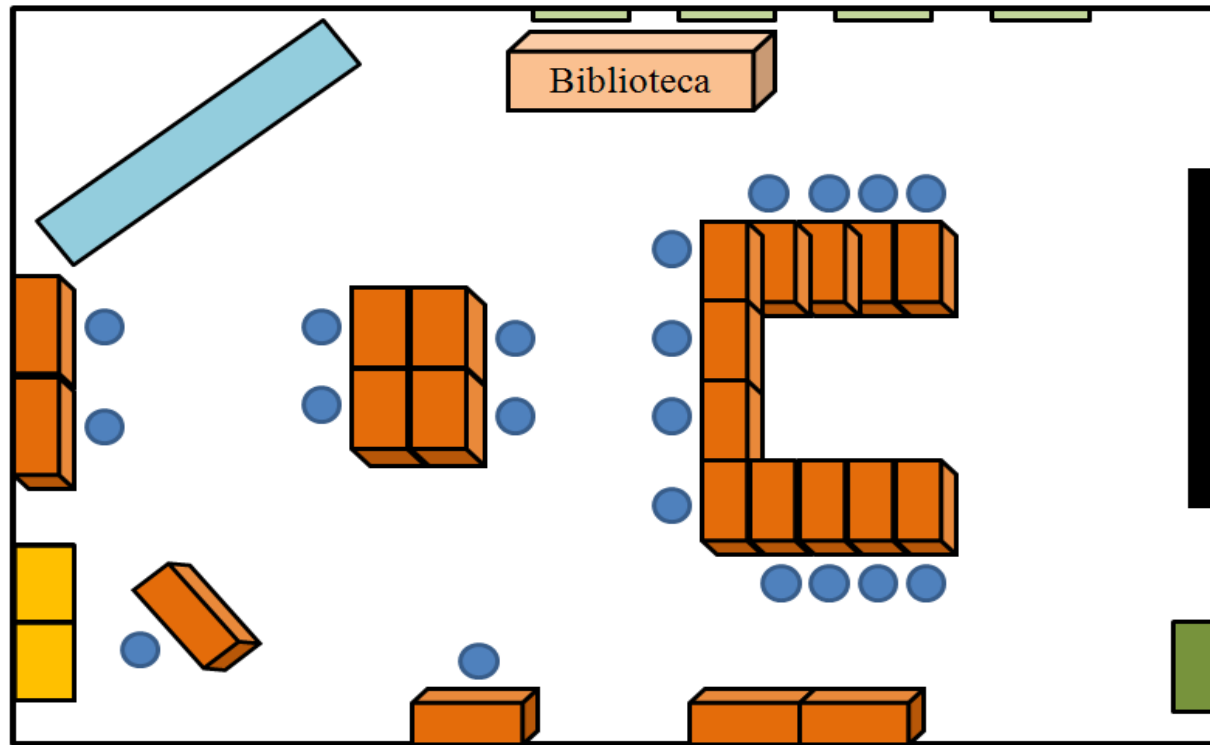


<i>Ações para o período de _____ a _____</i> <i>Grupo: </i>		
<i>Prioridades¹: [] Oferta Educativa [] Clima de Grupo [] Espaço para Iniciativa [] Organização [] Estilo do Adulto [] Outros aspectos</i>		
OBJECTIVOS <small>(Considerando a análise da ficha 2G, que fins gostaria de alcançar?)</small>		
<i>Âmbito</i>	<i>Intenções/necessidades de mudança</i>	<i>Iniciativas/Ações concretas a desenvolver</i>
OFERTA EDUCATIVA		
CLIMA DE GRUPO		
ESPAÇO PARA INICIATIVA		
ORGANIZAÇÃO		
ESTILO DO ADULTO		
OBSERVAÇÕES		

¹ Assinalar os campos de intervenção prioritária com a atribuição por ordem crescente de números de 1 a 5.

APÊNDICE 14

Planta da Sala de Aula



Legenda: Porta  Janela  Mesas  Prateleiras  Quadro preto 
Armário  Quadro Interativo  Cadeiras 

Escola Básica do 1.º Ciclo "Árvore da Vida"

APÊNDICE 15

Mini Projeto

“Alimenta’ção ”

Segunda-Feira

17-10-2011

Parte da manhã

- Cântico do "Bom Dia";
- Breve diálogo com os alunos sobre o Fim-de-semana;
- Colocação da data no quadro;
- Preenchimento do painel magnético **Alfa**;
- Aparecimento de uma boneca de trapos na sala de aula que servirá de mascote para este mini projeto (nome a decidir pela turma). Esta terá junto a si uma carta endereçada à turma cujo conteúdo servirá para introduzir o tema do mini projeto. Após a leitura da carta seguir-se-á um breve diálogo.

1.º Ano:

- **Actividade “Pelo caminho certo ”:**
 - Execução de um labirinto, onde a mascote encontrará o caminho para casa recorrendo aos alimentos saudáveis;
- **Actividade “Unir para descobrir ”:**
 - Visualização e descoberta de alimentos através de ligações de pontos e setas;
- **Actividade “A seguir venho eu”:**

- Elaboração de sequências utilizando imagens.
- **Realização de uma ficha de trabalho:**
 - Cada aluno(a) pintará os elementos de cada conjunto consoante a quantidade indicada.

2.º Ano:

- **Actividade “Chuva de alimentos”**
 - Brainstorming tendo como referência a palavra “**alimentação**”;
- **Actividade “Alimenta a tua história”**
 - Divisão dos alunos em grupos de dois elementos;
 - A cada grupo serão entregues duas palavras que constam no brainstorming para posteriormente formarem uma frase;
 - Apresentação dos trabalhos de grupo para toda a turma;
 - Compilação e ilustração das frases num só texto. A ilustração será elaborada com a ajuda dos alunos do 1ºano.

Parte da tarde

1.º/2.º Ano

- **Jogo “Segue e aprenderás”**
 - Divisão da turma em 3 grupos (um do 1.º ano e dois do 2.ºano). A cada grupo corresponderá um saco com uma cor. Estes estarão escondidos no espaço exterior da escola e conterão um conjunto de actividades. Cada grupo terá de

encontrar o saco que corresponde à sua cor e deslocar-se para a mesa que também estará identificada com a cor da equipa;

- Cada equipa terá o acompanhamento de uma estagiária que ajudará e apoiará nas actividades a desenvolver;
- Após as actividades realizadas em grupo será atribuída uma letra a cada aluno.

Actividades 1.º Ano:

- Correspondência do conjunto com o numeral;
- Puzzle relativo ao tema do mini projeto;
- Cartão com diversos alimentos para circundar os mais saudáveis.
- Construção das vogais em plasticina, identificando palavras que contenham cada uma das vogais. (cada vogal em plasticina será colocada numa cartolina pequena com as respectivas palavras ditas pelos alunos. Posteriormente, cabe às estagiárias encontrar e preparar as imagens correspondentes para colocar na dita cartolina e formar um cartaz).

Actividades 2.º Ano:

- Adivinhas sobre a temática;
- Correspondência letra-imagem para decifração de um código. Esta actividade resultará numa frase relativa ao mini projeto;
- Elaboração de uma sequência alfabética para obter uma imagem;
- Construção de uma sequência numérica de 3 em 3 elementos utilizando cartões com imagens correspondentes a quantidades.

T.P.C

- Pedir aos alunos que tragam revistas e jornais alimentares.

Terça-Feira

18-10-2011

Parte da manhã

- Cântico do "Bom Dia";
- Colocação da data no quadro;
- Preenchimento do painel magnético **Alfa**;
- Aparecimento de uma carta da mascote a agradecer pelo nome dado e pela ajuda que têm dado.

1.º/2.º Ano

- Apresentação das actividades realizadas no jogo “Segue e aprenderás”;
- Cada aluno irá colorir a letra dada no final do Jogo “Segue e aprenderás”;
- Utilização das letras dadas no dia anterior para formar o título “**A RODA DOS ALIMENTOS**” (a construção deste título será baseada no tradicional jogo da forca realizado no quadro negro);
- Breve diálogo com os alunos:
 - Possíveis questões:
 - Quem conhece a Roda dos Alimentos?;
 - Porquê que existe a Roda dos Alimentos?
 - Para que serve?

- (...);

- Aparecimento de um cartaz com a Roda dos Alimentos;
- Breve diálogo com os alunos:
 - Possíveis questões:
 - Porque está dividida?;
 - Como se chamam estas divisões?
 - Quais os sectores que a integram?;
 - Qual ou quais os sectores mais importantes?
 - O que está no centro? Porquê?
 - (...);

Parte da tarde

1.º Ano

- **Actividade “Roda, gira e descobre”**
 - Construção de um puzzle resultando na Roda dos Alimentos ilustrada.
- **Ficha de trabalho:**
 - Apresentação de uma roda alimentar em branco demarcada com os diversos sectores. A tarefa será escolher os alimentos da roda da actividade **“Roda, gira e descobre”** tendo em conta a quantidade indicada na ficha.

2.º Ano

- **Ficha de trabalho:**

- Realização de operações matemáticas com um determinado código de cores para obter uma imagem relacionada com a temática.

1.º/2.º Ano

Actividade “Gosto muito de...”

- Preenchimento de uma grelha:
 - Cada aluno colocará na grelha a imagem do alimento que mais gosta recorrendo a revistas e jornais.

T.P.C

- Pedir aos alunos que tragam um fruto.

Quarta-Feira

19-10-2011

Parte da manhã

- Cântico do "Bom Dia";
- Colocação da data no quadro;
- Preenchimento do painel magnético **Alfa**;
- Diálogo e exploração da capa da história " **Gosto muito de...alimentos diferentes!**" de modo a que os alunos percebam a ligação entre a actividade "Gosto muito de..." e o tema da história.

- Leitura e preenchimento da história “**Eu gosto de... alimentos diferentes**” de Débora Cláudia, Nuno Pereira de Sousa, Rui Tinoco e Ângela Menezes em Power Point.
- Breve diálogo com os alunos:
 - Possíveis questões:
 - Onde estavam os meninos?
 - Que alimentos comeram?
 - Devem mastigar os alimentos com os _____?
 - De que estavam a falar os meninos e meninas do Jardim de Infância?
 - O que são leguminosas? (se não souberem, procuram no dicionário e registam no caderno diário);
 - (...);

1.º Ano

- Distribuição de diversas imagens a cada aluno. A sua tarefa é ordenar as imagens conforme a história "**Gosto muito de...alimentos diferentes!**" e colá-las numa folha colorida A4.

2.º Ano

- Colocação das palavras a negrito da história "**Gosto muito de...alimentos diferentes!**" no quadro negro. (Estas palavras serão aquelas que os alunos se lembrarem.);
- Construção de frases utilizando as palavras da história "**Gosto muito de...alimentos diferentes!**" que se encontram no quadro.

1.º/2.º Ano

- Apresentação dos trabalhos realizados durante a manhã para toda a turma.

Parte da tarde

Jogo “Sent’alimentação”

- Colocar as crianças em roda;
- Explicar o jogo e lembrar as crianças de que têm de respeitar o outro e fazer silêncio;
- Pedir um voluntário e vendar os seus olhos com um lenço;
- Dar a provar, cheirar ou sentir um alimento;
- A criança terá de adivinhar de que alimento de que se trata;
- Repetir o processo várias vezes mas com voluntários diferentes;
- Breve diálogo com os alunos.
 - Possíveis questões:
 - O que sentiram?;
 - A laranja era boa?
 - E é lisa?
 - (...).

Hora da culinária

- Aproveitamento dos frutos do Jogo “**Sent’alimentação**” para a confecção de uma salada de fruta com iogurte.

(Colocar pequenos grupos a descascar e a ajudar uma das estagiárias enquanto os outros alunos estão a fazer actividades extra na sala de aula. Os grupos poderão estar durante cinco minutos na Hora da Culinária de modo a que todos os alunos participem e não se crie um ambiente de confusão).

Jogo “Salada de Fruta”

- Aparecimento de uma carta junto da mascote. Na carta estará uma folha a agradecer todo o trabalho em equipa ao longo dos três dias e ,que graças aos alunos sabe comer bem e por isso pode regressar a casa, bem como uma surpresa: regras de um jogo "**Salada de Fruta**" e a descrição do mesmo. Este será realizado no exterior.
- Realização de uma avaliação às actividades desenvolvidas durante os três dias.

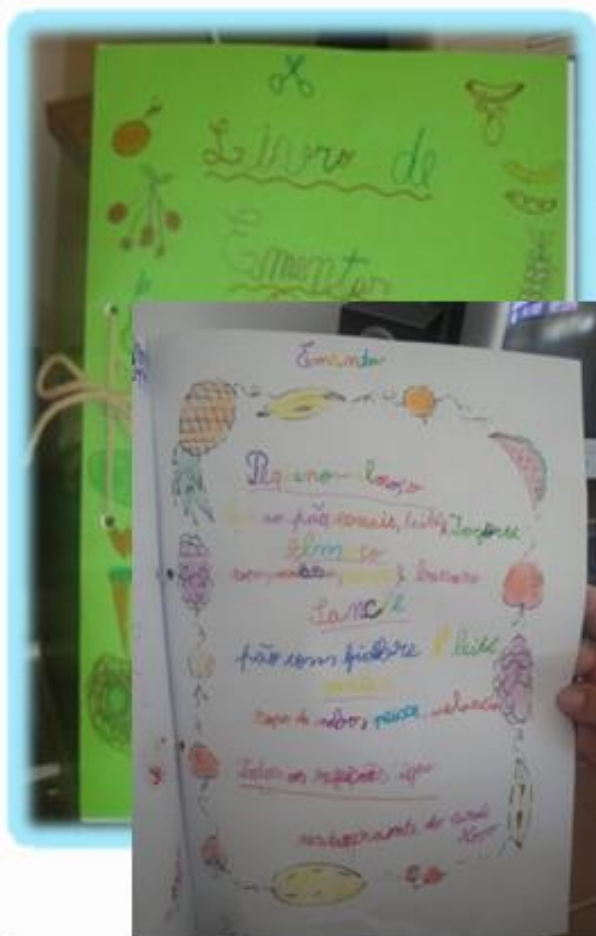
APÊNDICE 16



Amascote Catarina e as suas cartas

APÉNDICE 17

Livro dos "Menus Saudáveis"



APÊNDICE 18

Escola Básica do 1.º Ciclo "Árvore da Vida"

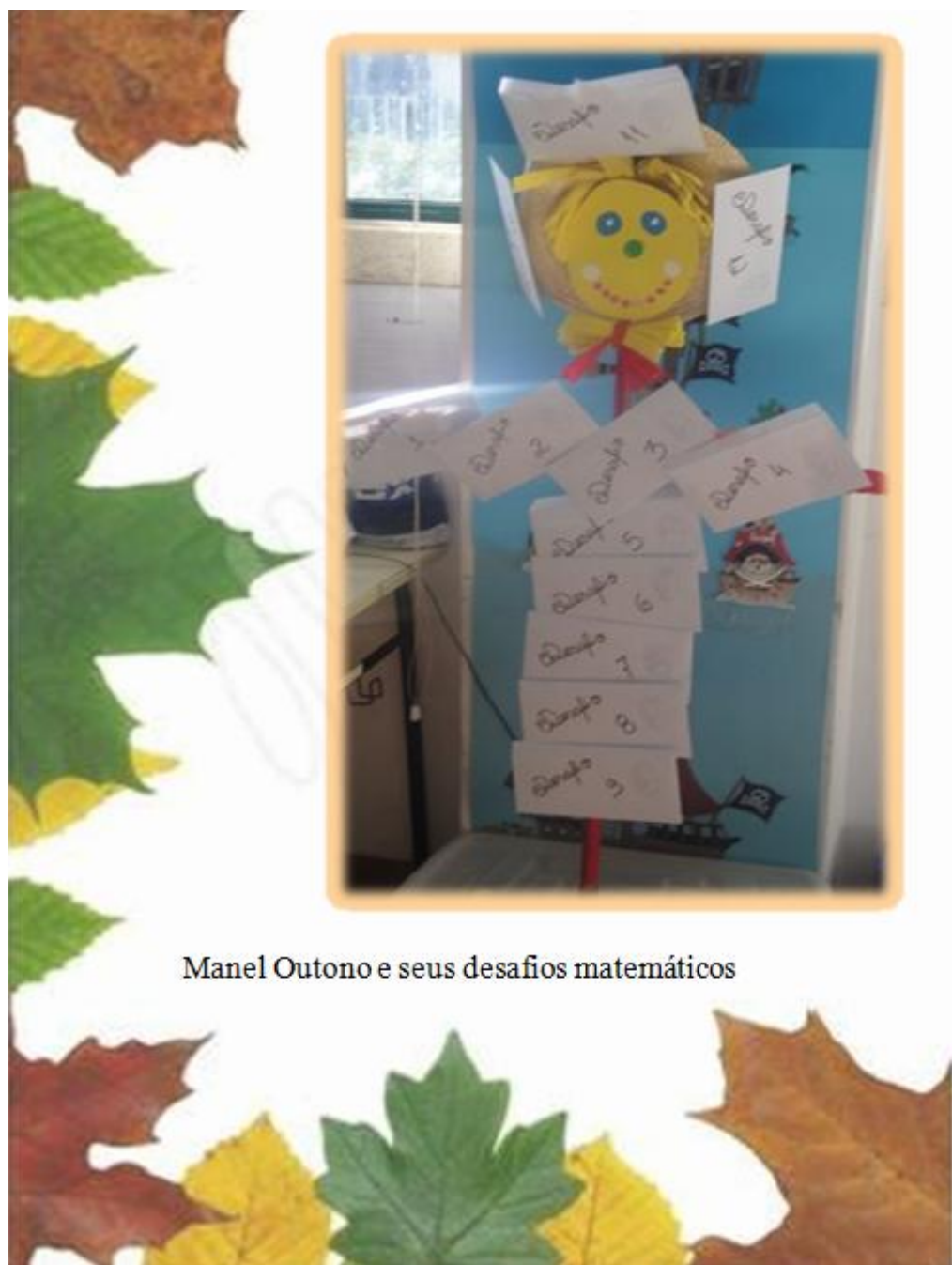
Miniprojecto "Alimenta 'ação"

Nome: _____ Data: _____

Auto-avaliação

Legenda:			
 Muito Bom	 Bom	 Mau	
Actividades			
Labirinto			
Ligações de pontos e setas			
Sequências			
Jogo dos sacos			
Puzzle			
Jogos de rua			
Recortes			
Sequência de história			
Jogo dos sentidos			
Hora da culinária			
Jogo "Salada de fruta"			

APÊNDICE 19



Manel Outono e seus desafios matemáticos

APÊNDICE 20



"Sr. Segurança"

APÊNDICE 21



Circuito Rodoviário e Sinais de Trânsito

APÊNDICE 22



Meios de Transporte construídos com materiais recicláveis

APÊNDICE 23

Avaliação Semanal

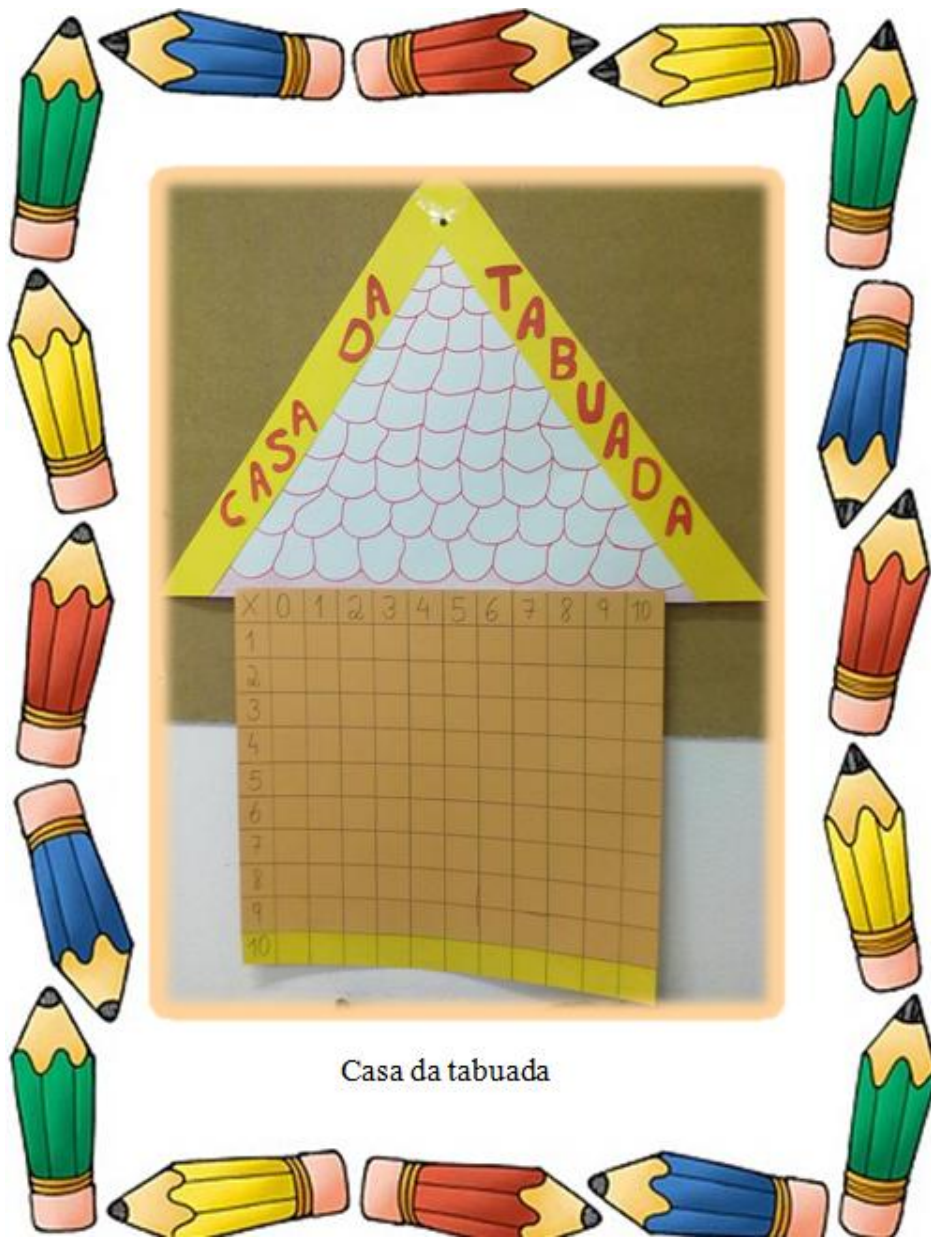


APÊNDICE 24

Ábaco



APÊNDICE 25



Casa da tabuada

APÊNDICE 26



Atividade "A profissão secreta"

APÊNDICE 27



APÊNDICE 28



*Visitas especiais: sargento
Carvalho, costureira Emília e
cirurgiã Ana Maria*

APÊNDICE 29



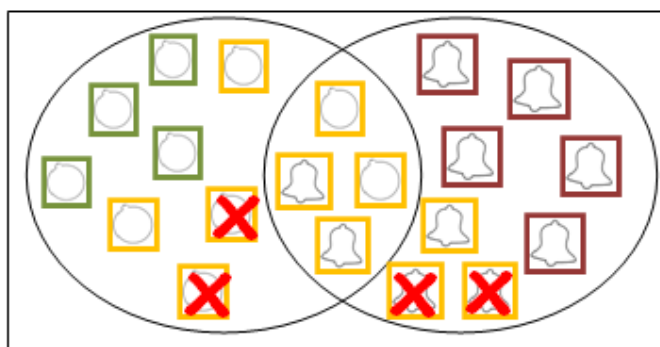
Atividade "3,2,1...Surpresa!"

APÊNDICE 30

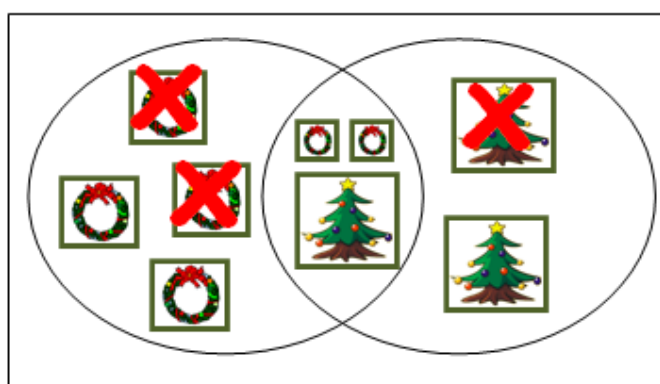
Enunciado das situações problemáticas

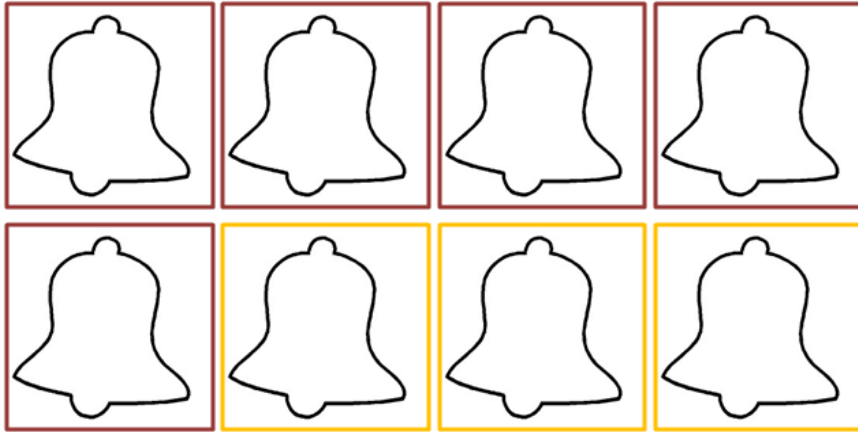
(Diagrama de Venn no Quadro)

- O João tem 4 bolas verdes e 4 bolas amarelas
 - A Maria tem 3 sinos amarelos e 5 sinos vermelhos
- } **A Joana tem 2 bolas e 2 sinos _____.**



- A Catarina tem 2 árvores de Natal
 - O Joaquim tem 4 coroas de Natal
- } **A Carla tem 1 árvore de Natal e 2 coroas de Natal**

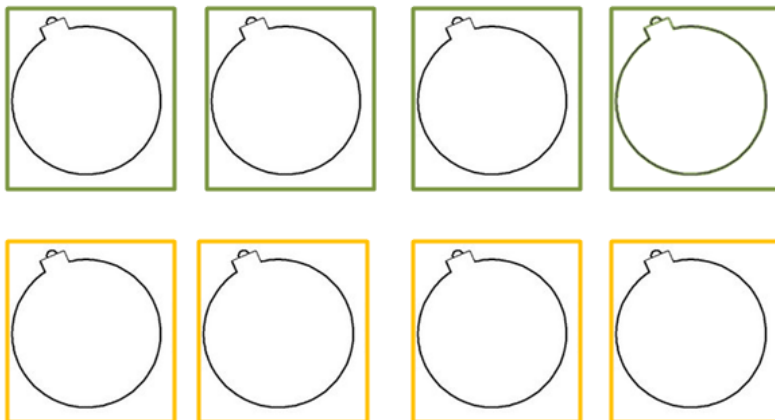




Imagens para Diagrama de Venn



Imagens para Diagrama de Venn



Imagens para Diagrama de Venn

APÉNDICE 31

"À procura do Natal"

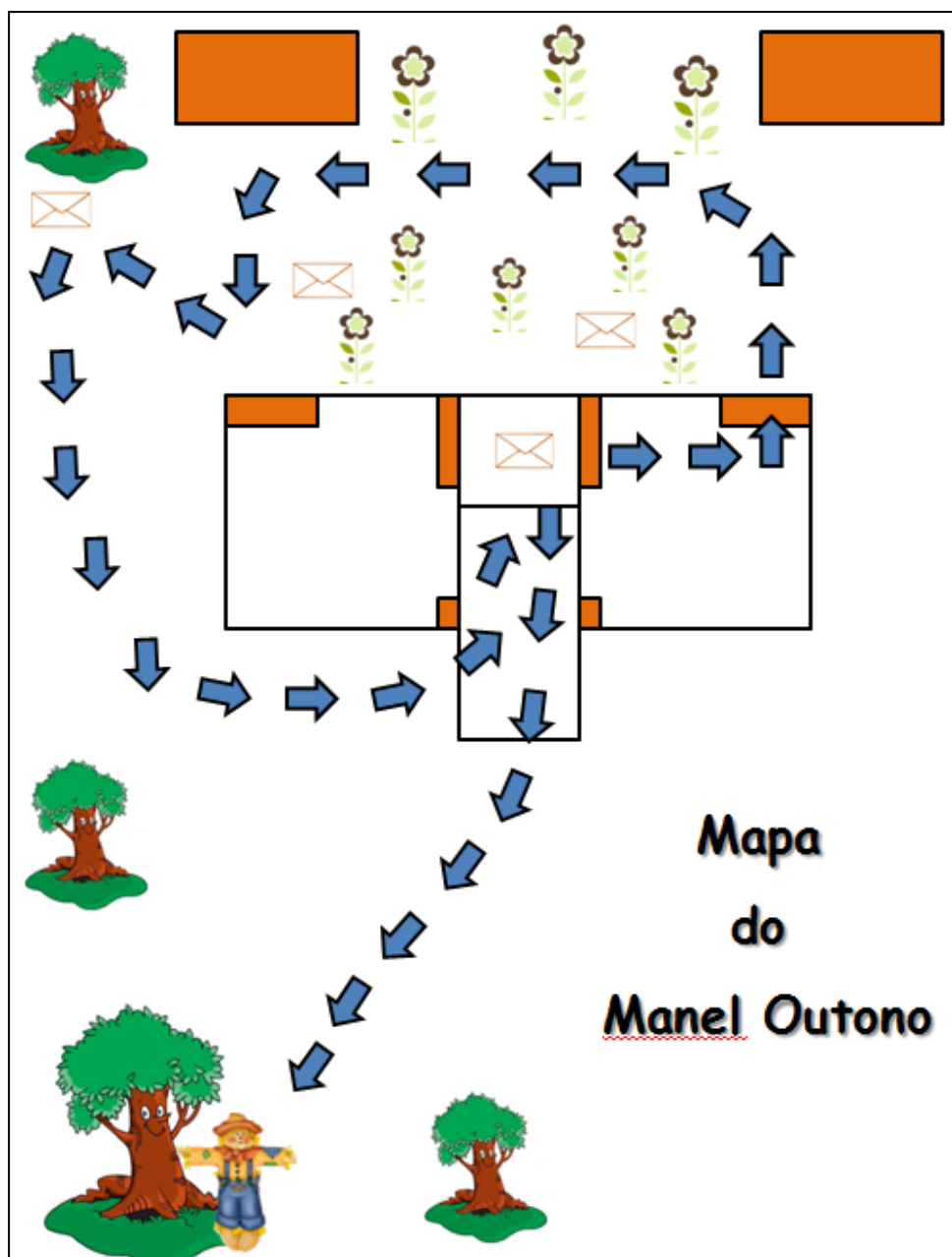
	Motora	Plástica	Música	Dramática	Língua Portuguesa	Matemática
Grupo 1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pequeno aquecimento; ✓ Dança de Natal (semelhante à Dança da Laranja mas com uma decoração de Natal). 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Origami de Natal</u> (Pinheiro) 	<ul style="list-style-type: none"> • "<u>Pinheirinho</u>" 	<p>Elaboração de um Postal de Natal (os alunos terão de elaborar um postal de Natal utilizando o corpo e todos os elementos do grupo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • alegria - aletria (pares de palavras para formarem uma quadra alusiva ao Natal); • Leitura de Lengalenga e Provérbios de Natal. 	<p>Resolução de situações problemáticas (cada grupo terá ao seu dispor dinheiro manipulável e três caixas que, no final de resolver os três problemas, terão de colocar a quantidade de euros na caixa correta)</p>
Grupo 2		<ul style="list-style-type: none"> • <u>Origami de Natal</u> (Estrela ou Bota) 	<ul style="list-style-type: none"> • "<u>A todos um Bom Natal</u>" 		<ul style="list-style-type: none"> • presente - sorridente (pares de palavras para formarem uma quadra alusiva ao Natal); • Leitura de Lengalenga e Provérbios de Natal. 	
Grupo 3		<ul style="list-style-type: none"> • <u>Origami de Natal</u> (Gorro) 	<ul style="list-style-type: none"> • "<u>Olhei para o Céu...</u>" 		<ul style="list-style-type: none"> • amor - calor (pares de palavras para formarem uma quadra alusiva ao Natal); • Leitura de Lengalenga e Provérbios de Natal. 	

APÊNDICE 32



Casal Inverno

APÊNDICE 33



Indicações do Manel Outono

- ✓ Fila na porta da sala;
- ✓ A partir da porta sala todos dão 3 passos de gigante em frente;
- ✓ De seguida um passo de gigante para a esquerda;
- ✓ Dois passos a bebé em frente;
- ✓ Procurar envelope;
- ✓ Iniciar o percurso onde pararam...
- ✓ Três passos à tesoura à frente;
- ✓ Sete passos a gigante para a esquerda;
- ✓ Três passos à tesoura para a esquerda;
- ✓ Procurar envelope;
- ✓ Iniciar percurso onde pararam...
- ✓ Três passos á caranguejo;
- ✓ Três passos a gigante para a frente
- ✓ Procurar envelope;
- ✓ Iniciar percurso onde pararam...
- ✓ Quinze passos à tesoura para a frente;
- ✓ Vinte passos a bebé para a esquerda;
- ✓ Três passos a gigante para a frente
- ✓ Dois passos para a esquerda;
- ✓ Procurar envelope;
- ✓ Iniciar percurso onde pararam...
- ✓ Dois passos a caranguejo;
- ✓ Vinte passos a gigante até à árvore onde me encontro....

FIM