



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

**A EDUCADORA ENQUANTO DECISORA  
PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA**

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do  
grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Por

Fernanda da Conceição Almeida dos Santos Pinho

Trabalho efetuado sob a orientação dos  
Professor Doutor José Joaquim Matias Alves  
Mestre Vitor Manuel Miranda Alaiz

Porto, fevereiro, 2013

Ao meu avô  
Adelino Correia de Almeida

&

Aos meus pais  
Maria Adelaide Tavares de Almeida  
José Marques dos Santos

## **Agradecimentos**

A natureza deste trabalho que reflete um, já longo, percurso profissional, evidencia em si o manto de envolvências que construiu os contextos em que se desenvolveu. As pessoas e as instituições que, ao longo destes anos, têm feito parte do meu caminho sublinham o carácter de pertença que, ainda que inscrita em mim como autora, e no orientador, como pedra basilar desta possibilidade, deixo uma lembrança, em forma de agradecimento aos que comigo se interligaram:

A Universidade que me acolheu;

O coordenador do curso de mestrado que me encorajou;

O orientador que me motivou e incentivou;

Os amigos que me apoiaram;

A família que esperou, nos momentos que se adiaram.

A todos a minha gratidão, de uma forma especial, ao meu orientador, pela transformação, paciência e incentivo.

## Resumo

O presente Relatório insere-se no plano de estudos do Curso de Mestrado em Ciências de Educação, Especialização em Administração e Organização Escolar, da Universidade Católica Portuguesa, polo do Porto. O trabalho surge como um documento reflexivo que ilustra momentos da profissão docente que se prolongam na reflexão do aprendido e, agora, recordado pela autora, sob um olhar mais amadurecido. Incidiu sobre a própria prática da educadora de infância que construiu um percurso elíptico, movendo-se em funções e cargos ora de base ora de topo, em que o seu ponto forte é a polivalência na profissão.

Atendendo à especificidade do jardim-de-infância na organização educativa, mas não descurando a organização no seu todo, e conscientes das mudanças vertiginosas que a organização sofre, nomeadamente a nível das dimensões curricular, administrativa e avaliativa, pensar na ação docente a partir do saber adquirido pela experiência e pelas relações no interior da escola e da própria sala de aula, significa interpelar essas dimensões. O educador, enquanto docente ou gestor, com as especificidades que são inerentes ao seu trabalho, necessita de refletir, de tomar decisões e agir, quase, ou mesmo, em simultâneo, para garantir que o momento não escape, para garantir a eficácia e a eficiência das suas ações. Um olhar atento que escute a vida que o rodeia. Pensar de uma forma mais profunda e com uma reflexão fundamentada, é a atitude que permite integrar novas perspetivas que garantem uma consciência e consistência no desempenho, numa perspetiva de melhoria, independentemente, do nível de “ensino” em que atua, independentemente da função que desempenha na organização educativa.

Partindo destes pressupostos, encetou-se este trabalho de reflexão e análise crítica do percurso profissional, um percurso assente em formação contínua, em formação ao longo da vida como âncora a todos os momentos vividos e partilhados e que incide, essencialmente em quatro aspetos. Releva-se o início do percurso numa instituição de solidariedade social, como algo que marcou a perspetiva da docente perante a integração de crianças em situação de risco e a ação educativa; a participação num órgão de gestão, como visão amplificada de projeção da ação em vários contextos; a produção de materiais em coautorias, como materialização de saberes adquiridos em formação e a necessidade da sua partilha e, por fim, o concurso à direção de um órgão de gestão, como forma de intervenção pela disponibilidade para a organização e para a ação. Na conjugação destes marcos, agora analisados num quadro teórico, percebe-se o quanto se podem aproximar das quatro dimensões, apontadas no âmbito da definição dos padrões de desempenho docente, e que constituem as vertentes caracterizadoras da atuação profissional do docente: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Assume-se também a imensidão da organização escolar, e o muito que ainda está por aprender e fazer, rumo a uma seleção e tomada de decisão mais consistente e balizada, que promova, no seio escolar, uma cultura partilhada e colegial, quer ao nível da ação dentro da sala de aula, enquanto docente, quer ao nível da administração e organização escolar, enquanto líder.

**Palavras-chave:** portefólio; avaliação; formação; aprendizagem; currículo; gestão de projetos.

## Abstract

This report is part of the curriculum of the Master's Degree of Science in Education, Specialization in Administration and School Organization, Portuguese Catholic University, Porto polo. The work emerges as a document illustrating moments of reflective teaching profession extending the reflection of learned and now remembered by the author under a more mature look. Focused on the actual practice of kindergarten teacher who built an elliptical path, moving in various offices now based prays top, where their strength is versatility in the profession.

Given the specificity of the garden for children in educational organization, but not forgetting the organization as a whole, and aware of the rapid changes that the organization suffers, especially at the dimensions curricular, administrative and evaluative thinking in action from the teacher knowledge acquired through experience and relationships within the school and the classroom itself, means to question these dimensions. The educator, as teacher or manager, with the specifics that are inherent in their work, need to reflect, to make decisions and act almost, or even simultaneously, to ensure that the timing does not escape, to ensure the effectiveness and efficiency their actions. A watchful eye that listens life that surrounds it. Think of a more profound and reasoned reflection, is the attitude that allows to integrate new perspectives to ensure awareness and consistency in performance, in a perspective of improvement, regardless of the level of "education" in which it operates, regardless of the function that plays in the educational organization.

Under these assumptions, this work has begun to reflection and critical analysis of the vocational route, a route based on training, training in lifelong anchor at all times lived and shared and that focuses primarily on four aspects. It should be the beginning of the course in an institution of social solidarity, as something that marked the perspective of teachers towards integrating children at risk and educational activities, participation in a governing body, such as enlarging view projection of action in various contexts, the production of materials in co-authorships, as the embodiment of knowledge acquired in training and the need for sharing and, ultimately, the competition to the direction of a governing body, as an intervention by the availability to the organization and action. In combination these milestones, now analyzed in a theoretical framework, one realizes how much one can approximate the four dimensions outlined in the definition of standards of teacher performance, and which constitute the characterizing aspects of the professional work of teachers: professional, social and ethics; development of teaching and learning, participation in school and community relations education, development and training throughout life. It is also assumed the immensity of the school organization, and much yet to learn and do, and selection towards a more consistent decision making and guided to promote, within school, high school and a shared culture, both in terms of action inside the classroom while teaching, both in terms of administration and school organization as a leader.

**Keywords:** portfolio, assessment, training, learning, curriculum, project management.

## ÍNDICE GERAL

### Índice de esquemas

### Abreviaturas e siglas

<b>Introdução .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1 – O percurso profissional.....</b>	<b>13</b>
<b>1. O início – desenvolver a ação profissional numa IPSS .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1.– AUXILIAR - A ação na Creche .....</b>	<b>14</b>
<b>1.1.1.Relato nº 1 – Integração e conflitos.....</b>	<b>15</b>
<b>1.2.– DESENRACAR – Pedagogia e economato.....</b>	<b>16</b>
<b>1.2.1.Relato nº 2 – Uma refeição para dois dias.....</b>	<b>17</b>
<b>1.3.– ASSUMIR - A ação educativa no Jardim de Infância .....</b>	<b>18</b>
<b>1.3.1.Relato nº 3 – A integração de crianças em situação de risco no J I .....</b>	<b>19</b>
<b>1.3.2.Relato nº 4 - A visita no Centro de Acolhimento Temporário .....</b>	<b>22</b>
<b>2. A última década, alicerçada na formação – entre a sala e o gabinete .....</b>	<b>24</b>
<b>2.1.INTEGRAR - A ação educativa no grupo em contexto de J I.....</b>	<b>24</b>
<b>2.1.1.O ciclo planear/observar /avaliar .....</b>	<b>26</b>
<b>2.1.2.Portfólio (1): uma forma inovadora de avaliar .....</b>	<b>28</b>
<b>2.1.3.Portfólio (2): a formação como alicerce .....</b>	<b>30</b>
<b>2.2.INTERVIR - A ação na vice-presidência de um órgão de gestão.....</b>	<b>33</b>
<b>2.2.1.A implicação da formação na ação .....</b>	<b>37</b>
<b>3. Da formação à materialização - Coautorias e ações dentro e fora da escola .....</b>	<b>41</b>
<b>3.1.CONSTRUIR - A construção coletiva de materiais .....</b>	<b>42</b>
<b>3.2.DESENVOLVER - Projetos dentro e fora da escola .....</b>	<b>45</b>
<b>3.2.1.Cultivar o gosto pela leitura, através da exploração da hora do conto .....</b>	<b>47</b>
<b>3.2.2.Desenvolver competências matemáticas com materiais manipuláveis .....</b>	<b>48</b>
<b>4. Disponibilidade para servir e intervir .....</b>	<b>49</b>
<b>4.1.ARRISCAR – Concorrer a diretora .....</b>	<b>49</b>
<b>4.1.1.Motivações pessoais .....</b>	<b>50</b>
<b>4.1.2.O Projeto de intervenção .....</b>	<b>52</b>
<b>4.2.JOGAR E PERDER - a desvalorização da classe e do género .....</b>	<b>54</b>
<b>Notas conclusivas .....</b>	<b>56</b>
<b>CAPÍTULO 2 – Teorização .....</b>	<b>57</b>

<b>5. Introdução</b> .....	<b>57</b>
<b>6. Abordagem à Evolução da Educação Pré-escolar</b> .....	<b>60</b>
<b>7. A Lei-Quadro e as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar</b> .....	<b>64</b>
<b>7.1. Organização das OCEPE e sua função</b> .....	<b>65</b>
<b>8. Educação Pré-escolar e Ensino Básico</b> .....	<b>67</b>
<b>8.1. Sequencialidade de cima para baixo ou de baixo para cima</b> .....	<b>68</b>
<b>8.2. JI / EB1 alguns pontos em comum</b> .....	<b>69</b>
<b>9. Tecendo opiniões sobre o currículo</b> .....	<b>70</b>
<b>9.1. Gerir o currículo face à diversidade</b> .....	<b>75</b>
<b>9.2. Projeto Educativo – um projeto de projetos</b> .....	<b>77</b>
<b>9.3. O projeto curricular e/ou pedagógico como ação integradora</b> .....	<b>80</b>
<b>Notas conclusivas</b> .....	<b>86</b>
<b>CAPÍTULO 3 – Considerações finais</b> .....	<b>87</b>
<b>10. Conclusão</b> .....	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>95</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>99</b>

## **Índice de esquemas**

Esquema nº 1: ciclo planear/observar /avaliar – 18

Esquema nº 2: Objetivos Gerais que o educador deve ter em conta no desenvolvimento da EPE – 58

Esquema nº 3: Princípios de organização do ambiente educativo a ter em conta pelo educador – 58

Esquema nº 4: conceitos de currículo, linhas orientadoras e orientações curriculares – 63

Esquema nº 5: sistematização das orientações globais para o educador, previstas nas OCEPE – 64

Esquema nº 6: Resumo que elaboramos baseados na primeira fase de análise ao PEE (Costa, 2003) – 70

## **Abreviaturas e siglas**

1º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

2º CEB – Segundo Ciclo do Ensino Básico

3º CEB – Terceiro Ciclo do Ensino Básico

AAE - Auxiliar de Ação Educativa

Art.º – Artigo

ATL – Atividades de Tempo Livre

BE/CRE – Biblioteca Escolar / Centro de Recursos Educativos

CAE – Centro de Área Educativa

CAF – Componente de Apoio à Família

CAT – Centro de Acolhimento temporário

CDU – Classificação Decimal Universal

CENFORAZ – Centro de Formação de Oliveira de Azeméis

CM – Câmara Municipal

DGIDC – Direção Geral de Inovação do desenvolvimento Curricular

DREN – Direção Regional de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

EB1 – Escola do Primeiro Ciclo

EB2/3 – Escola do 2º e 3º Ciclos

GFC – Gestão Flexível do Currículo

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JJ – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Base do Sistema educativo

NCTM - National Council of Teachers of Mathematics

ME – Ministério da Educação

Nº – Número

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE – Projeto educativo

PEE – Projeto Educativo de Escola

PCA – Projeto Curricular de Agrupamento

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCT – Projeto Curricular de Turma

PNL – Plano Nacional de Leitura

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

## **Introdução**

Vivem-se tempos conturbados ao nível das grandes questões da vida humana, num mundo cada vez mais global mas que continua a ter necessidade de se basear no individual e no local, quer para as questões sociais, quer para as questões económicas e educativas. O docente é das principais figuras a necessitar de uma atualização constante que se terá de revestir de uma reflexão na ação. Se estagnar, dificilmente terá condições para desempenhar, com competência, a sua função. Na educação, os riscos e os ganhos, não são da esfera do pessoal, as decisões que tomamos afetam a nossa vida e a dos outros.

A docência não é do individual mas do coletivo, da relação com o outro e em relação ao outro. Pressupõe aprendizagem e conhecimento para poder atuar de forma adequada e eficaz. O docente toma decisões e age quase que em simultâneo e essa sua ação será tão mais consistente quanto mais balizada num ‘cozinhar’ assente no saber adquirido, com a experiência do vivido, dentro e fora da escola, dentro e fora da sala de aula, ‘temperados’ com a formação contínua e a reflexão e ‘envolvidos’ em produção e partilha, de saberes, de materiais...

Partindo destes pressupostos, encetamos este trabalho cujo objeto de reflexão e análise se centra no percurso profissional da educadora, baseado na atividade docente, em funções dentro da sala de aula/atividades e ao nível da gestão.

As funções que a educadora desempenhou assentaram: No compromisso que foi assumindo com o desempenho profissional, num reconhecimento da responsabilidade individual pelo cumprimento da missão social, nas organizações educativas por onde passou, como na sociedade; Numa atuação integradora e articulada, pelas apostas feitas na autoformação diversificada, num assumir a responsabilidade pela construção e uso do conhecimento profissional, assim como pela promoção da qualidade das aprendizagens, e pela centralidade com que esta se reveste na operacionalização do eixo central da profissão docente; e Na relação com a comunidade, tendo em conta quer o trabalho colaborativo com os pares, quer a atuação relativamente à comunidade educativa e à sociedade em geral, no desenvolvimento, coordenação e/ou integração de projetos que, pela sua orientação educativa e curricular, foram motores de desenvolvimento de aprendizagem, em alguns casos, com alguma visibilidade à sociedade.

As experiências de memória, na primeira parte, aparecem no corpo do trabalho, em forma de relatos destacados, seguidos de uma reflexão que tenta procurar o sentido do

acontecido. Estes, primeiros relatos, acontecem numa Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS), em situações específicas, e que marcaram a perspetiva da docente perante crianças em situação de risco, com os inerentes obstáculos de integração e dificuldades mais ou menos profundas de aprendizagem.

Os episódios seguintes passam pela atividade pedagógica e outras experiências que se baseiam numa constante busca de formação, contínua e académica, servindo, em alguns casos, de base para o que se viveu e agora se descreve.

Embora todos os momentos se tenham evidenciado *andaimos* necessários à formação da pessoa e da profissional que é a docente, far-se-á uma abordagem ao início da sua profissão, enquanto educadora de infância e de experiências desse tempo, para de seguida basear a sua reflexão na última década do seu percurso profissional. A última década porque, por um lado, abarca um período mais direcionado à vertente específica deste Mestrado e, por outro, projeta-a para várias posições da vida na educação, desde o discente ao docente mas, também, ao gestor, onde se pretende refletir sobre o educador enquanto decisor, enquanto alguém que toma decisões na perspetiva da melhoria, independentemente do nível de “ensino” em que se encontra, independentemente da função que desempenha na organização educativa. As experiências que agora se relatam, não só deram sentido ao percurso profissional passado, como continuam a ser motores de ação no presente e motivo de abertura de expectativas que realizem o futuro, pela fecundação na análise reflexiva sobre a ação que, ao interpelar o narrado percebe a necessidade do aprofundamento fundamentado.

A metodologia seguida para a realização deste trabalho é, essencialmente, descritiva e reflexiva. No início de cada nova situação, far-se-á um breve resumo para melhor situar o leitor seguindo-se o seu desenvolvimento e, em alguns casos, uma reflexão. A experiência vivida incidirá, especialmente, no primeiro capítulo, embora possa ser chamada para ilustrar o capítulo seguinte.

O primeiro capítulo divide-se em quatro partes e será, como já se referiu, dedicado à identificação, narração e contextualização no percurso de vida profissional de episódios ou situações que abordam, essencialmente, o conteúdo das seguintes questões:

- A educadora de infância enquanto decisora. Que decisões toma na perspectiva da melhoria, independentemente da função que desempenha e do nível de 'ensino que leciona'?

- Atitude do docente perante a profissão. Até que ponto investe na formação enquanto garante de atualização, reflexão e adequação na sua ação?

A primeira parte aborda o percurso inicial da docente, a segunda parte reporta-se, mais especificamente, à última década, a terceira relata experiências profissionais relacionadas com a materialização da formação e a quarta a experiência de ser opositora ao concurso a diretora. Estes relatos ou episódios serão ancorados, através de literatura e/ou documentos/evidências que suportem a atuação da docente.

No segundo capítulo, far-se-á uma revisão da literatura que nos permita abordar a escola como organização, onde vamos rever alguns conceitos, verificando a especificidade do jardim-de-infância, e, considerando alguma teorização sobre o desenvolvimento curricular e a gestão de projetos educativos, um e outro com maior visibilidade ao nível dos ensinos básico e secundário, mas na possibilidade de abordarmos as seguintes questões:

- Admitindo embora a especificidade do jardim-de-infância, poderemos considerar que alguma teorização sobre o desenvolvimento curricular no ensino básico e secundário é transferível para o jardim-de-infância?

- Admitindo embora a especificidade do jardim-de-infância, poderemos considerar que alguma teorização sobre a gestão de projetos educativos no ensino básico e secundário é transferível para o jardim-de-infância?

O terceiro capítulo trata das considerações finais. Produto da síntese, resultante da tecelagem do narrado e do teorizado numa perspectiva de futuro: o aprendido com este relatório e o como poderá ser mobilizada essa aprendizagem para a ação profissional / organizacional. Que decisões tomadas e a tomar quer enquanto docente, dentro e fora da sala de aula, quer enquanto líder na administração e organização escolar.



## **CAPÍTULO I – O percurso profissional<sup>1</sup>**

Neste capítulo faz-se uma abordagem ao início do percurso profissional, com alguns relatos de experiências, que ocorreram, em diferentes espaços e tempos. De seguida, versa, essencialmente, sobre a última década, chamando à memória experiências em contexto escolar, mas também em outros contextos que derivaram da formação contínua.

A formação de educadores de infância, nos anos oitenta, decorria num período de três anos, cujo último ano incluía o estágio. Após o término do estágio estava o educador habilitado a concorrer ao sistema da rede nacional de jardins-de-infância.

Em 1986, ano em que a docente termina o curso, os concursos faziam-se por distrito e acabava por ser uma questão de sorte, dependia do número de docentes que concorria ao mesmo distrito. Se muitos acessem, para alguns o desemprego era uma certeza. Neste processo a docente confronta-se com o desemprego na rede pública e segue outro caminho.

Em dezembro de 1987 inicia funções na Creche de uma IPSS, onde já conhece o grupo, desde setembro, com o trabalho que desempenhou como auxiliar de ação educativa, enquanto não era colocada. Permanece até 1998, altura em que, por via de um aumento significativo de vagas, consegue colocação na função pública e aí reinicia o seu percurso até aos dias de hoje.

### **1. O início - desenvolver a ação profissional numa IPSS**

Onze anos a trabalhar numa IPSS, com valências como Creche, Jardim de Infância, Atividades de Tempo Livre e Centro de Acolhimento Temporário de crianças dos 0 aos 6 anos, permitiram o acompanhamento de crianças, desde a Creche até ao Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) e em diferentes situações de inclusão/exclusão. Esta foi uma experiência que marcou e fortaleceu, quer pela urgência em que se teve de tomar decisões, quer pela diversidade de situações em que tal tomada de decisão tinha que acontecer. E, apesar do sofrimento que também por lá se viveu, fica o agradecimento à oportunidade dada.

Foram muitas as histórias que ali se viveram, histórias com as crianças, com as suas famílias, com o pessoal docente e não docente, com a direção, enfim, todo este tempo foi

---

<sup>1</sup> Colocamos em anexo (A), uma estrutura que enquadra, no tempo, os momentos que mais marcaram este percurso.

tempo de envolver e desenvolver, fruir e agir... Um tempo em que, com estas pequenas/grandes histórias, com as situações de vidas em risco ou outras menos atribuladas, se teceram laços de confiança que viriam potencializar a experiência do aprender e do ensinar, pelo esforço encetado no sentido de se frequentar encontros de formação em diferentes áreas rumo à aquisição de saberes que viriam a fortalecer e a fundamentar a ação.

### **1.1 – AUXILIAR - A ação na Creche**

Iniciei funções numa creche, como auxiliar de ação educativa, com um grupo de crianças de 2 anos. Nessa função, durante cerca de três meses, assegurava a hora de almoço sozinha e tinha a meu cargo a vigilância das três salas da Creche. A minha formação inicial, era, essencialmente, direcionada ao desenvolvimento de atividades na Educação Pré-escolar. Como tal, a minha experiência, ao nível da creche, era quase nula. Digo quase porque, como sou oriunda de uma grande família, valia-me também a prática dos relacionamentos, quer com irmãos na infância, quer com sobrinhos em idade de creche, para além de alguma abordagem teórica aprendida no curso.

Guardo desse período (3 meses setembro/dezembro) recordações toldadas por alguma mágoa. Aprendi que o modo como somos vistos pelos outros, por diferentes intervenientes, é muito importante profissionalmente, e que essas representações chegam a ser contraditórias. Somos vistos, não como uma, mas como várias pessoas (se tal é possível). Para os pais, eu era vista como alguém de confiança, dinâmica, a quem se pode confiar os filhos na tarefa de integrar e educar; para as auxiliares, era observada como alguém diferente, que não se valia do seu curso para se colocar no “pedestal”, era motivo da sua admiração; para a direção, era vista como alguém polivalente, que desempenha qualquer função com competência e desenvoltura (visão que me viria a valer a contratação como educadora); para as colegas, era considerada como alguém que atrapalha e que desequilibra rotinas instituídas e incontestadas. Bastava eu fazer bem certas coisas para sentir, à minha volta, alguma “frisson”. Felizmente que mais tarde a situação se alterou significativamente e passamos a ser um grupo coeso.

### **Relato nº 1 – Integração e conflitos**

A ação desenvolve-se na sala dos 2 anos, que também serve de sala de acolhimento, em período de sesta.

O grupo não apresentava crianças problemáticas até à entrada do A. e da M. O A., filho único, com 2 anos e muito habituado a ‘bater o pé’ aos pais rapidamente transformou aquela sala num local de difícil gestão. Era conflito atrás de conflito com os colegas, por causa de tudo e de nada. De manhã, a separação da mãe era extremamente difícil. Ao fim da primeira semana, eu estava exausta, pois encetava esforços em todos os sentidos para propiciar a integração. Para acalmar a sala, comecei a levá-lo comigo quando ia levar o lixo ou tratar algum assunto fora da sala e a situação começou a estabilizar, embora o A. se comesse a ‘agarrar’ muito a mim. Com o intuito de alterar essa situação, fui diversificando estratégias, pedindo a outras auxiliares que também o levassem ao andar de baixo, quando iam buscar roupa à lavandaria e, assim, se conseguiu adaptar. A mãe estava feliz, pois já tinha tentado outras respostas e não conseguia adaptá-lo. Estava tudo a correr bem até que entrou a M. uma menina também com 2 anos, bastante tímida e com muita dificuldade de adaptação. Logo que a mãe chegava, ela escorregava pelo colo e começava logo a tentar sair da sala. A mãe, professora do 1º CEB, a lecionar no período da tarde, referiu que estava a colocá-la na Creche, exatamente, para promover a socialização, pois costumava estar só com adultos. Devido a esta inadaptação, tive que direcionar a minha atenção para a M. e como só vinha de tarde, passava muito tempo com ela, enquanto as outras crianças faziam a sesta. Um dia o A. foi o primeiro a acordar e quando fui busca-lo e ele viu a M. comigo ficou a olhar fixamente para ela. Comecei a falar com ele e iniciámos um jogo os três. De repente, o A. aproxima-se da cara da M. e cravou-lhe os dentes na bochecha. A menina gritava e fiquei em pânico pois estava sozinha. Peguei nos dois ao colo, um em cada braço e fui colocar gelo na menina enquanto dava um ralhete ao A. “Sabes que eu gosto muito de meninos que se portam bem. Brinco com eles e canto, sou amiga, ... achas que fizeste bem? Ele permanecia calado e ela a chorar, sentei-me e aconcheguei-a no meu colo, acariciei-lhe o cabelo e depois olhei para o A. e cheguei-o para junto de nós e continuei “ Olha para o que fizeste, ela está a chorar porque dói muito, também gostavas que a M. te mordesse?” Então ele abanou a cabeça e começou a chorar, encostado a mim. Continuei a acariciar a M. e ela calou-se. Voltei-me para o A., mostrei-lhe de novo a marca e disse: “Vês, eu estou muito triste contigo porque tu és um menino tão lindo e eu pensava que também eras amigo mas afinal enganei-me, tu não gostas de mim pois não?” Ele agarrou a minha perna com força e balbuciou um “desculpa”. Então disse-lhe que também precisava de pedir desculpa à M. e à mãe dela quando a viesse buscar. Abanou a cabeça, positivamente, e ali estávamos quando chegou uma das auxiliares.

Coloquei-a ao corrente e informei a mãe da M.

No dia seguinte, o A. veio ter comigo de manhã e disse-me. “Eu sou amigo eu dei desculpa à M. e à mãe pois dei?” Voltou-se para a auxiliar para que o confirmasse. Muito bem, disse-lhe eu, mas tens que ser sempre amigo, não se morde, tu não és um cão pois não? Ele riu-se, abanou a cabeça e lá foi brincar com o grupo.

Este foi um episódio que me marcou, essencialmente, devido a dois aspetos. Primeiro a minha pouca experiência prática, e, menor ainda em creche; segundo a falta de adultos para me apoiar (confortar, acudir) no momento. Tendo presente que tudo estava a correr tão bem, já tinha encontrado “o caminho”, sentia que a ação educativa era fecunda, tinha conseguido incutir dinâmica ao grupo e sentia a admiração das auxiliares e a confiança dos pais. Sentia da parte da mãe do menino um apreço especial, por, finalmente

ter-se adaptado à creche, e, eis que surge este momento. Fiquei em pânico: como é que se diz a uma mãe – “*A sua filha está com uma grande mordida na cara, desculpe não consegui evitar*”. Este foi o primeiro pensamento, logo de seguida, aparecem vários em catadupa e a necessidade de intervenção imediata.

A intervenção aconteceu e se fosse hoje, no seu cerne, não seria muito diferente. Embora a exercer funções de auxiliar de ação educativa, por dentro e por fora era pessoa e educadora de infância. A profissionalidade remete para o tipo de desempenho e saber específicos da profissão docente: o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que corporizam a especificidade de ser educador, mas também tem subjacente a nossa maneira de ser e de estar, que condiciona a ação. Como nos refere Nóvoa (1992) “A maneira com que cada um de nós está diretamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino (...) as opções que cada um de nós tem que fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendar-se na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”, este agir foi bem conseguido tendo em conta a forma como a situação foi recebida pelas famílias das duas crianças e pela direção da creche.

Entendo que o educador constitui uma “peça” fundamental na ação educativa e que essa ação exige determinadas atuações como condições para a melhoria da qualidade da educação, entre elas a promoção da formação pessoal e social, que, neste caso levou ao questionamento do como agir para educar para a cidadania, o ver o outro como um outro “eu”.

É importante que se reconheça o carácter ético da função do docente, uma vez que ele se relaciona com o bem-estar do educando. Os educadores são dos principais agentes educativos que influenciam e estimulam o desenvolvimento cognitivo e sócio moral da criança e do futuro adulto. Na vivência relatada senti a coerência da ação, o conforto do desempenho realizado.

## **1.2. – DESENRASCAR – pedagogia e economato**

Neste início do percurso profissional, como já referi, iniciei funções, como auxiliar de ação educativa na Creche duma IPSS, mais especificamente de setembro a dezembro de 1997. A Direção, evidencia satisfação com o meu desempenho e, para me manter na Instituição, abre um lugar nos quadros e contrata-me como educadora para coordenar a

Creche. Atribuí-me, também, as seguintes funções: gestão de economato ao nível da alimentação e da limpeza, organização e gestão de pessoal e supervisão pedagógica de todas as valências: Creche, Jardim de Infância (JI) e (Atividades de Tempos Livres) ATL. Sente-se algum desconforto, quer nas colegas educadoras que já ali trabalhavam, devido aos cargos que me atribuíram, sendo eu a mais nova na Instituição, quer no pessoal que detinha o “poder” na inventariação de necessidades e aquisição de produtos.

Perante esta ambiguidade/ duplicidade, que gerou alguma tensão, solicitei que me atribuíssem, apenas, a função de educadora, ainda que coordenadora da Creche. Mas, foi-me comunicado que a decisão dessa situação tinha sido ponderada e avançou-se por se considerar isso a melhor para o funcionamento da Instituição, disseram ainda, que se ocorresse alguma resistência indevida, estariam do meu lado para o que corresse menos bem.

Foi um período difícil, tomar decisões, coordenar pedagogicamente uma equipa que não quer ser equipa e ao nível da gestão do economato inventariar necessidades sem a ajuda dos intervenientes, anteriormente, nas funções e que detinham a sabedoria e a experiência. Um dia ocorreu mesmo um incidente crítico.

#### **Relato nº 2 – Uma refeição para dois dias**

A ação desenrola-se na função de gestão do economato ao nível alimentar.

Quando me colocaram perante a função de inventariar e adquirir produtos para a confeção das refeições, solicitei ajuda na cozinha mas a resistência foi imensa, obtive como resposta “a menina é que sabe, não é a responsável?”. Tive que avançar por minha conta. Na hora de almoço, relativamente às refeições dos adultos, sobrou muito comida e fiquei apreensiva sobre o que fazer relativamente a tanto desperdício, que dependia diretamente da minha lacuna ao nível destes saberes, a minha incompetente gestão nesta matéria. Quando questionei o pessoal da cozinha sobre os procedimentos habituais percebi que não ia ser por ali que ia ter a minha resposta. Dirigi-me à diretora a administrativa que me sossegou afirmando que não havia qualquer problema, no dia seguinte, essa seria a refeição a servir, aos adultos, no almoço e assim continuaria até que o bom senso reinasse e a cooperação fosse uma realidade.

Ainda apreensiva, transmiti a mensagem e no dia seguinte lá estávamos com o almoço da véspera mas também com mais alguma colaboração no planeamento relativo às próximas refeições.

Com este almoço “imposto”, senti bem intensas, as amizades e as inimizades pré e pós assunção das novas funções. Esta função tornou-se um enorme obstáculo, senti-me tão impotente que tive ímpetos de virar as costas e ir para Bragança (o local onde tinha

concorrido). Mas, consegui encontrar forças que não imaginava ter e fiquei. Como diz Pinho, (2011) na carta<sup>2</sup>:

*“Talvez a tua vida de estudante, na tua adolescência e na tua juventude, te tenha fortificado, pelas dificuldades por que passaste. Afinal são poucos os que aos 12 anos, trabalham e estudam, mas para ti essa foi a única forma de poderes estudar, os teus pais com os seus seis filhos, a viver da agricultura, não te podiam dar o teu sonho, ficarias com o 2º ano da Telescola, não fosse a tua persistência e o teu querer verdadeiramente estudar.”*

Passados estes anos, ao recordar esta situação penso que a intenção era a de face a, digamos, uma certa ineficácia na utilização dos recursos (economato, etc.), a direção entender ser necessário introduzir uma rotura colocando uma pessoa completamente estranha aos hábitos instituídos. Intenção que beneficiava a Instituição mas que não nos era possível entender no momento.

O crescimento da organização, com a abertura do Centro de Acolhimento Temporário, veio a dissipar a tensão ao aumentar os novos cargos instituídos e o valor global das remunerações no final do mês que se repercutiu, desde as questões pedagógicas às questões organizativas ao nível do economato.

Embora haja quem afirme que os jardins-de-infância não chegam a ser organizações devido ao seu reduzido tamanho, este episódio, entre outros, permite-me afirmar que neles se pode encontrar até conflitualidade de interesses que podia ser explicada pela imagem organizacional da arena política a que se refere Adelino Costa na sua análise “Imagens Organizacionais da Escola (1996). Escassez de recursos (desacordo quanto ao uso...), assim como a diversidade ideológica e as diferenças de personalidade que se evidenciam nos diferentes atores.

### **1.3. – ASSUMIR - A ação docente no Jardim de Infância**

Tinham passado três anos, desde que estava a trabalhar na IPSS e agora exercia funções no Jardim de Infância (JI). A Instituição tinha aberto um Centro de Acolhimento Temporário (CAT) para crianças dos 0 aos 6 anos e acolhia as primeiras crianças. Tivemos

---

<sup>2</sup> A carta encontra-se, na íntegra, em anexo(B) e foi escrita no âmbito da unidade curricular, SAOE, orientada pelo Professor Matias Alves. Foi pedida no início do mestrado, para que os mestrandos escrevessem uma carta a si próprios, imaginando estar no fim desse ano curricular, 2011.

algumas reuniões com assistentes sociais, antes desse acolhimento, que nos relataram as situações familiares e como se processariam as visitas ao fim de semana. Pensamos estar ‘prontas’ mas a realidade não é tão simples.

É difícil experienciar de novo alguns momentos menos bons, do nosso percurso profissional, mas é também gratificante assumi-los e percebermos que apesar de tudo fomos dando o nosso melhor como pessoas e como profissionais, ainda que nem sempre nos tenhamos satisfeito com os resultados.

### **Relato nº 3 – A integração de crianças em situação de risco no JI**

A ação desenvolve-se no início da abertura do CAT, quando se acolheram as primeiras crianças, uma menina e três meninos, dois na minha sala (4 anos).

O P., o menino que não tinha irmãos, apresentava um semblante muito triste e manteve-se calado apesar das interações dos colegas. Desdobrei-me em tentativas para o tentar integrar e embora as estratégias tenham surtido efeito, sempre que estávamos em atividades livres dentro da sala, o P. isolava-se e voltava o seu semblante triste. Tentava ficar junto dele e ia conversando ao que ele respondia, só com monossílabos e pouco entusiasmo. Passou a primeira semana e, quando regresssei, na segunda-feira, senti que estava ainda mais triste. Tentei puxar conversa mas isolou-se. Então pedi à auxiliar que ficasse com o grupo na rotina do acolhimento e fui com ele até ao exterior. Sentamo-nos na escadaria e comecei a perguntar se ele gostava de estar lá fora ao que respondia que sim por gestos. Depois perguntei-lhe do que é que ele gostava mais? Primeiro ficou calado, depois olhou para mim e voltou a baixar os olhos. Fiquei um pouco perturbada sem saber o que dizer (nós não devíamos falar da família quando não tinham visitas pois segundo os técnicos faria recordar-lhe situações que não eram bem vindas e eu sabia que as outras crianças tinham recebido visitas no fim de semana por isso eu deduzia que esse era o motivo da sua tristeza) peguei-lhe ao colo e brinquei com ele “Olha como eu posso contigo, tens que comer mais, estás muito leve”. Ele olhou para mim e disse-me: “Levas-me para tua casa?” Eu ia responder que não podia quando me surgiu um pensamento. “Boa ideia, mas sabes, não tenho casa, vivo com o meu irmão e lá não tem cama para todos mas prometo-te que vou telefonar à senhora que te trouxe e se ela deixar levo-te vais lá almoçar comigo no domingo que achas? Abanou muito a cabeça a dizer que sim e apalpou o meu bolso por fora (um bolso de uma educadora está sempre repleto de coisas) e perguntou “O que é que tens aqui?” “Não sei bem tira lá as coisa e diz-me o que é que tenho. Assim continuamos a conversar e percebi que o P. evidenciava alguma dificuldade de articulação na linguagem oral além de outras que ia descobrindo e que foram motivo da minha reflexão-planificação e intervenção ao longo do ano. Quanto às idas a minha casa e a casa de outras colegas, foi possível fazê-lo mas não se mostrou resolução. O problema tinha dimensões que nos ultrapassavam, mas devo reconhecer que foram momentos de muita pesquisa aquando da elaboração de relatórios para o Tribunal de modo a não prejudicar a criança em momento algum.

Este relato leva-nos a refletir sobre a Convenção dos Direitos da Criança que sublinha a importância fundamental, e a urgência absoluta de colocarmos a criança na primeira linha das nossas prioridades, onde todos somos corresponsáveis na efetivação

desses direitos. A Convenção consagra um duplo princípio: “A felicidade e o normal desenvolvimento da criança dependem em primeiro lugar, do que a família lhe pode oferecer”; “A criança tem direito a receber dos seus pais e estes têm direito de estar em condições de lhe assegurar os meios necessários ao seu desenvolvimento presente e futuro”. Quer isto dizer que a criança tem direito a crescer na sua família e esta deve estar em condições de lhe oferecer segurança e afeto. No entanto, algumas crianças encontram-se em situação de risco, sendo que a noção de risco social integra um vasto universo de situações, quer pelos motivos que o determinam quer pela forma como, na prática, são expressos, cabendo à proteção social intervir de modo a garantir a efetivação dos direitos da criança, quaisquer que sejam as condições. Para o efeito, releva especial significado na ação social o direito à identidade pessoal, o direito à dignidade social, o direito a pertencer a uma família e o direito a receber do estado e da sociedade as mesmas condições em caso de ficar privada do seu meio familiar.

Em resposta à concretização destes direitos, numa política de apoio à infância, a intervenção da ação social integra serviços de acolhimento de crianças durante o período de trabalho dos pais como amas, creches, JI e atividades de tempos livres; mas também serviços de acolhimento de crianças em substituição definitiva (adoção) ou temporária da família (colocação familiar ou em lar), neste caso no CAT.

De acordo com Elza Rosa (1992)<sup>3</sup> os CAT têm como objetivo:

- i) o acolhimento temporário de crianças em situação de risco;*
- ii) o estudo e avaliação das situações das crianças, nos aspetos sociais, psicológicos e de saúde e a inerente construção de um diagnóstico;*
- iii) a elaboração de um projeto de vida adequado e a conseqüente proposta de encaminhamento,*
- iv) a promoção do sucesso da integração da criança nas novas condições de vida.*

Ainda no mesmo encontro referiu-se que a problemática subjacente à admissão das crianças nestes centros, está normalmente associada à existência de graves disfunções nos agregados familiares, nomeadamente: Condições psicossociais e económicas muito degradadas; Perturbações mentais acentuadas; Toxicodependência; Alcoolismo, prostituição, entre outros. Sendo que na maioria das vezes se encontram crianças cujas famílias apresentam não um mas mais fatores de risco, o que leva a que muitas destas

---

<sup>3</sup> Comunicação feita no Encontro “Os direitos da Criança e as Crianças em Risco”, realizado em Aveiro em março de 1992, enquanto Coordenadora do serviço de admissão de crianças na Santa Casa da Misericórdia de Lisboa

crianças já tenham sido sujeitas a várias experiências de abandono, evidenciando atrasos de desenvolvimento emocional e comportamental assim como sinais de tristeza, medo, insegurança, ...

O P. evidencia estes sinais e, sabendo da falta da relação materna afetiva, indispensável a um desenvolvimento global harmonioso, tentei minimizar o seu sofrimento com uma atenção individualizada, criando uma relação privilegiada e significativa, ouvindo-o e encorajando-o a exprimir-se no intuito de tentar atenuar este novo risco - viver numa instituição, criando-lhe a possibilidade de abertura ao meio exterior e personalizando os cuidados a prestar no apoio ao seu desenvolvimento.

A proteção à infância pressupõe uma política global que passa pelo dotar as famílias, em especial algumas franjas da sociedade (que infelizmente cada vez proliferam mais) com o direito à habitação, ao emprego, à saúde, à educação e à segurança social, para se prevenirem situações como esta e a que vamos descrever a seguir, partilhando o princípio de que a melhor proteção da criança reside na proteção e no reforço do papel da família para que a criança possa usufruir do seu amor, como bem maior e à falta deste, que sejamos, suficientemente, solidários e disponíveis, capazes de agir neste sentido. Como referia Almiro Rodrigues:

*“Invocam-se os direitos quando não é possível usufruir do amor gratuito. Este exprime-se mais por actos do que por palavras (Santo Inácio). Agir eficazmente ao serviço dos direitos da criança significa, pois, pura e simplesmente acção, solidariedade, concertação, complementaridade cooperação, disponibilidade ... o amor em acção, sem idade, religião, raça, partido ou político, sexo ou filosofia”.*<sup>4</sup>

O relato que vamos descrever de seguida passa-se no Centro de Acolhimento Temporário (CAT), durante o período das visitas que os familiares faziam, ao fim de semana. A hora das visitas estava programada para os fins-de-semana, entre as quinze e as dezasseis horas. As educadoras de infância da IPSS, rotativamente, apoiavam essas tardes no CAT, nos períodos entre as quinze e as dezoito horas. No acolhimento de crianças em situação de risco, em que umas têm visitas de familiares ao fim de semana e outras não, há dificuldade na compreensão das diferentes situações por parte de muitos intervenientes, em especial, crianças acolhidas e seus familiares, como se verifica no relato que descrevemos.

---

4 Op., cit. , Representante do Centro de Estudos Judiciários do Ministério da Justiça

#### **Relato nº 4 - A visita no Centro de Acolhimento Temporário<sup>5</sup>**

O CAT ainda tem pouco tempo e, embora já tenha mais crianças, continuamos todos a dar os primeiros passos, quer técnicos, quer pessoal não docente.

O V. é uma destas crianças e recebia as visitas dos pais, ao fim de semana. Inicialmente, evidenciava alegria quando estava com eles e, na despedida, choramingava mas passava rapidamente a distrair-se com os colegas.

No entanto, nem sempre foi assim, em alguns casos a sua readaptação tornou-se difícil assim como a reação dos pais ao seu internato, ainda que temporário. Como relato no documento que encontra na íntegra em anexo, um dia, ao despedir-me das visitas *“os pais do V. não saíram do lugar, fechei o portão e voltei para junto deles, questionando o que se estava a passar. O pai respondeu-me dizendo que queria levar o filho porque ele era dele. Eu concordei e disse-lhe que sim, que levaria o filho brevemente quando o Tribunal de Menores achasse que já reuniam condições para continuar com o filho. (...) Volta-se para mim e diz-me, repentinamente, que era sempre a mesma coisa e que nunca mais tinham autorização para o levar; parecia que estavam a gozar com ele mas que com ele ninguém gozava (acompanhou com uma série de palavrões). Tinha saído de casa com ideia de tirar de lá o filho e ia tirá-lo. (...) Disse-lhe que havia no Centro um telefone que bastava carregar num botão e ligava imediatamente para a GNR e que as funcionárias ainda não o tinham acionado porque aguardavam um sinal meu e que eu não o dei porque acreditava mesmo que eles eram uma família que iam conseguir recuperar e voltar a ter o filho, apenas teria que ter mais um pouco de paciência e continuar o tratamento. No entanto, se quisesse levar o menino assim, nesse dia, sem autorização, eu própria ficaria mal vista e já não confiariam em mim para o defender e apoiar nos relatórios para o juiz. (...) Manteve-se cabisbaixo e murmurou qualquer coisa mas seguiu-me e lá fomos. O menino correu para ele e perguntou: “Vamos embora pai?” Ele olhou para mim, assim como a mãe e as funcionárias e eu disse: “Hoje não que está a ficar tarde, o sol já foi embora e está frio e ficas doente na mota. Vais quando estiver calor, anda cá (peguei-lhe ao colo), vá dá um beijinho ao pai e à mãe e vamos lá dizer adeus ao portão”. Olharam uns para os outros e uma das funcionárias perguntou se era preciso alguma coisa ao que eu agradeci e respondi que não, que estava tudo bem. O pai olhou para mim e, com uma pequena vénia e um gesto simples indiquei a porta e saímos em direção ao portão. Como o menino se deixou ficar no meu colo, no percurso perguntei se queriam pegar no menino até ao portão. O pai estendeu os braços e pegou-lhe e na saída despediu-se, dando-lhe um abraço e dizendo que depois vinha buscá-lo e a esposa disse: “Muito obrigada por tudo e cuide bem do meu menino”. Respondi que estivesse descansada que gostávamos muito um do outro e que ia ficar tudo bem.*

*Foram embora e disse-me o V. “A mãe e o pai vem logo pois vem?”, ao que eu respondi que sim e voltamos para dentro.*

*Depois de deixar o V. com as outras crianças a brincar, contei o sucedido às funcionárias que referiram ter tido muita coragem, ao enfrentar assim, sozinha, o pai do V. no estado em que ele estava e ter conseguido “dar-lhe a volta”. Respondi que, ao invés de julgarmos, devemos olhar as pessoas enquanto tal e que foi o que fiz, olhar o pai do V. e pensar que devia ser muito difícil estar separado do filho e por isso tentar colocar-me no lugar dele para perceber a sua atitude e o que precisava de ouvir/viver no momento. (...)*

<sup>5</sup> Este relato, para situar bem o leitor no contexto, tornou-se muito extenso, encontrando-se na íntegra em anexo(C).

Esta foi uma das situações que mais me marcou pela incerteza que se viveu em todo o seu desenvolvimento, em que não havia qualquer vislumbre de qual seria o seu desenlace. Reconheço que tive momentos de pânico, diante de mim tinha um pai completamente transtornado e alcoolizado que parecia não ter nada a perder e se sentia marginalizado na sua situação de dependência e impotência. Mas, tal como devemos desenvolver o conhecimento do outro em termos multiculturais, também o devemos fazer em termos sociais. Como nos refere Delors (2001, p.83), temos que nos questionar *“Podemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade? (...) A tarefa é árdua porque, muito naturalmente os seres humanos têm tendência a sobrevalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros.”* Aqui, como em outras situações, tentei não me sobrevalorizar mas, como já referi, tentei colocar-me no lugar do outro e foi-se fazendo luz, e a resolução foi possível, conseguiu-se evitar o conflito.

É esta perspetiva do ser pessoa e ser profissional, uma perspetiva global e humanista que deve nortear a nossa ação se queremos uma educação para todos. Na linha de Azevedo (2011), as orientações que devem presidir a qualquer ato educativo são: o reconhecimento de cada pessoa, a sua história de vida; o estímulo à irrupção desta história interior; a visão positiva do outro, seja qual for a sua situação; a educabilidade de cada um com a mediação e ação dos professores e outros educadores e aprendizagem significativa, de acordo com a personalidade de cada um, em ligação a outras instituições e comunidade local.

E, nesta, como em outras vivências comungo destas palavras:

*“É assim, lição por lição que a pouco e pouco aprendemos de outros, a outros daremos que a muitos outros darão”.*

Carlos Amado

*“Age como se a máxima da tua ação devesse figurar como lei universal da natureza”*

Kant

## **2. A última década, alicerçada na formação – entre a sala e o gabinete**

Este ponto pretende versar sobre a última década do percurso profissional da docente, enquanto educadora de infância e, posteriormente, enquanto elemento de um órgão de gestão com outras funções educativas, baseando-se no que foi um percurso ancorado em formação, que se direcionou em vários sentidos. Subdivide-se em três temas: o primeiro, reporta-se à abordagem do percurso percorrido direcionando-se ao exercício de funções no jardim-de-infância, na ação educativa do grupo; o segundo versa sobre a ação da docente enquanto elemento representante num órgão de gestão e a ação educativa aí desenvolvida; o terceiro aborda a importância/implicação da formação na ação, a formação contínua e académica enquanto alicerce, a outras situações que se vão experienciar e que pretenderam ser mais-valia para a educação.

### **2.1 – INTEGRAR - A ação educativa no grupo em contexto de J I**

Enquanto docente, encetou-se uma aposta na formação contínua como forma de adequar ao currículo que, por via do trabalho em instituição particular, se sentia um pouco desfasado. Dei-me conta da diversidade das diferentes atuações dos docentes com quem partilhava a minha ação, antes e agora, e essa diversidade causou-me necessidade de me fundamentar para refazer o percurso, para iniciar nova caminhada ao serviço da educação de infância. Daí a aposta no Complemento de Formação que me atribuía a licenciatura em educação de infância e me colocava perante um novo caminho, um caminho mais refletido e fundamentado e que pretendia pôr em prática, através de modelos curriculares ativos.

Para operacionalizar as diferentes áreas de conteúdo integradas, o trabalho do educador engloba dimensões como: a organização do ambiente educativo, espaços /materiais, tempos, atividades e projetos e, ainda, a planificação /observação /documentação e avaliação (da ação educativa e das aprendizagens da criança).

Em relação à organização do ambiente educativo, tive sempre o cuidado de proporcionar equipamentos e materiais atrativos aos grupos, tendo em conta, não só a qualidade dos espaços, como também o seu arranjo, de forma acolhedora. Inicialmente, sensibilizava os encarregados de educação e a comunidade para essa necessidade e, posteriormente, a organização era negociada, desde o grupo aos encarregados de educação e até à comunidade. Todos eram parceiros, dando o seu contributo com ideias e donativos,

com um único objetivo - proporcionar um ambiente educativo pleno de potenciais aprendizagens. Além disso, esta negociação permitia ao grupo participar na elaboração das regras que se iam definindo, assim como colaborar na conceção de registos e quadros onde se organizavam as atividades, levando-os a sentir e a assumir uma pertença de grupo que tão necessária é para o desenvolvimento / valorização pessoal e social.

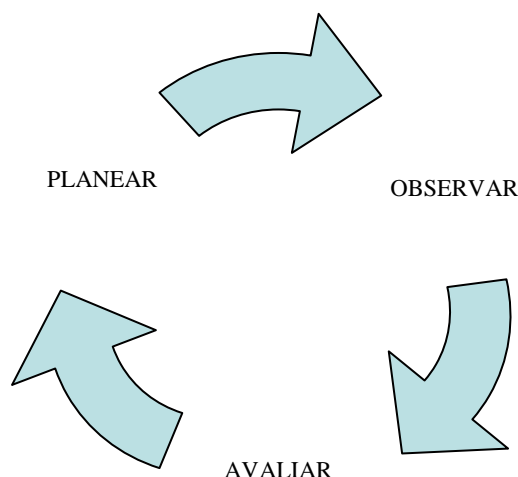
Ainda dentro deste ambiente e já a pensar na distribuição dos tempos, foram sempre consideradas, quer a higiene e a segurança, quer a conservação e a preocupação estética do arranjo do espaço em que se valorizavam os trabalhos das crianças na decoração do JI, privilegiando, mais uma vez, a participação ativa na vida da sala e a sensação de pertença àquele grupo.

A gestão de tempo foi um fator que tentei não descurar: para tal, promovia tempos de rotina e tempos destinados a atividades em que as crianças participavam. Estes tempos eram organizados de forma articulada e flexível, prevendo tempos de grande e pequeno grupo, assim como atividades de interior e exterior e, sempre que possível, envolvendo a participação das famílias. A consciência de pertença a um grupo deve ser uma constante; devemos criar espaços e tempos para que a criança interaja com o outro, que tome consciência dessa “distância” – “proximidade” e se reconheça nessa interação e fora dela pois só na diversidade se consegue responder às necessidades de todos.

A par desta organização do espaço e do tempo e, tendo em conta a avaliação diagnóstica inicial (que, sempre que necessário, completava com entrevistas aos encarregados de educação, promovendo a continuidade educativa), avançava para a intencionalidade educativa ao nível das áreas de conteúdo, planeando a necessária diferenciação pedagógica, mediante os resultados da avaliação e tendo em conta os objetivos específicos de cada área. Este diagnóstico permitia-me identificar situações problemáticas e definir estratégias de adequação de prioridades, tendo em conta a sua resolução à luz dos Princípios Orientadores definidos na Lei - Quadro da Educação Pré-Escolar. O educador tem que se revestir do seu papel de docente investigador, apostando numa atitude, continuamente, assertiva baseando a sua observação na reflexão e na adequação da planificação rumo a uma intervenção sustentada e diferenciada, de acordo com a especificidade do grupo e de cada criança.

### 2.1.1 – O ciclo planejar/observar /avaliar

Um trabalho de qualidade exige um enorme investimento nos “bastidores” das práticas, sobretudo neste nível de ensino, em que a gestão de um currículo de cariz construtivista (para o qual apontam as Orientações Curriculares) implica uma grande ênfase neste ciclo que se repete.



Esquema nº 1- ciclo planejar/observar /avaliar

A planificação assenta nos conteúdos curriculares a abordar e na organização do ambiente (espaços, tempos, materiais); situa o enfoque da observação e da intervenção a realizar, aborda os modos como a equipa (educador e auxiliar) irá apoiar as aprendizagens/interações adulto /criança), explicita a construção sobre aprendizagens já realizadas (expansão das atividades, interesses e aprendizagens já observadas), dirige a intervenção para crianças específicas ou com necessidades educativas especiais, fundamenta pontos de partida para a ação, assinala as aprendizagens e expectativas principais e define as atividades e/ou projetos em que a equipa estará envolvida, incluindo tempos de pequeno e grande grupo e momentos individualizados.

A observação constitui a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo. O registo das observações é efetuado através de suportes próprios, nomeadamente, registo de ocorrências significativas ou incidentes críticos, registos contínuos, amostragem de acontecimentos, amostragem temporal, escalas de classificação e listas de verificação.

De acordo com o documento “Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação na educação Pré-escolar”, da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação, avaliar “Trata-se, essencialmente, de um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando”.

Ao educador compete, ainda, “Comunicar aos pais e encarregados de educação, bem como aos educadores /professores o que as crianças sabem e são capazes de fazer, através de uma informação global escrita das aprendizagens mais significativas de cada criança, realçando o seu percurso, evolução e progressos.”

Como? Através de:

- Observação contínua
- Diferentes formas de registo

Trata-se, fundamentalmente, de dispor de elementos que possam ser periodicamente analisados, de modo a compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem da criança. A documentação e a avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens da criança são essenciais para proporcionar um currículo apropriado, etária e individualmente.

A documentação é/deve ser entendida como o processo de recolher dados e informações sobre o que a criança pode fazer e como o faz. Para além dos suportes de registo das observações já referidos, inclui, ainda, a recolha de amostras de trabalho da criança nas diferentes atividades (escrita, matemática, desenho, experiências científicas...), a entrevista (modo mais factual e objetivo de registar e avaliar a oralidade da criança nos âmbitos semântico, sintático, morfológico, pragmático e fonológico), a fotografia (para documentação de situações como relacionamento interpessoal, expressões dramática, motora, plástica, jogo simbólico, construções a 3 D, ou outras) e, ainda, gravações áudio ou vídeo de ocorrências ou situações significativas, documentando as aprendizagens da criança nas diferentes áreas de conteúdo.

Tem sido e é minha preocupação constante articular uma dinâmica envolvente que permita a integração e inclusão de cada criança no seu processo de aprendizagem, através

da implementação da diferenciação pedagógica que se considere necessária para que estas intenções se cumpram, também, ao nível da avaliação.

Consultando um dicionário ou, simplesmente, recorrendo à experiência quotidiana, associamos à palavra Avaliação termos como: medir; quantificar; comparar; calcular; apreciar; fazer a ideia de; estimar; prezar; compreender; ajuizar o merecimento e muitas outras, consoante o contexto e os objetivos da ação (ações) que pretendemos avaliar. Em educação de infância, pretende-se educar crianças que, no futuro, sejam cidadãos livres, responsáveis, autónomos e confiantes. Assim, deve-se proporcionar o desenvolvimento de capacidades que lhes permitam: planificar, pensar criticamente, reformular, avaliar, reinventar, arriscar, aceitar o erro, aceitar críticas, aprender a ter sucesso, persistir. É possível, através do trabalho de projeto que se faz em educação de infância, criar um ambiente propício à valorização das capacidades acima descritas e desenvolver diferentes oportunidades para aprender, permitindo, uma avaliação autêntica, participada e reflexiva.

Autêntica – Porque, num projeto, os desafios de progresso desenvolvem tarefas de aprendizagem, sem constrangimentos de tempo, devidamente contextualizadas e em que a cooperação com os outros e autoavaliação são práticas habituais.

Participada – Porque permite responsabilizar mais as crianças pelo seu próprio desenvolvimento, envolvendo-os na identificação dos seus "pontos fortes e fracos" e na superação das suas próprias dificuldades.

Reflexiva – Porque cria hábitos de rever crítica, consciente e sistematicamente o seu desempenho, analisando o que foi feito e identificando situações específicas, o que foi mudando com o tempo ou que ainda falta fazer. Permite o desenvolver das suas capacidades metacognitivas para que se possam habituar a rever e a reformular o seu comportamento e a consciencializarem-se da sua própria história nas suas “histórias”.

### **2.1.2 – Portfólio (1) – uma forma inovadora de avaliar**

O Portefólio na Educação Pré-escolar apresentava-se como uma forma inovadora de levar a cabo este tipo de avaliação. Estava de acordo com os normativos para o pré-escolar, com visibilidade nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (Despacho nº 5220/97 de 4 de Agosto), no *Perfil Específico de Desempenho dos Educadores de Infância* (Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto) que define a forma como o

educador deve concretizar a avaliação: Avaliar, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo. Na Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de Outubro, sobre a *Gestão do Currículo da Educação Pré-escolar* que veio definir a finalidade, os princípios, os intervenientes e aspetos relativos à avaliação final na Educação de Infância (...) e, no mais recente documento *Procedimentos e práticas administrativas e pedagógicas na avaliação da Educação Pré-escolar* que diz o seguinte: “O educador deve estabelecer, de acordo com o seu projeto pedagógico/curricular, os critérios que o vão orientar na avaliação, tanto dos processos como dos resultados e utilizar técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados que possibilitem sistematizar e organizar a informação recolhida (portefólios, questionários, entrevistas, cadernetas informativas...), permitindo “ver” a criança sob vários ângulos (...)”. Avaliação que consiste em “ajudar educadores e pais (e a criança) a apreciar, compreender melhor e responder ao crescimento, desenvolvimento e características únicas de cada criança”. Uma vez que “o educador deve comunicar aos pais e encarregados de educação, bem como aos educadores/professores, o que as crianças sabem e são capazes de fazer, através de uma informação global escrita das aprendizagens mais significativas de cada criança, realçando o seu percurso, evolução e progressos.”

E, como nos referem vários investigadores, em educação de infância, (McAfee e Leong, 1997; Spodek e Saracho, 1998; Parente, 1998 e 2004; Katz, 1999; Shores e Grace, 2001; Oliveira-Formosinho, 2002; Drummond, 2003; ...) que apontam para a utilização do Portefólio como uma estratégia de avaliação apropriada para crianças pequenas. Definindo Portefólio como “uma compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança realizada ao longo do tempo” (McAfee e Leong, 1997).

Iniciei esta aventura e tenho percorrido este caminho na Educação Pré-escolar – a construção do Portefólio da criança como o culminar de todas estas perspetivas que fundamentam a importância da avaliação na Educação Pré-escolar e, ainda, como o resultado/aplicação das aprendizagens efetuadas por mim ao longo das Oficinas de Formação que me propus frequentar e que me proporcionaram as ferramentas necessárias

para uma mais sustentada elaboração, através da criação dos instrumentos de trabalho, quer individualmente, quer em grupo.

### **2.1.3 - Portefólio (2): A formação, alicerce da ação**

A ação descrita é fruto de um crescimento profissional, que se baseou na formação em que participei, dois seminários: um, intitulado “Avaliação em jardim-de-infância – Construção de uma gramática comum” e o outro “Observar, planificar e avaliar em jardim-de-infância” e, em três oficinas de formação: a primeira, denominada “Portefólios, uma forma inovadora de avaliar”, a segunda “Avaliação em contexto de jardim-de-infância” e, mais recentemente, a terceira, designada “Portefólio na educação Pré-escolar”.

A última oficina de formação decorreu, já, no atual modelo de formação contínua, implicando a minha autoformação e enveredei por esse investimento profissional pela necessidade de adquirir competências suficientes que me permitissem elaborar portefólios de desenvolvimento, pois ainda não me sentia, suficientemente, ancorada para o fazer. Concordo com Perrenoud quando diz que “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações) para solucionar com pertinência e eficácia situações problemáticas.” Foi o que aconteceu na construção do 1º Portfólio, de forma a inserir os conteúdos relativos aos Projetos desenvolvidos e em desenvolvimento, assim como o Plano Anual de Atividades elaborado e reformulado, em conjunto, com os Encarregados de Educação (tal como já havia combinado em reunião do início do ano). Socorri-me dos saberes adquiridos e da experiência na ação e fiz algumas adequações à estrutura do Portfólio aprendido distribuindo/organizando os separadores de modo a facilitar a sua observação e entendimento, por parte dos encarregados de educação. Após o sumário, faz-se uma introdução e descreve-se o seu conteúdo e o das partes, assim distribuídas: i) Identificação da criança (como forma de a apresentar); ii) Documentos que apoiam e regulam a aprendizagem; iii) Seleção de trabalhos nas diferentes áreas curriculares, avaliados pela criança (auto e heteroavaliação) e registos do envolvimento com a comunidade (trabalhos/registos que a criança traz de casa ou fotografias de atividades vivenciadas em projetos ao longo do ano); iv) Avaliação (inclui a grelha de conteúdos-portefólio, registos de ocorrências significativas e registo de observação e avaliação do educador, da criança e do encarregado de educação).

É evidente que este tipo de trabalho é exaustivo e obriga a um empenhamento muito para além do tempo letivo e não letivo mas, também, é verdade que somos o que fazemos, e enquanto profissional, sinto necessidade de dar o meu melhor, rentabilizar as minhas aprendizagens, só assim faz sentido a formação contínua que tenho frequentado.

Faço da docência uma missão, “uma causa à qual o professor se entrega com todas as suas capacidades, dando o máximo de si e sacrificando tudo, nomeadamente a sua vida pessoal e familiar.” (Formosinho & Machado, 2010:78).

É também gratificante perceber que este tipo de trabalho não passa ao lado, quer do pessoal não docente, quer das famílias ou outros profissionais de educação. A assistente operacional, assistindo de perto ao seu desenvolvimento, comentou a pertinência do mesmo, dizendo o seguinte: “os trabalhos das crianças, assim organizados, como está a fazer, dão outro ser ao jardim-de-infância; os pais assim valorizam o trabalho que se faz”. Esta observação surgiu pelo facto de todas as crianças do grupo se envolverem e empenharem no querer seleccionar trabalhos para autoavaliarem<sup>6</sup> e ficarem em fila a observar os seus trabalhos à espera para eu registar os seus porquês, assim como executarem trabalhos/atividades com mais empenho para poderem mostrar aos pais a “sua obra”, ou, para em momentos de heteroavaliação<sup>7</sup>, serem seleccionados pelos colegas.

O portefólio constitui uma seleção, feita pela criança e por mim, de trabalhos ou produtos por si realizados, documentação das experiências de atividades relacionadas com as finalidades e os objetivos onde se possa tornar evidente o processo de aprendizagem, assim como o seu desenvolvimento/envolvimento/crescimento. Inclui, também, a participação do encarregado de educação, quer em produções com o seu educando, quer na observação e avaliação do mesmo.<sup>8</sup>

Devo, também, referir que, observações como estas, vão-nos levando a uma maior credibilidade junto dos pais e da comunidade mas, mais importante ainda, é percebermos que estamos, de facto, a concretizar o objetivo principal do desempenho enquanto docentes. O exemplo da observação da colega do 1º CEB que este ano leciona a turma do 1º ano com 26 alunos, e, quando se tentava criar duas turmas mais pequenas referiu “Eu

---

<sup>6</sup> O nosso anexo (D) é um exemplo de um destes registos de autoavaliação

<sup>7</sup> O nosso anexo (E) é um exemplo de um destes registos de heteroavaliação

<sup>8</sup> O nosso anexo (F) é um exemplo dessa participação e envolvimento dos encarregados de educação, nas situações descritas.

quero ficar com os teus, é um grupinho muito bom, são muito autónomos e percebem logo o que pretendo”. Pedi a uma das crianças para lhe trazer o portefólio do ano anterior para lhe mostrar e quando o observou disse “Acredita que estás no bom caminho”. Num outro dia falávamos sobre cada vez termos menos tempo para o que de facto importa e que eu, particularmente, dizia que estava a ter dificuldade em implementar as metodologias habituais, devido à falta de pessoal não docente no acompanhamento das atividades na sala e ela me referia “Olha que estás a fazer um bom trabalho, acredito que seja extenuante mas vê se consegues pois os resultados são ótimos, o empenho deles nas atividades é completamente diferente de outros métodos.” Perante os comentários da colega corroboro com o autor que refere que “As competências não se ensinam. Só podem ser criadas condições que estimulem a sua construção. Para desenvolver competências é necessário colocar o aluno em situações complexas que exigem e treinam a mobilização dos seus conhecimentos: um enigma a descobrir, um problema a resolver, uma decisão a tomar, um projecto a conceber e desenvolver.” (Perrenoud, 2001:23).

Com a construção de Portefólios direi que me sinto mais realizada, profissionalmente, porque se trata de uma ferramenta que me permite caminhar com sentido e envolver as crianças no seu processo educativo sem nada esquecer. Sinto-me dotada de uma maior capacidade para observar/valorizar/registar as experiências de aprendizagem realizadas pela criança e dos significados que lhe atribuiu, colocando-a numa postura mais ativa no seu processo de desenvolvimento e na sua avaliação.

Este é, sem dúvida, um trabalho exaustivo mas, também, muito gratificante. A produção é evidente, concreta, palpável e acontece baseada na aplicação de aprendizagens no contexto real, na prática pedagógica, quer da docente quer dos discentes, no dia-a-dia das vivências no Jardim-de-infância, com a envolvimento de todos mas, essencialmente, cada criança na sua unicidade. Porque, enquanto ser único que é, tem momentos especiais a serem valorizados e que acontecem a todo o momento. Não há necessidade de a privar, de autonomamente brincar/trabalhar no seu dia-a-dia, porque “Brincamos com as coisas e com os instrumentos com que modificamos as coisas (...) Brincamos com as palavras (...) O brincar escapa aos adultos que, frequentemente, o veem como algo separado do aprender, o que é não só absurdo, como abusivo e cruel...” João dos Santos

## **2.2 – INTERVIR - A ação na vice-presidência de um órgão de gestão**

A exercer funções como vice-presidente no órgão de gestão, a aposta na formação, justifica-se pela assunção das novas funções e pela visão mais abrangente do território educativo. Deste modo, a formação levou-me à criação de condições facilitadoras de aprendizagem e de produtividade, direcionadas a docentes e a discentes. Já a minha intervenção ao nível de outras instituições, como a Câmara Municipal, fomentou a reflexão que deu início à criação de mais resposta na educação Pré-escolar.

Quando fui convidada a exercer outras funções educativas, de vice-presidente da Comissão Executiva Instaladora em 2003-04 e de vice-presidente do Conselho Executivo em 2004-05, confesso que, inicialmente, me opus à ideia, pois o meu primeiro pensamento foi: “Como posso aventurar-me em algo que não domino?” “Será que tenho perfil para as experiências que me propõem?” O meu dilema foi, facilmente, ultrapassado porque as colegas apoiaram-me e, de imediato, achei que devia viver a experiência e fazer dela uma mais-valia.

Ter a possibilidade de ver a Educação Pré-Escolar de outro ângulo foi a minha motivação. Com o intuito de ver melhoradas as condições do Pré-Escolar, dado o conhecimento que tinha da realidade dos Jardins de Infância do Agrupamento e de já ter feito a proposta para o avanço com a construção de um centro escolar para esta área de abrangência, uma das minhas prioridades foi começar a sensibilizar a Autarquia para a necessidade de renovação do parque escolar e para a abertura de novas salas pois eram muitas as crianças em lista de espera e não se cumpria de forma alguma o princípio da igualdade de oportunidades previsto nos diplomas vigentes.

Encetei vários esforços no sentido de tornar real esta melhoria e de chamar ao terreno a anterior proposta. Foram vários os contactos pessoais e as trocas de correspondência com a autarquia<sup>9</sup>, chegando mesmo a haver averiguação por parte do Centro da Área Educativa (CAE) para confirmação de um aluguer temporário de uma casa próxima da EB2/3, mas as dimensões apesar de serem amplas, não tinham uma boa configuração segundo as respostas obtidas. No entanto, o alargamento da Rede Pré-Escolar continuava a ser a minha prioridade, devido ao elevado número de crianças em espera e

---

<sup>9</sup> No nosso anexo (G) colocamos a carta enviada ao senhor Presidente da Câmara e, que traria ao terreno a CM e o CAE.

não é justo que se negue o acesso a quem o procura! As diligências continuaram e já havia nova proposta de aluguer de um outro espaço, mas também este foi recusado pois, embora nos parecesse bastante razoável, a Direção Regional do Norte (DREN) negou-o por não reunir as condições mínimas impostas pela legislação em vigor. O sentido de impotência começava a fazer-se sentir pois não se vislumbravam resultados e a lista continuava em espera. Apesar de tudo, eu também reconhecia que, de facto, a solução não devia passar por ali mas sim por uma construção de raiz onde se apostasse num projeto com qualidade.

Como essa hipótese só existia num horizonte demasiado longínquo, fiquei desolada e fui pensando em outras formas de intervenção. Decidi, então, esquecer temporariamente, este aluguer e apostar tudo numa das salas que já estava em arranjo e tentar investir numa outra vertente - a do sucesso educativo - já que com o acesso a resolução não era imediata. Assim, fui-me inserindo em grupos de investigação / inovação e comecei a apostar na dimensão pedagógica da formação de modo a combater o insucesso e o abandono que também se fazia notar, acentuadamente, no Agrupamento. E, como vejo a formação como transformação, decidi enveredar pelos temas que achava mais pertinentes, na atualidade, e, entre outras formações, acabei por dar continuidade a vertentes que já tinha iniciado em outros formatos e a iniciar novos temas: a Avaliação em Jardim de Infância e a Avaliação das Escolas, a Reforma Administrativa, a Matemática e a Animação e catalogação em bibliotecas. Avaliação em Jardim de Infância para responder ao Pré-escolar de forma mais abrangente; Avaliação das Escolas para dotar a organização de uma nova atitude, promover a escutatória; Reforma Administrativa porque era uma área nova e enquanto elemento do conselho Administrativo era uma ferramenta necessária; Matemática porque os maus resultados na disciplina eram uma constante e, Bibliotecas porque enquanto Centros de Recursos Educativos muito podiam contribuir para a melhoria da qualidade educativa – serem de facto uma mais-valia nas escolas.

Foi com esta meta: ver na Formação o alicerce da Educação, que me empenhei e apostei em aprender, em várias vertentes para responder, cabalmente, à caminhada a que me propunha - exercer funções de vice-presidente de um Agrupamento, de forma útil e ativa.

O trabalho que realizei durante o tempo que estive na gestão, apesar de distinto, foi desenvolvido no sentido de convergir para uma finalidade comum, ou seja, garantir a

articulação e o funcionamento dos Jardins de Infância, enquanto organizações e estabelecimentos de educação, com finalidades educativas definidas na Lei-quadro da Educação Pré-Escolar e diplomas complementares e colaborar na sede, na gestão e administração do Agrupamento, nas áreas que me foram atribuídas. Para tal, tentei fazer a ponte entre colegas e dar o apoio necessário ao bom funcionamento dos diferentes Estabelecimentos de Ensino que compõem o Agrupamento através do serviço que me foi distribuído e as competências previstas.

Ao nível da relação pedagógica, apesar de, neste período de tempo, ter convivido mais com adolescentes / alunos da EB2/3 do que com crianças de idade Pré-Escolar, continuei, no meu dia-a-dia, a valer-me de uma prática pedagógica baseada nos objetivos traçados para a educação Pré-Escolar porque, além de considerar ter tido sucesso na minha forma de atuação junto das crianças e jovens a que me refiro, concordo, plenamente, com Robert Fulghum<sup>10</sup>, quando nos diz que:

*“ A sabedoria não se encontra no topo de nenhuma montanha nem no último ano de um curso superior. É num pequeno monte de areia do recreio do Jardim-de-Infância que se pode aprender tudo o que é necessário saber na vida: partilhar; respeitar as regras do jogo; não bater em ninguém; guardar as coisas no sítio onde estavam, manter tudo sempre limpo; não mexer nas coisas dos outros; pedir desculpa quando se magoa alguém; viver uma vida equilibrada – estudar, pensar, desenhar, pintar, cantar, dançar, brincar, trabalhar, fazer de tudo um pouco, todos os dias. Afinal o segredo de uma vida feliz está nas pequenas verdades do dia-a-dia.” ( Fulghum, 1992)*

Na relação pedagógica, a aposta nos objetivos traçados para a Educação Pré-Escolar,<sup>11</sup> vir-se-ia a evidenciar frutífera pela empatia que consegui criar com os alunos da EB2/3.

Ao longo destes anos, procurei estar atenta às suas dificuldades e disponibilizei-me, sempre que me foi possível, às suas solicitações, tanto dentro como fora da escola. Estive atenta a sinais dados sobre o contexto sócio afetivo no sentido de ter um melhor conhecimento de cada aluno em particular e, mais facilmente, poder colaborar em eventuais resoluções de problemas (questões do SASE e de comportamento).

Empenhei-me, seriamente, na sensibilização dos alunos, não só para a importância do conhecimento, mas também, do ser cidadão. Como estava sempre de serviço na hora do

---

<sup>10</sup> Para saber mais ver FULGHUM, R. (1992) Tudo o que eu Devia Saber na Vida Aprendi no Jardim de Infância.

<sup>11</sup> São 9 os objetivos de que falamos e passam pela formação global da pessoa e sua plena inclusão. ME, 1997 pp.15-16.

almoço, tive oportunidade de lhes inculcar atitudes e hábitos de relação e cooperação nesses momentos em que havia mais tempo para as interações no recreio. Foram várias as situações em que tive necessidade de intervir, ajudando-os a ultrapassar conflitos de dificuldade de inter-relacionamento e em que, os motivei, com vista ao desenvolvimento do respeito, da compreensão, da amizade e da solidariedade. Encetei esforços no sentido de os sensibilizar para a importância do respeito pela pessoa humana e pela preservação da natureza, assim como lhes desenvolver o gosto pela escola, apelando à sua colaboração na conservação do seu espaço, do seu mobiliário e material didático. Para o efeito, tentei estar sempre atualizada e utilizar uma linguagem correta e de acordo com a faixa etária e nível de desenvolvimento dos alunos.

A alínea m) dos objetivos Gerais do Ensino Básico refere a necessidade de “participar no processo de informação e orientação Educativas em colaboração com as famílias”. De facto, a Escola deve proporcionar, à criança/ aluno, um ambiente favorável ao seu desenvolvimento integral e harmonioso; no entanto, não podemos esquecer que cada um traz consigo influências dum família e dum meio onde está inserido. Cada criança/ aluno é um ser individual que tem de ser respeitado como tal. É fundamental que se estabeleçam relações de proximidade entre pais e Educadores/ Professores. “ Para educar uma criança é preciso toda a aldeia... A educação não é apenas um assunto da escola e dos professores, mas também um assunto que diz respeito à família às relações de vizinhança, serviços sociais, serviços de saúde...”( Don Davis s/d). É nesta perspetiva que considero que a família deve ser reconhecida como um parceiro a não descurar na ação educativa. Enquanto elemento na gestão, mais responsabilidades se tem para que o objetivo se cumpra.

A educação é um bem comum, devemos apostar na partilha, no sucesso, devemos perceber o outro, os seus deveres, as suas competências. Criar condições de escuta para perceber os meandros da organização e encontrarmos formas de responder.

Nesta, como em outras fases da minha vida profissional sempre tive como meta trabalhar com as crianças, os pais e os pares, em momentos formais e informais, valorizando as experiências de todos e tentando perceber as expectativas de cada um, escutando-os e valorizando-os, cada um no seu papel. É claro que, este estar e apostar, leva o seu tempo mas vale a pena porque sentimos o sentido da nossa função educativa e educadora.

### **2.2.1 - A implicação da formação na ação**

Ao longo do meu percurso profissional fiz diversas formações em diferentes temas (Portefólio – Uma Forma Inovadora de Avaliar e Avaliação em Contexto de Jardim de Infância, Gestão Curricular, Avaliação das Escolas, Desenvolvimento de Competências Matemáticas, Bibliotecas Escolares, entre outras), onde tive a oportunidade de partilhar experiências inovadoras com outros docentes de outros ciclos e áreas geográficas, vindo a constituir-se uma mais-valia na minha prática de vice-presidente pois, permitiu-me uma partilha alargada e abrangente, com vários docentes, não docentes e discentes.

Dos temas abordados a área da Matemática é um tema que me atrai e que tem dado resultados muito positivos. Toda a formação / investigação que tenho feito nesta área foi, testada, com resultados fantásticos ao nível do cálculo mental. Por isso, não tive dúvidas de aplicar os conhecimentos no desenho dum projeto que a incluía e se intitulava “Aprender a ser, a saber e a fazer – vivendo o lúdico”. O projeto<sup>12</sup> pretendia isso mesmo, ser um pretexto para “aprender a aprender”, sem ver, (especialmente) na matemática, o bicho papão em que se tornou para alguns dos nossos jovens.

A minha frequência em formação na área da Matemática também abrangeu a articulação entre ciclos, levando-me a direcionar para a EB2,3 conhecimentos adquiridos e a trabalhá-los ao nível da Biblioteca Escolar Centro de Recursos Educativos (BE/CRE) e/ou JI e EB1. Esta frequência em Oficinas de Formação prendeu-se, exatamente, nesta vivência exploratória / manipulada, e no facto de concordar com Lurdes Serrazina quando refere que, ao nível do Pré-escolar, além de podermos começar a trabalhar a “Resolução de Problemas”, que ocupa um lugar central no programa de Matemática do 1º CEB, podemos rodear as nossas crianças com materiais manipuláveis apelativos.

Para tal, além dos materiais que nos rodeiam e que fazendo parte do dia-a-dia das crianças/alunos, que são a base das suas experiências, existem ainda uma série de materiais estruturados que podemos adquirir, embora a sua aquisição, apenas para manipulação, não seja garante de aprendizagens significativas. É aqui que entra a nossa responsabilidade. O material estruturado só desempenhará as suas funções se utilizado, cuidadosamente, de forma a promover vivências e experiências significativas nos alunos, pois como nos refere

---

<sup>12</sup> Voltaremos a este projeto e ao seu desenvolvimento no terreno.

Lurdes Serrazina:

*“Os materiais manipulativos permitem, se convenientemente utilizados: diversificar as actividades de ensino; realizar experiências em torno de situações problemáticas; representar correctamente as ideias abstractas; analisar sensorialmente dados necessários à formação de conceitos; descobrir relações e formular generalizações; envolver os alunos activamente na aprendizagem; respeitar as diferenças individuais; aumentar a motivação.”* (Reys, 1974, citado por Lurdes Serrazina)<sup>13</sup>

Ao aprendermos que os materiais não só mostram o caminho para a compreensão conceptual, como providenciam experiências nas quais as crianças podem transferir as suas compreensões de um conceito para outro. E que a construção de conceitos matemáticos é um processo longo que requer envolvimento ativo do aluno e vai progredindo do concreto para o abstrato, a sua aquisição terá muito mais sentido quando sabemos por que o adquirimos, ou seja, como vamos explorar as suas potencialidades. Ao longo destas ações de formação, tive o gosto de explorar uma série de materiais que me proporcionaram saberes que não imaginava estarem por trás desses mesmos materiais. Assim, em relação aos materiais mencionados, darei conta de atividades que elaborei, baseadas nas formações recebidas. Foi minha intenção adaptá-las ao nível do Pré-escolar e de alunos do 1ºCEB que contactam, pela primeira vez, com os materiais. As que foram postas em prática surtiram efeitos e pareceres muito positivos pelas crianças que as realizaram. Mediante esse interesse manifestado pelos discentes, quer na manipulação do material, quer na resolução das atividades, achei que seria benéfico facultá-las a todos os jardim-de-infância e Escolas do 1º Ciclo, para que, ao nível do Agrupamento, todos tenham, pelo menos tido, a oportunidade de manipular já que nem todos os docentes fizeram este tipo de formação. Concordo com Lurdes Serrazina<sup>14</sup> quando refere que:

*“(…) todas as salas de aula devem ser equipadas com conjuntos de materiais manipuláveis (cubos, placas, geoplanos, caricas, compassos, régua, transferidores, papel de várias cores, tesouras, papel pontado, etc.) para além do computador e das calculadoras (NCTM, 1991b). Os professores e alunos devem ter acesso a materiais adequados para resolver problemas e ideias para explorações. Os alunos devem ter acesso aos diferentes materiais com regularidade e utilizá-los de uma forma viva. O uso esporádico do material converte-o mais numa curiosidade do que num instrumento de trabalho.”*

Foi com este espírito de promoção de igualdade de oportunidades que me propus sensibilizar os docentes para a utilização dos “tangrans” existentes em todos os

---

<sup>13</sup> In, documento intitulado “A importância dos materiais”, apresentado na Escola Superior de Educação de Lisboa por Lurdes Serrazina

<sup>14</sup> Op., Cit.

Estabelecimentos de Ensino (cedidos pelo Agrupamento no ano letivo 2003-04) e para a possibilidade de aquisição de pentaminós, de forma a, além de poderem dar continuidade às atividades propostas e cedidas, também lhes criar “vontade” de procura de formação.

Tornei possível a construção dos pentaminós, em colaboração com uma Gráfica, de modo a conseguirmos adquiri-los a um bom preço e passou a ser mais um recurso em todos os JI, EB1 e EB2/3.

Dado o desconhecimento deste material,- pentaminós -, fiz um breve resumo, baseado nas aprendizagens que tive oportunidade de adquirir, enquanto formanda e depois de sensibilizar os docentes do 1º CEB e do Pré-escolar para a riqueza do material, cedi-lhes o resumo que elaborei, com as respetivas atividades.

Foram experiências como esta que me motivaram para continuar a formar-me, o mais e o melhor possível, de modo a sentir-me ancorada na realização dos diferentes papéis que fui assumindo na vida do Agrupamento, em especial, também na EB2/3. E, quando se começou a pensar formar um Clube de Matemática, fui das principais impulsionadoras, ficando, a meu cargo, o equipamento da sala, mas também, horas atribuídas ao desenvolvimento de atividades com os alunos. Foi de tal modo visível a felicidade dos alunos a marcar presença assídua no clube, após descobrirem que as atividades faziam sentido na melhoria da aprendizagem das matérias (em especial áreas e perímetros), e tinham a particularidade de serem agradáveis, que senti que estava a conseguir responder ao pedido de Ruben Alves aos professores, “Lembrem-se de que vocês são pastores da alegria, e que a vossa responsabilidade primeira é definida por um rosto que lhes faz um pedido: ‘*Por favor ajude-me a ser feliz...*’.” (Alves, 2003:19).

Perante esta alegria de aprender, evidenciada pelos alunos que frequentavam o Clube de Matemática, decidi dedicar-me, também, à Formação em Bibliotecas Escolares para me sentir capacitada a fazer parte da equipa, como já estava a ser planeado. E, apesar de ser uma formação demasiado “exaustiva” – 180 horas, esforcei-me por frequentá-la, para a rentabilizar, no terreno, o que viria a acontecer com a implementação do primeiro Bibliopaper – A Bibliodescoberta, realizada na Biblioteca Escolar da EB2/3 e que envolveu todas as turmas dos 2º e 3º Ciclos e do 4º ano. Foi um sucesso de articulação e aprendizagem ao nível das literacias e, hoje, a EB2/3, na sua entrada, exhibe um painel

comemorativo dos seus 10 anos, com uma das fotografias dum jogo lúdico desse evento (Um grupo a distribuir livros pela CDU – Classificação Decimal Universal).

Do meu ponto de vista, todo o docente deverá dedicar-se ao seu próprio enriquecimento, desenvolvimento e formação. Deverá, também, estar disponível para experimentar coisas novas, para abandonar outras que não satisfaçam o seu grupo, para avaliar, continuamente, os resultados, para modificar sempre que considere necessário...

É importante que o profissional, neste caso concreto, de educação tenha plena consciência de que a formação contínua é essencial e que a ação educativa é uma recriação permanente onde é reconhecida a vantagem de se avaliar tudo aquilo que se fez e aquilo que se quer fazer. Avaliar para recriar, recriar para inovar, são princípios fundamentais num projeto educativo.

Para finalizar direi que quando nos dedicamos, de facto, à formação e reflexão – especialmente àquela que nos diz respeito, passamos a ver a Educação com outros olhos, quer se trate da Educação Pré-escolar ou de outro qualquer nível do ensino. Importa vermos a escola como aprendente. O que é que se pretende? Em que lógica assenta? Guerra (2000) refere seis princípios que justificam os motivos que urgem à aprendizagem da escola. No enunciar do primeiro, o princípio da racionalidade, aponta dois aspetos: Um, a lógica que preside à análise da prática e outro a necessidade de atualização face aos conhecimentos específicos da profissão. Santos Guerra refere que:

*“A aprendizagem deve ser constante e afectar todas as vertentes de um dado projeto: planificação, execução, avaliação e meta-avaliação. (...) é importante lutar conta o imprevisto e conta o acaso. (...) O segundo bloco de argumentos tem como vector fundamental a óbvia necessidade de estar actualizado acerca do desenvolvimento dos conhecimentos científicos, pedagógicos, organizacionais, (...) que o trabalho numa instituição tão complexa e importante como uma escola acarreta. (...) Nenhum ofício (...) pode ser executado adequadamente sem a actualização constante.”* (Guerra, 2000:46)

As nossas crianças, os nossos alunos gostarão ou não da Matemática, da Língua Portuguesa ou de outra qualquer disciplina conforme lha apresentarmos, conforme a articularmos com o mundo que os rodeia. Como nos refere Paulo Freire (1994):

*“Não nos é possível ...defender a visão restrita da escola como um espaço exclusivo de aulas que devem ser dadas e lições que devem ser aprendidas e, ao mesmo tempo, imune (a escola) às lutas e aos conflitos que se dão longe dela, no mundo distante”<sup>15</sup>*

---

<sup>15</sup> Citado por GUERRA M. A. (2000:37)

Importa que todos nos empenhemos em dar o nosso melhor ao invés de dizermos que é incontornável. Nestas experiências concordo com Nóvoa quando nos diz que:

*“a formação contínua pode constituir um importante espaço de ruptura, estimulando o desenvolvimento profissional dos professores. Por isso, falar de formação contínua é falar de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”.* Nóvoa (1991:17)

Foi possível articular o currículo e os conteúdos no desenrolar destas e outras atividades, tendo sempre como suporte as orientações curriculares e o currículo, desde a função das suas áreas de conteúdo, à pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, apostando numa observação sistematizada que nos permitiu fazer uma reflexão /avaliação sobre o caminho percorrido – caminho de crescimento, de construção e de descoberta.

### **3. Da formação à materialização – coautorias e ações dentro e fora da escola**

A formação contínua vivida, intensamente, desde a minha entrada na função pública, tornou-se alicerce ao meu desenvolvimento profissional, e, mantém-se viva até hoje. Atendendo à importância dada, atualmente, às competências sociais, culturais e cívicas, e, não descurando áreas disciplinares específicas, foram várias as áreas de formação em que apostei e delas tentei tirar partido para refletir a prática docente. No entanto, desse todo, destacou-se a aposta na numeracia e na literacia básicas que continuam a ser as competências estruturantes da aprendizagem e que foram alvo de grande investimento da minha parte, dando-me a possibilidade de responder a novos desafios - a construção coletiva de materiais pedagógicos facilitadores de aprendizagem da matemática.

No cômputo geral todas se viriam a evidenciar como mais-valias, quer enquanto titular de grupo, dentro da sala, quer, enquanto elemento do órgão de gestão, nos ‘corredores’ da aprendizagem na organização escolar, quer ainda enquanto cidadã, na promoção do desenvolvimento de competências matemáticas e do desenvolvimento de gosto pela leitura numa biblioteca pública.

### 3.1 – CONSTRUIR - A construção coletiva de materiais

No ano letivo 2000/2001, no CenForAz, Centro de Formação de Oliveira de Azeméis, num Ciclo de estudos denominado “Primeiros Passos em Matemática” ou “A matemática no Pré-escolar” inicio esta fase do meu percurso – ser coautora. Trata-se da publicação do livro: “A Matemática no Pré-escolar – Jogos fundamentados nos Blocos Lógicos”.<sup>16</sup>

No livro as autoras dirigem-se aos educadores da seguinte forma: “Era uma vez uma caixa de Blocos Lógicos que vivia triste e abandonada na prateleira mais alta da estante dos jogos, até que um dia ...” um grupo de educadoras empenhadas em aperfeiçoar a sua prática pedagógica no campo da matemática de inscreveu nesta formação e percebeu que também tinham na sua sala uma caixa de Blocos Lógicos a empoeirar-se (por não os saberem trabalhar). Como referiu a formadora no material cedido na formação “Ensinar Matemática utilizando materiais manipulativos foi recomendado no séc. XIX por Pestalozzi. A partir daí foram vários os pedagogos que lhes fizeram referência (Montessori, Gattegno, Dienes, etc.). De acordo com o NCTM(a) o poder da Matemática nos nossos alunos não pode ser desenvolvido só com apresentações no quadro preto e fichas de trabalho. Os Professores necessitam de recursos adequados. Os materiais manipulativos, os computadores, são tão fundamentais à aprendizagem e à construção da Matemática como as experiências de Laboratório na aprendizagem da Química.” Uma exploração eficaz dos Blocos Lógicos dá oportunidade, para resolver situações em que se relacionam

- A linguagem comum, com a linguagem matemática e com os símbolos;
- Objetos reais, figuras e diagramas com ideias matemáticas.

Descoberta a importância na promoção da aprendizagem lúdica da matemática, através da manipulação deste material, as formandas sentiram-se umas “felizardas” pois perceberam que os Blocos Lógicos são um ótimo Material Estruturado, composto por peças coloridas que possibilitam estimular o pensamento da criança, através de atividades e jogos que, como refere a formadora na introdução ao livro, permitem “(...) proporcionar situações em que as crianças podem construir elas mesmas, as primeiras estruturas lógico-matemáticas”. Refere ainda que “não se trata de aprender algarismos e com eles fazer contas mas construir, isso sim, estruturas de pensamento mais amplas que facilitarão o

---

<sup>16</sup> Obra coletiva produzida pelas 14 educadoras que fizeram a formação, coordenadas pela formadora Ermelinda Damas do CenForAz, cuja capa e ficha técnica apresentamos no anexo (H).

acesso ao planeado à Matemática”. E que, “Para além de uma formação básica em matemática, uma manipulação orientada, com as peças lógicas, proporciona ricas experiências que serão um ótima base intelectual para conceitos posteriores.”

Na resolução de situações propostas, a criança é confrontada com questões que a levam a refletir no *como* e no *porquê*. As atividades / Jogos com as peças lógicas, permitem que as crianças encontrem as suas próprias soluções, que as discutam em grupo e que tenham oportunidade de participar no processo de reflexão. Não se trata de apoiar as soluções consideradas corretas, mas de estimular o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico. A comunicação desempenha um papel importante na construção de relações entre as representações simbólicas, verbais e mentais das ideias matemáticas. As crianças aprendem a falar através da comunicação verbal e, por isso, é importante dar-lhes oportunidade de clarificarem o seu pensamento. Além de que neste comunicar o que vai identificando, não só desenvolve a expressão oral como supera a timidez.

Como nos refere Lurdes Serrazina:

*“Sabe-se hoje que só existe aprendizagem se os alunos estiverem envolvidos activa e fisicamente nas actividades a realizar, pois eles constroem, modificam e integram ideias ao inter-accionar com o mundo físico, os materiais e os outros indivíduos. (...)”<sup>17</sup>*

Daí que as relações lógicas que quisermos que as crianças aprendam deverão concretizar-se por relações efetivamente observáveis entre os atributos das peças lógicas, que são fáceis de distinguir. É patente o princípio do realismo, através de atividades e jogos, que, por sua vez permite servir uma melhor, educação intelectual de base.

E, foi com esta perceção que se começou a delinear uma estratégia de divulgação desta experiência de aprendizagem, intenção que era partilhada por todos. Como referiu o diretor do CenForAz, “(...) é nosso entendimento, que o saber acumulado por cada um dos profissionais de educação não deve ficar restringido a cada um de nós, (...) promover a publicação (...) para que outros profissionais deles possam usufruir.”<sup>18</sup>

A publicação acontece, porque, “a construção coletiva de materiais só foi possível pelo contributo individual”, como referem as revisoras científicas<sup>19</sup>, no Posfácio da obra.

---

<sup>17</sup> Op. Cit.

<sup>18</sup> In, Vários (2001) “ A Matemática no Pré-escolar: Jogos Fundamentados nos Blocos Lógicos” nas páginas iniciais: “Em Jeito de Justificação”

<sup>19</sup> Professoras doutoras: Elaine Sampaio Araújo, Marlene Migueis e Natália Abrantes que, enquanto docentes na Universidade de Aveiro, foram revisoras científicas e apoiaram a publicação da obra.

Este foi o primeiro de outros materiais que se publicaram no âmbito da aprendizagem matemática, baseada na manipulação de blocos lógicos. Em 2004, surgiu a publicação de um Kit intitulado “Blogic”, e que era fruto de outra formação no âmbito da matemática, desta vez a abordagem era aos conteúdos digitais. O Blogic continha: um livro de jogos, um CD que permitia interação digital nessa exploração e um livro num registo fora da formação. Este registo, a três autores: a formadora, o diretor do Cenforaz e eu. Acontece, numa altura em que, por ter sofrido um acidente em serviço me mantinha imobilizada em casa e que, a pretexto de produzir alguma coisa útil, se começou a esboçar a ideia. Após algumas tentativas e erros, pesquisas e partilhas a três (tive o privilégio da companhia da formadora que fazia a ponte entre mim e o diretor do CenforAz), aparece o esboço do que se viria a tornar no produto denominado “Pinta, brinca e aprende com os Blocos Lógicos”.<sup>20</sup> Este novo produto, enriquecia o kit “Blogic”, dado que se impunha como tentativa de responder a um público mais novo.

Bem mais recentemente, outros materiais didáticos surgiram, agora no âmbito da exploração e manipulação do geoplano, tendo como justificação o desenvolvimento de competências ao nível da geometria, uma vez que o geoplano é considerado um material didático-pedagógico muito rico para o ensino da Matemática.

Estes materiais são dossiês de atividades, um direcionado ao Pré-escolar “Medir medindo com o Ludo – 0” e outro ao 1º CEB “Medir medindo com o Ludo – 1”. Surgem num contexto diferente, já não resultam diretamente da frequência de formação, mas da teoria aprendida e vivenciada na prática que resulta de uma equipa multifacetada: Um empresário com formação em TIC, doutorado pela Universidade de Aveiro, uma docente de matemática de 3º CEB e secundário, com Mestrado em Matemática e duas educadoras de infância, eu e outra colega. Como revisora científica estive a Professora Doutora Isabel Cabrita da Universidade de Aveiro.

Considero que investir no processo de autoformação é assumir-se um dos agentes de mudança, é investir na qualificação do processo educativo. É ainda, assumir o papel de ator e interventor social, quer se trate da educação pré-escolar quer se trate da Educação. É baseada nestes pressupostos que surgem os projetos referidos no ponto que se segue.

---

<sup>20</sup> Publicação cuja capa e ficha técnica apresentamos no anexo (H).

### 3.2 – DESENVOLVER - Projetos dentro e fora da escola

Em 2004-2005, enquanto elemento do Conselho Executivo fiquei responsável pela coordenação e supervisão pedagógica da animadora sócio - educativa colocada pela DREN, no âmbito do Projeto Educação / Emprego e que trazia diretrizes especiais – fazer animação nas Bibliotecas e na componente destinada a Atividades de Tempos Livres.

No entanto, na altura, estas diretrizes não se adequavam à situação do agrupamento. Um agrupamento distribuído por um território disperso, constituído por vinte e dois estabelecimentos de ensino: uma EB2/3, quinze EB1 e seis JI, e, onde existia apenas a Biblioteca Escolar na sede e um ATL numa EB1 que estava a dar os primeiros passos. Embora, o agrupamento não estivesse a contar com este recurso humano, de imediato, tentamos rentabilizá-lo, adequando-o à nossa realidade.

Dadas as carências detetadas especialmente no desenvolvimento de aprendizagens ao nível da Língua Portuguesa e da Matemática enquanto pilares a fortalecer. E tendo em conta o contexto descrito, no Conselho Geral de Docentes<sup>21</sup>, surgiu a ideia de criar uma série de materiais que servissem para a realização de atividades transversais que cruzassem as áreas curriculares, propiciando aprendizagens significativas e redesenhou-se o projeto<sup>22</sup> de que já falamos no ponto anterior e que se encontra no nosso anexo I.

Numa primeira fase, foi efetuada uma compilação/pesquisa das atividades possíveis, tendo em conta também a formação da animadora colocada. De seguida, esta compilação foi dada a conhecer aos docentes dos EB1/JI e à coordenadora da Biblioteca Escolar. Elaborou-se um inquérito com o intuito de conhecer os interesses e as necessidades de cada estabelecimento para melhor organizar as atividades. Finalizada a leitura e análise dos resultados do inquérito<sup>23</sup>, procedeu-se à calendarização das atividades<sup>24</sup> a desenvolver. Para cada atividade, foi elaborada um instrumento de observação / avaliação<sup>25</sup> destinada especialmente aos pareceres dos destinatários das ações, as crianças/ alunos.

---

<sup>21</sup> Este Conselho englobava todos os docentes dos JI e EB1e numa reunião anterior tinha-se abordado a questão dos fracos resultados nas áreas em questão.

<sup>22</sup> Projeto desenvolvido no agrupamento nas EB1 e JI em 2005 e que constitui o nosso anexo (I)

<sup>23</sup> Este inquérito constitui o nosso anexo (J)

<sup>24</sup> A calendarização resultante da análise do inquérito, constitui o nosso anexo (K)

<sup>25</sup> Apresentamos o instrumento de avaliação, de que falamos, no nosso anexo (L)

Munidos de uma série de materiais, uns estruturados, outros criados para o efeito e, outros ainda, para serem elaborados nas EB1 e JI, avançamos para o terreno com a que chamamos “Ludoteca Itinerante”, e que se justificou como mais-valia na animação socioeducativa. Não só se rentabilizou o recurso humano extra, como também se promoveu a comunicação/articulação com os estabelecimentos periféricos do agrupamento e com a EB2/3.

O balanço positivo da sua implementação nos JI, EB1 e BE/CRE, evidenciou tratar-se de um projeto de vanguarda, justificando-se, indubitavelmente, a sua existência no contexto, pela adesão que teve. A ludicidade que o caracterizou, quer ao nível da criação, na expressão plástica, quer na exploração de materiais matemáticos e na promoção da língua materna com recurso á exploração de poesias, contos populares e lengalengas, assim como a narração na exploração dramática nas sombras chinesas, foi sem dúvida, uma mais-valia, mostrou-se um sucesso como comprova a sua avaliação<sup>26</sup>.

Um projeto que deu aos alunos algo de bom e desenvolvente e que lhes ficou como recordação feliz e povoada de caminhos para APRENDER.

Em 2008, novamente no ativo como educadora de infância, começo a sentir e a ver a educação de forma diferente (o facto de ter estado no executivo, numa atitude integradora e dinâmica, permitiu-me uma visão mais abrangente), mais ampla. Sinto necessidade de apostar em algo mais, de provocar sinergias, de certa forma de desenvolver outros projetos que me “ocupassem” o tempo, que me parecia “sobrar”. Assim, ao nível do JI apostei no equipamento da sala com vários materiais manipuláveis e na intervenção com as famílias através da envolvimento num projeto partilhado à roda da semana da leitura. Ao nível dos materiais, fomentei a sua exploração no domínio da matemática e da linguagem oral, quanto à intervenção com as famílias, apostei na partilha e cooperação na promoção da leitura.

Estes temas continuavam muito presentes, quer pela formação que tinha na área, quer pela quantidade de materiais manipuláveis que, a nível pessoal, havia adquirido para orientar formação na área da matemática e que, fora das formações, estavam em casa sem uso. Como já tinha dotado o JI com todos eles, verificar o entusiasmo com que as crianças do grupo os utilizavam, ainda me fazia pensar mais no desperdício que era não poder levá-

---

<sup>26</sup> No nosso anexo (M) apresentamos um registo com alguns gráficos resultantes da avaliação

los a outras crianças. Aliando disponibilidade com formação e recursos, iniciei novo caminho. Pegando na ideia do anterior projeto, apresentei-a a um elemento da Junta de Freguesia onde residio e voluntariei-me pra desenvolver atividades na biblioteca pública, aos sábados à tarde, de modo a ter como destinatárias as crianças que saíam da catequese pelas 16:30 minutos.

A partilha aconteceu, assim como a alegria do ensinar e do aprender como se pode verificar nos pontos que se seguem e na evidência que se encontra no nosso anexo N.

### **3.2.1 - Cultivar o gosto pela leitura, através da exploração da hora do conto**

Em 1997, o Departamento da Educação Básica colocou à disposição dos Centros de Formação Contínua um conjunto de programas de formação destinados a educadores e professores do 1º CEB, do qual, através de uma colega, tive acesso a alguns documentos de uma das ações desse pacote de programas. A ação designava-se “Cultivar o gosto pela leitura”, era um nome que me cativava, mas não tive oportunidade de frequentá-la. No entanto, tirei alguns apontamentos onde se referia que, cultivar o gosto pela leitura pressupunha um conjunto de atividades que assentassem em estratégias que abordassem várias formas de utilização de leituras. Leituras com sentido e que desencadeassem o prazer de ler. E, segundo D. Smith:

*“O interesse pela leitura com que as crianças chegam à escola é a nossa oportunidade, mas o interesse pela leitura com que elas deixam a escola é da nossa responsabilidade”.*  
(citado nesse documento - S/D)

Estas palavras fizeram eco e a minha prática docente assentou num proporcionar literatura relevante aos discentes com quem trabalhei.

Dotando as salas de um canto acolhedor, bem iluminado e aconchegado, com literatura infantil de qualidade para fomentar o prazer da leitura na audição dos contos, das rimas, das poesias,... mas também, um lugar, onde o livro pudesse ser procurado voluntariamente pelas crianças.

Quando, em 2004-2005, tive a oportunidade de, como já se referiu anteriormente, desenhar e colocar no terreno o projeto “Aprender a ser, a saber, e a fazer – vivendo o lúdico”, em mente ainda estavam aquelas palavras e por isso o projeto também visou o desenvolvimento do gosto pela leitura através da exploração de rimas, lengalengas, teatro de sombras e contos populares.

Tentou-se dar à criança algo que a motivasse, que lhe desse prazer na leitura, porque, como nos diz Bettelheim (1981):

*“A maioria das pessoas somente lerá caso ache que a leitura é pessoalmente válida. Todos os esforços desde o princípio da leitura deveriam ser dirigidos para esse fim”.*

Com crianças, a validade começa pelo prazer que a leitura proporciona. Foi com esse intuito que, com as próprias crianças se criaram materiais que permitiram dar ludicidade às atividades desenvolvidas, tornando-as pessoalmente válidas como nos refere o autor. Para nosso conforto, os testemunhos vividos, assim o mostraram, o desejo e o prazer de ler, interpretar e comunicar foi uma constante, assim como atividades de dramatização e reconto.

Na biblioteca pública algo semelhante aconteceu, a hora do conto acolhia e proporcionava momentos de magia que se prolongavam em momentos de exploração e criação, como documenta o nosso anexo O, relato num dos jornais regionais”.

### **3.2.2 - Desenvolver competências matemáticas com materiais manipuláveis**

Dentro da escola (JI) como já referimos no ponto 3.2, equipar a sala com vários materiais estruturados no âmbito da matemática, proporcionava uma série de atividades ao nível da sua manipulação e exploração que se traduziam em desenvolvimento de competências matemáticas, quer ao nível da construção de estruturas lógicas quer ao nível da comunicação.

Também na(s) escola(s), o projeto, de que já falamos, “Aprender a ser, a saber, e a fazer – Vivendo o Lúdico” foi um meio para desenvolver competências matemáticas. Veio dar razão ao que nos dizia Lurdes Serrazina aquando da orientação da formação que deu origem à publicação do livro “A matemática no Pré-escolar”:

*“Geralmente o que faz com que aconteça aprendizagem com os materiais é que eles apelem a vários sentidos e sejam usados pelas crianças como envolvimento físico numa situação activa de aprendizagem.”<sup>27</sup>*

De facto, o contacto e manipulação de materiais estruturados e outros, criados para o efeito, como o “Ouri”<sup>28</sup> e os jogos de cálculo, assim como a exploração do “Blogic”, um dos nossos materiais publicados, evidenciaram-se, extremamente potenciadores de aprendizagem.

---

<sup>27</sup> Op. Cit. 6

<sup>28</sup> Jogo de estratégia, de origem africana

A chegada da “Ludoteca Itinerante”, com Blocos Lógicos, Cuisenaire, “Tangran”, Pentaminós e Puzzles com cálculo e outros, era motivo de grande animação. O trabalho de grupos era uma das estratégias adotadas e a comunicação matemática oral, enquanto aspeto transversal de aprendizagem era uma constante. Todos debatiam os seus pontos de vista na organização resolução de atividades e jogos. A criação do jogo do “Ouri”, com recurso a materiais desgaste promovia, ainda, a articulação com a área das artes e expressões e a exploração do Blogic permitia que interagissem no jogo, utilizando tecnologias da informação e comunicação (TIC).

Fora da escola, deu-se continuidade ao tema na Biblioteca de Carregosa e que também se viria a evidenciar como momento de aprendizagem lúdica como descreve o nosso anexo P, que constitui um dos registos do jornal regional “Correio de Azeméis”.

#### **4. Disponibilidade para servir e intervir**

Em 2009, com o apoio de alguns docentes do 2º e 3º ciclo, mas e, essencialmente com o impulso e apoio dos docentes dos estabelecimentos periféricos, jardins-de-infância e escolas do primeiro ciclo, disponibilizo-me para servir o agrupamento, concorrendo ao lugar de direção que se colocava por força do Decreto 75/2008. São seis candidatos, três homens e três mulheres, cada um com uma história diferente. Uns com experiência na função de gestão e sem curso, outros com formação na área da administração escolar mas sem qualquer experiência, e outros ainda com experiência como vice-presidentes e formação na área da gestão.

Acreditando e admitindo que existem muitas forças positivas e habilitadas capazes de se unirem num esforço convergente assim como existem vontades e desejos, por vezes escondidos, que se prendem, com anseio de mudança rumo à melhoria do agrupamento, disponibilizei-me para este desafio, servir intervindo ou intervir servindo.

##### **4.1 – ARRISCAR – Concorrer a diretora**

Na defesa de que a escola de hoje tem de ser um espaço educativo de desenvolvimento pessoal e social do aluno e do educador, um espaço que perspetive o envolvimento dos vários intervenientes – Alunos, Docentes, Assistentes Operacionais, Pais, Encarregados de Educação, Comunidade local, Autarquias...., um espaço inovador,

atraente e atrativo; um espaço em que todos se sintam pertença, arrisco e apresento-me a concurso.

A minha candidatura baseava-se essencialmente em motivações pessoais de quem conhece bem o coração do agrupamento e que serviam de alicerce ao projeto de intervenção.

O meu conceito de Educação, antes como agora, vai ao encontro de uma sociedade que está em constante mudança. Na qualidade de Profissional de Educação, a minha posição assenta no propósito de contribuir para uma educação de qualidade e para todos. Esta atitude tem estado sempre presente enquanto Mãe, Educadora de Infância, Diretora Pedagógica numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), vice-presidente de uma Comissão Instaladora e de um Conselho Executivo, mas e essencialmente como Cidadã no e ao serviço da Educação.

A minha atitude como profissional de Educação rege-se por trabalhar em função daquilo em que acredito, e acreditava que podia/devia contribuir para a mudança.

Tendo, no entanto, noção da minha insignificância, mas concordando com o que diz este provérbio masai<sup>29</sup>:

*“pequeñas gotas de agua llenan un océano”. Parece imposible que, con muchas otras como esa diminuta gota, se pueda formar una inmensidad inabarcable. Pero es así. La suma de insignificantes unidades puede formar un sumando inconmensurable. (...)”*

Após ouvir vários colegas e acordarmos a possibilidade de reunir uma equipa dinâmica e abrangente, avanço como opositora ao concurso.

#### **4.1.1 - Motivações pessoais**

Tendo como base o facto visível que a *Escola* necessita *MUDAR* pela crise que está a atravessar, uma crise de identidade que nos coloca a todos perante constantes interrogações. Mas tendo também a noção de que a mudança requer conhecimento de causa, mesmo ciente do grande desafio a que me estava a comprometer, caso fosse eleita, avançava por considerar que tinha obrigações para com aquele Agrupamento de Escolas. Afinal conhecia-o como poucos, desde as questões geográficas e materiais às questões humanas. Tinha estado no terreno durante a sua ‘conceção’, enquanto educadora de

---

<sup>29</sup> Citado por Santos Guerra e postado por Matias Alves no seu blogue Terrear

infância, a exercer funções num dos jardim-de-infâncias no, ainda, Agrupamento Horizontal. Aliás assistira ao ‘nascimento’ do Agrupamento Vertical e estivera presente nos seus primeiros ‘passos’. Conhecia todos e cada Estabelecimento de Ensino que o compunham: a EB2/3; os então seis JI com oito salas em funcionamento (das quais três haviam contado com a minha colaboração para abrirem); as então onze EB1, assim como as quatro que já haviam fechado devido à política educativa aplicada em 2006 e seguintes. Eram ainda do meu conhecimento, quer os projetos quer a localização dos futuros (agora atuais) Polos Escolares que seriam construídos no Agrupamento.

Em termos humanos, e, de certa forma, a sustentar esta minha tomada de decisão, era o facto de me poder congratular por ser recebida na EB2/3, entusiasticamente pelas crianças/alunos desse tempo, os que frequentaram o JI onde exerci funções, na altura alunos do 6º ano de escolaridade, assim como outros ainda, dos vários anos, que me reconheciam quer da EB2/3, quer das minhas visitas aos estabelecimentos de Educação Pré-escolar e 1ºCEB, visto que entre 2004 e 2007, enquanto vice-presidente havia implementado e acompanhado projetos direcionados a todos os alunos desde a Educação Pré-escolar ao 3º Ciclo. Na Educação Pré-escolar e no 1º CEB com o “ABC da Ciência” e o projeto já descrito nos pontos 2. e 3. deste relatório, na EB2/3 com o “Clube de Matemática” e a “Bibliodescoberta” também já mencionados por nós em outro lugar deste relatório.

Por todo esse caminho feito, e, por ser parte integrante do Agrupamento era-me impossível ficar indiferente a esta população escolar e a esta realidade. Apostava no conhecimento que tinha do agrupamento acreditava na abordagem sistémica para a intervenção. Sabia de antemão que tinha muitas lacunas ao nível do 2º e 3º ciclo, mas sabia que para as colmatar serviam as equipas que se criavam e a meu lado tinha excelentes profissionais da EB2/3.

Acreditando que é possível trabalhar para uma mudança, propunha-me a uma estratégia de intervenção que se prendia com: uma liderança integradora rumo ao sucesso dos alunos; uma visão formativa do pessoal docente e não docente; uma cooperação com pais e encarregados de educação – parceiros privilegiados; uma aposta nas práticas participativas, reflexivas e partilhadas e uma conceção de melhoria dos espaços físicos/ambientes seguros.

#### 4.1.2 - O projeto de intervenção

Entendia o agrupamento como uma grande Nau de Descobrimientos, em que as crianças embarcam quando têm 3 anos e nela navegam até cerca dos 15, nem é tão difícil perceber a importância do trabalho em equipa e articulado, que deve ser feito pelos vários ‘timoneiros’ que as vão acompanhando nesta viagem. Senão vejamos: entre os 3 e os 6 anos, as crianças vão descobrir o que é uma embarcação e até onde nos pode levar, depois, gradualmente, entre os 6 e os 15 anos e, aumentando a complexidade das suas aprendizagens, vão descobrindo a utilização dos diversos instrumentos que as vão poder ajudar a navegar nesse imenso mar onde há tanto a descobrir. A viagem chega a um porto chamado fim do básico (na altura 9º ano mas por pouco tempo). Aí alguns desembarcam e optam por pôr em prática as suas aprendizagens em terra continuando as suas descobertas. Outros embarcam de novo, dando continuidade à descoberta de outros mares e à conquista de outras experiências nos novos portos onde vão aportando. Uns e outros sempre a fazer deste percurso algo que os complete se os ‘timoneiros tiveram o cuidado de planear um caminho com sentido para a vida, um caminho que teve em conta o percurso anterior e o seguinte, um caminho partilhado e articulado, que considerou cada um na sua individualidade e o todo como equipa, rumo ao sucesso de cada um.

Este era o desafio a que me propus, fazer desta “Nau” uma viagem com sentido para todos os que nela embarcavam.

No projeto de intervenção feito, depois da exaustiva explanação, acerca das minhas motivações pessoais numa perspetiva de intervenção, esquematizava o início para uma efetiva intervenção a partir do diagnóstico, que fazia através da identificação de problemas e das estratégias que programava no quadro que se encontra no nosso anexo Q.<sup>30</sup>

Depois referia a Escola, a Família e a Comunidade como intervenientes a caminhar rumo a um mesmo objetivo: o sucesso educativo em todas as suas vertentes.

Continuava dizendo que “É neste caminhar que se poderá afiançar uma verdadeira intervenção no Agrupamento, tal acontecerá com maior rigor quando se puder contar com um conhecimento mais atualizado das reais necessidades dos intervenientes educativos, respostas oriundas desses mesmos intervenientes educativos nesta área de abrangência, e

---

<sup>30</sup> Quadro do plano de intervenção inserido no nosso projeto, cuja função era, no imediato, diagnosticar, para ir adequando e atuando.

que, caso seja eleita, será a primeira prioridade a ter em conta. Segundo Canário as competências profissionais, só se adquirem com o exercício profissional e são “emergentes do contexto em vez de imanentes ao indivíduo” (Canário, 2001:28), apontando, portanto, para que a competência profissional se atinja e desenvolva quando se é capaz de mobilizar e pôr em prática eficazmente as respostas adequadas ao contexto. António Nóvoa refere também que “a mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas, hoje em dia, nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento.” Nóvoa (1991:18). É nesse advir, escutando e envolvendo todos que, após detetadas as problemáticas mais evidentes, nos cabe o dever de intervir, e acreditar que a intervenção, que, embora possa demorar a surtir efeitos, num empenhamento coletivo, irá contribuir para nos aproximarmos mais da ESCOLA que ambicionamos.”<sup>31</sup>

Pretendia ter em conta um Projeto para um contexto – O chamado fundo do Concelho de Arouca. Para o alicerçar, e, pegando na metáfora da casa, de Teresa Vasconcelos, de facto, mantenho o que antes escrevi:

“Imagine-se a construção de um edifício nas suas diferentes fases. Numa primeira fase é necessário ter em conta: **Fundações:** redefinição de um quadro global de melhoramento desde a Educação Pré-Escolar, até outras Ofertas Educativas; **Andaimos:** parcerias nos diversos níveis do sistema: nacional, regional, local; papel das associações e/ou outras instituições (pais, profissionais, municípios, ...); **Fio-de-prumo:** princípios de equidade, justiça social, de igualdade de oportunidades; co construção da qualidade negociada com todos os intervenientes; regulação e avaliação sistemáticas; (este fio de prumo encarado como garantia de orientação e de estabilidade desta construção).

Numa fase seguinte há que **tratar da manutenção do edifício/renovação:** Uma nova profissionalidade, cuidados a ter com o perigo do “buro-corporativismo”; uma “ética do cuidado” desde a educação de infância ao último nível de ensino no agrupamento, não descurando a comunidade; uma “atenção a todos e em especial aos mais frágeis”. A criação de dispositivos de supervisão, avaliação e regulação da qualidade; melhorar a intervenção ao nível das atividades de apoio socioeducativo, apoio à família e enriquecimento curricular e, se possível a implementação do secundário. Criação de

---

<sup>31</sup> Nosso texto incluído no projeto

estruturas em qualidade e extensão com os Polos escolares, uma entrada coberta para a EB2/3.

Numa outra fase é necessário **repensar as pedagogias**: Investir na documentação pedagógica/circulação da informação; uma pedagogia da escuta: “escutar legitima a outra pessoa, porque a comunicação é um dos modos de trazer forma ao pensamento. (Tal) acto de comunicação produz significados e modificações recíprocas que enriquecem todos os participantes neste tipo de intercâmbio” (Rinaldi, 2005).

**Criar verdadeiros espaços de aprendizagem** nestes espaços das crianças/alunos (Moss e Petrie, 2002; Moss e Dahlberg, 2005). São espaços físicos (certamente), mas são espaços simultaneamente sociais, culturais, discursivos - espaços criados como serviço público, lugares de vida cívica (...): espaços sociais: domínio de práticas sociais e de relações; espaços culturais: locais onde se criam e recriam valores, direitos e culturas; espaços discursivos: onde se ensaiam perspetivas diversas e modos diferentes de expressão, com espaço para diálogo, confronto, deliberação e pensamento crítico.

**Rentabilizar recursos**, a EB2/3, os futuros Polos Escolares, Piscinas, Centros de Cultura (Etnografia e outros), Centro de Saúde, futuro Centro Social e outros.

A partir desta visão global partimos para as necessidades do Agrupamento, enquanto pertença deste todo. Perceber o local em que está inserido, circundado por vários concelhos com outras infraestruturas. É necessário atualizar dados, muitas alterações se têm sofrido, quer na esfera social quer na esfera económica, é preciso perceber as expectativas da população, apurar: Quem somos? De onde vimos? Para onde vamos? Como vamos?”<sup>32</sup>

#### **4.2– JOGAR E PERDER – A desvalorização da classe e do género**

Concorri, tive este resultado, sete votos, perdi, mas este arriscar e avançar permitiu-me adquirir aprendizagens que não imaginava se não vivesse a experiência.

Não fora a escuta que fui fazendo sobre a forma como o processo foi conduzido, com muita falta de ética, assim se dizia pelos corredores, não teria refletido e feito o

---

<sup>32</sup> Texto retirado do nosso Projeto de Intervenção

“desabafo”, que se encontra, no nosso anexo R e do qual retiro esta, e outras passagens *«lamentar o modo como decorreu o processo concursal da eleição a director, (...) o processo que termina um mês depois do previsto na Lei e que é assim justificado nas actas «o atraso deve-se ao facto da comissão se estar a acautelar para que seja sério e transparente para que não haja margem para dúvidas.»*

Mas que, pelos registos observados, como refiro no fim deste documento, estavam a ser, *«violados os princípios gerais de ética, previstos no artigo 5º do Dec. 75/2008, mais grave é ser o próprio Presidente do CGT, a alertar-vos, na reunião a que se refere a acta nº 10 desse Conselho, que todos devem ter em consideração este artigo “para que o processo de eleição seja o mais claro, transparente e imparcial possível”. Grande exemplo de justiça, imparcialidade, ...»*

No mesmo documento refiro ainda que *“o que, verdadeiramente, me fez pedir o processo para analisar, foi ter conhecimento que, descaradamente, fui renegada como educadora de infância e como mulher....”*

Lamentei a desvalorização dada, quer ao género quer à classe – educação de infância, aquando da orientação de voto. Mas, após algum distanciamento, consegui perceber que o facto de, se ser educadora de infância e de se ser mulher ainda é desvalorizado nos meandros da direcção das escolas. Conheço o caso de uma colega, que aliás me motivou a concorrer, mas, esta é uma questão a ficar no ar, quantas diretoras educadoras de infância haverá no País?

Ainda magoada, pela discriminação de que era alvo, enquanto educadora de infância, acrescentava que *“ninguém é director sozinho, (...) qualquer lacuna que os candidatos tenham, deve ser colmatada pela equipa que cria. (...) conforme a realidade (...) dos diferentes níveis de ensino que o Agrupamento administra (o que não está a acontecer).”*De facto, a equipa foi constituída sem representantes do 1º CEB e do Pré-escolar e, de imediato se fizeram sentir lacunas, quer na comunicação com os estabelecimentos periféricos, quer ao nível da organização e gestão dos mesmos.

Com a vivência da derrota tive oportunidade de analisar a visão e a ação dos outros, as amigas pré e pós derrota. Alguns valores “apregoados” e os, realmente, “vivenciados”, alguns desajustes verificados. Deixa transparecer características do modelo

político (Afonso, 1995) e sua perspectiva micropolítica (Sarmiento, 2000; Falcão, 2000). De facto, A escola é uma instituição com uma complexa micropolítica interna, o consenso é aparente, abunda a diversidade de pontos de vista com disputas ideológicas mais ou menos camufladas e conflito de poderes, tensões entre pessoas, grupos e órgãos. Como nos refere Lima (1998), a escola também vive num

*“modo de funcionamento díptico”, num continuum entre a anarquia organizada e a burocracia racional, mostra-nos a face da ambiguidade, da desarticulação, da disjunção, da subjetividade, da “desordem” e da pluri-racionalidade, também aqui observada no processo eleitoral, em que se jogou “a capacidade dos actores em definir e actualizar as suas regras definindo o seu plano de acção organizacional”, aproveitando as suas margens de autonomia relativa, praticando a “infidelidade normativa” para manter a fidelidade aos seus objectivos, interesses e estratégias (Lima, 1998: 163-176).*

### **Notas conclusivas**

No primeiro capítulo abordamos os momentos que mais marcaram a vida profissional da docente. Um percurso ancorado em verbos, como também a vida se faz na ação. A sua experiência profissional, baseada em acontecimentos do quotidiano, mas também numa busca permanente de fazer mais e, preferencialmente melhor, de tomar decisões assente num conhecimento científico e pedagógico-didático, que se deseja profundo e rigoroso para um saber orientar, articular, adequar, operacionalizar, conduzir, organizar, gerir, interagir, regular, analisar e reorientar no sentido de melhorar e que de certa forma reflete o percurso que se descreve e a teorização que se vai realizar.

## CAPÍTULO 2 – Teorização

### 5. Introdução

Num contexto de mudanças e reformas pluridimensionais, em que, as relações sociais são à escala mundial, por um lado somos ‘aprisionados’ à necessidade de estarmos ‘in’ a todo o momento, atraídos e incitados às relações com os outros, e que acontecem, simultaneamente, em vários lugares e tempos, por outro, somos ‘obrigados’ a repensar estratégias e percursos diversificados para, nessas relações nos movermos.

Neste ritmo acelerado de vida, encontramos a escola, uma organização educativa, cada vez mais, *transbordante*. Escola que é o centro da diversidade, da pluralidade, da convergência de tantos conflitos e que se tem esgotado na procura de novas respostas, que ensinem, que eduquem, formem e transformem. Escola que, de reforma em reforma, se espera mais descentralizada, mais autónoma, mais participada, assente num projeto que espelhe a sua identidade.

Enquanto profissionais, neste quotidiano, que assume formas cruciais de influência e de adaptação das políticas, perspetivas pedagógicas e organização dos espaços educativos, somos impelidos ao questionamento e à reflexão para que o ato educativo contribua para a formação e transformação de todos. Essa interpelação faz parte do nosso percurso profissional que, ancorado em formação e aprendizagens nos permitirá um recomeço mais refletido e assertivo, mais esclarecido na procura desta escola.

A questão que se nos coloca é que tipo de teoria para a organização escolar? Segundo Licínio Lima (2006), as nossas conceções, imagens ou metáforas de escola, dependem das perspetivas dos paradigmas de interpretação organizacional. Estas podem ser de índole analítico/interpretativo no plano da ação, da responsabilidade dos atores escolares, ou normativo/pragmáticos no plano da orientação para a ação, políticas, regras projeto educativo da escola, regulamento interno, etc. Em todo o caso retiramos que, as ações em contexto escolar refletem as imagens da escola que os atores carregam e que, estando estas imagens, normalmente ligadas ao contexto, nem sempre podem ser universalizadas, podendo ser vários os modelos que se nos apresentam.

Para uma interpretação que nos permita compreender o melhor modelo de escola, a melhor forma de a organizar, Adelino Costa (2006) propõe

*“a utilização de diferentes imagens organizacionais no estudo da escola, a partir do momento em que possibilita encarar esta organização segundo diferentes pontos de vista, permitirá, conseqüentemente, uma análise organizacional multifacetada evitando-se, portanto, o espartilho conceptual de um determinado enquadramento teórico”.* Costa (1996:16)

As imagens de que nos fala o autor, enraízam-se em teorias de vários investigadores que têm estudado as organizações, são elas: a escola como empresa (modelo taylorista); a escola como burocracia (Max Weber); a escola como democracia (Dewey); a escola como arena política (Baldrige); a escola como anarquia (Cohen); e, escola como cultura (Thomas). Cada imagem, pelas suas características (teorias subjacentes) leva-nos a uma maior ou menor concordância conforme o contexto que observamos/vivemos.

Dáí que Costa (2003) alerte para o facto de não existir um único e melhor modelo para compreender e/ou administrar os contextos organizacionais escolares, mas que o conhecimento de diferentes pressupostos e posicionamentos teóricos, traduzidos em diversas perspetivas e imagens organizacionais, permitirão uma visão mais holística da escola que se nos afigura essencial para as investigações dos especialistas, para a tomada de decisões dos gestores, para as práticas esclarecidas dos atores escolares e para a análise crítica dos demais interessados nos processos educacionais. (Costa, 2003:7-8)

A nossa procura remete-nos para a análise da organização onde queremos entender algumas especificidades de lugares de tomada de decisão, que vemos salientadas desde o Decreto-lei n. 43/89, de 3 de fevereiro, e que se refletem pouco no quotidiano escolar. Senão vejamos, no preâmbulo do referido normativo, temos que a “autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um Projecto Educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar, e de adequação a características e recursos da escola e a solicitações e apoios da comunidade em que se insere”.

O projeto educativo surge nos normativos como sendo um documento de planificação estratégica das práticas pedagógicas, na medida em que permite chegar a uma partilha de princípios e objetivos que traduzem o trabalho dos agentes educativos na procura da definição de uma política educativa de escola. Mas, de normativo em

normativo, esta estratégia parece-nos, ainda, pouco visível, a escola como organização, (re)veste-se de muitas faces e torna pouco transparente o que projeta, o que de facto almeja alcançar.

Em concordância com a análise organizacional de A. Costa (1996) observamos, também, a possibilidade de encarar a escola como organização que por vezes é anárquica: denota uma relação descontínua e disfuncional entre metas, membros e tecnologia; um sistema debilmente articulado; ambiguidades ao nível das intenções, dos poderes, dos resultados. O que nos leva a verificar a necessidade de mais transparência, mais profissionalismo, mais sentido ético e lógica de ponte, ou seja, menos burocracia, menos ambiguidade, menos simulacro e aparência para uma estratégia de melhoria.

Estratégia que, decididamente, se tem procurado mas que por diversas razões ainda não encontrou ‘berço’ para se reproduzir na escala desejada. Encontramos uma “ilha”, a Escola da Ponte, em que o próprio mentor apelida de “aberração do sistema”<sup>33</sup>, mas também de imediato refere... “Quem dera que não fosse!” Continua, “Nunca estivemos à espera de que o Estado tomasse iniciativa normativa de dizer *olha, vamos agora dar autonomia às escolas!* Fomos sempre muito maus de aturar, a partir do momento em que percebemos que a autonomia se exerce pela concepção e desenvolvimento de um projecto.”

Costa (2003) também refere que “o desenvolvimento da autonomia das organizações escolares tem sido associado à ideia de que cada escola deve construir o seu projecto educativo”. (Costa, 2003, p. 1319). Na análise que o autor faz aos tipos de projetos, considera na sua génese três dimensões: Participação; Estratégia e Liderança. A estratégia de mudança que passa por - conhecer o presente e perspetivar o futuro - encontrar um sentido para a ação (partilhada por todos, líderes – gestão, mas também intermédios) com temas como: Os valores partilhados (Peters & Watermen Jr., 1987); A cultura (Deal & Kennedy, 1988); A visão e a missão (Kouzes & Posner 1990).

É, nesta ideia, de se construir a melhoria exercendo a autonomia de que se dispõe, na conceção e desenvolvimento de um projeto educativo, que responde ao local, ao contexto que propomos a nossa linha de teorização. Assentar a nossa pesquisa em reflexão

---

<sup>33</sup> Referindo-se à sua unicidade no sistema educativo, in Seminário “Modernização Administrativa das Escolas” (2004) CenforAz, Oliveira de Azeméis

sobre modos de fazer melhor, entendendo por fazer, a tomada de decisões que à prática educativa se remete e à administração e organização escolar se pede.

Deste modo, explicita-se uma linha de revisão da literatura que procure responder às seguintes questões:

A) Admitindo embora a especificidade do jardim-de-infância, poderemos considerar que alguma teorização sobre o desenvolvimento curricular no ensino básico e secundário é transferível para o jardim-de-infância?

B) Admitindo embora a especificidade do jardim-de-infância, poderemos considerar que alguma teorização sobre a gestão de projetos educativos no ensino básico e secundário é transferível para o jardim-de-infância?

Olhando agora o nosso percurso, e, tendo em conta o tempo em que se inicia, 1987, logo após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), parece-nos pertinente fazer uma breve abordagem aos normativos para a educação<sup>34</sup>, em especial para a educação pré-escolar, situando a sua evolução ao longo do tempo, para depois nos debruçarmos sobre a articulação com os ciclos seguintes e as possibilidades que se apontam nas questões enunciadas.

## **6. Abordagem à evolução da Educação Pré-escolar**

A Educação Pré-Escolar (EPE) tem sido alvo de sucessivas reformas político-educativas, ora permitindo a sua valorização crescente, ora estagnando como espaço educativo que se tenta afirmar no seio das sociedades contemporâneas.

Depois de vários avanços e retrocessos desde a Monarquia, passando pelas repúblicas e até ao estado novo, o reconhecimento da educação pré-escolar como parte integrante do sistema educativo português volta a reaparecer em 1973 com a Reforma de Veiga Simão, assumida pelo Ministro da Educação (Lei nº 5/73, de 25 de Julho).

---

<sup>34</sup> Na nossa linha, estes, ou outros normativos, também entendidos como resultado de tomadas de decisão pelo poder político, umas vezes, mais adequados e abrangentes, porque resultam da ponderação e do estudo das situações por investigadores e peritos que conhecem a realidade, outras vezes incoerentes e desajustados, porque baseados mais no gabinete que na realidade.

Formosinho, no seu comentário à Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro, situa-nos referindo o seguinte:

*“A reforma de Veiga Simão (1973) veio reintegrar a educação de infância no sistema educativo, após a sua extinção como ensino oficial no Estado Novo. Durante o período revolucionário que se seguiu ao 25 de Abril de 1974 multiplicaram-se as iniciativas populares de criação de suportes de atendimento às crianças mas só em 1977 é definida a criação de uma rede oficial de educação pré-escolar. Em Dezembro de 1978 são criados os primeiros jardins-de-infância estatais e em 1979 é publicado o Estatuto dos Jardins-de-infância”.*

Assim, no pós 25 de Abril, assistimos a três fases distintas que descrevem esta evolução (Vilarinho (1997:241)

- Numa primeira fase, entre 1977/1986 viveu-se um período em que se pretendeu a *“Criação/Normalização/Expansão”*.
- Numa fase posterior, entre 1986/1995 houve como que uma *“Retração”*
- Na terceira fase, entre 1995/1997, viveu-se a *“Revitalização”* onde vários especialistas se debruçaram sobre a temática da Educação Pré-escolar originando uma série de legislação que viria a regular este nível da Educação e que de certa forma, só mais tarde viria a ser posto em prática em algumas das suas pretensões.

Em Portugal um dos marcos fundamentais da educação pré-escolar é a publicação do Estatuto dos Jardins de Infância, pelo Decreto-Lei nº 542, de 31 de Dezembro de 1979. Que veio estabelecer regras, princípios e objetivos *“no sentido de garantir os direitos e deveres dos profissionais e normas de funcionamento para uma educação de qualidade, reforçando uma necessidade de uma articulação permanente com as famílias que se possa assegurar o indispensável informação e esclarecimento recíprocos”* (artigo 26). Observa-se também (artigos 34 e 41) o incentivo à participação das famílias nas atividades e a salvaguarda da participação dos pais na gestão dos estabelecimentos. O Estatuto dos Jardins de Infância vinha assim consagrar a existência de uma rede nacional de educação pré-escolar, através de dois setores: o público e o privado, diferenciando as suas finalidades e a sua gestão.

Na primeira metade da década de 80, correspondendo às intenções políticas da altura, o sistema público assiste a um grande crescimento a que se segue um período de estagnação nos anos seguintes por não haver, claramente, vontade política para continuar o trabalho até aí desenvolvido, partindo de um argumento financeiro.

A partir de 1989 há alguma desvalorização na construção de jardim-de-infância da rede pública. Uma das razões invocadas para este facto seria a de que os horários reduzidos destes estabelecimentos, cinco horas diárias, não serviram os interesses das famílias (Formosinho, 1997). Nesta época havia várias redes de instituições de apoio à criança: “estatais, autárquicas e privadas, dependentes do Ministério da Educação; estatais privadas solidárias e privadas lucrativas, dependentes do Ministério de Emprego e Segurança Social; e ainda instituições dependentes de outros Ministérios” (Formosinho, 1997:22). A nível oficial, assiste-se a uma baixa percentagem na frequência, uma depreciação da educação de infância, dos seus profissionais, surgindo a precariedade de emprego, que nós próprios sentimos no início do percurso profissional. Vilarinho (2000) refere que a baixa percentagem é “...fruto de uma desvalorização sucessiva por parte das entidades governamentais, Portugal apresenta a mais baixa taxa de cobertura de educação pré-escolar da União Europeia” (cit. Ludovico, 2007:33). E, a este período, como já nos referimos anteriormente, João Formosinho e Teresa Sarmento designam como “uma retracção na abertura de jardim-de-infância públicos”. (Formosinho & Sarmento, 2000:10)

A “revitalização” dá-se a partir de 1995 com a publicação do Decreto-Lei nº173/95, de 20 de Julho, que define o regime de atribuição, pelo Ministério da Educação, de apoios financeiros à criação e manutenção de estabelecimentos de educação pré-escolar, assim como os critérios a observar referentes às condições de instalação e de financiamento. A responsabilidade da expansão da rede de jardins-de-infância dirigia-se quase totalmente à iniciativa privada. São definidas regras para a Expansão da Educação Pré-Escolar disponibilizando “incentivos financeiros às entidades privadas para a abertura de salas de educação pré-escolar, mantendo-se a rede pública atrofiada...” “...com o objetivo de assegurar o acesso de um maior número de crianças a estabelecimentos que garantissem a função de educação e guarda” (Ministério da Educação, 2000:20).

A 10 de fevereiro de 1997 é aprovada a Lei n.º 5/97, que estabelece a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar (LQEPE), definindo a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a

formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Em 11 de junho o Decreto-Lei n.º 147/97 vem estabelecer o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e definir o respetivo sistema de organização e financiamento; em 25 de agosto, o Despacho Conjunto n.º 268/97, define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação e pré-escolar, e em 4 de setembro, o Despacho Conjunto n.º 291/97, aprova as normas que regulam a atribuição de apoio financeiro pelo Estado, no domínio das infraestruturas, equipamento e apetrechamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar.

O ano de 1997 evidencia-se como um momento especial, na tomada de decisões, para a EPE portuguesa, assiste-se à criação deste vasto leque de legislação que vem legitimar a importância desta etapa de educação no sistema educativo e balizar a sua expansão: cria-se uma rede nacional de estabelecimentos de Educação de Pré-Escolar, passando a constituir-se como educação básica da responsabilidade do Estado. Nesta altura, parece-nos haver uma preocupação por parte dos governantes para *garantir igualdade de acesso de todas as crianças* à educação, onde, de certo modo se enfatiza a necessidade de cada criança usufruir de um desenvolvimento social e pessoal equilibrado.

Pelo Despacho n.º 5220/97, publicado no Diário da República n.º178, II série, de 4 de Agosto, são aprovadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que se apresentam como documento orientador para todos os Educadores de Infância, constituindo um quadro de referência para a sua ação educativa. De seguida, em 4 de setembro, pelo Despacho Conjunto n.º 300/97, são definidas as normas que regulam a participação dos pais e encarregados de educação no custo das componentes não educativas dos estabelecimentos de educação pré-escolar.

Nos anos que se sucedem, evidencia-se a importância que a EPE adquiriu na Educação quer pela expansão e projeção a que se assistiu, quer pelo reconhecimento da necessidade de formação superior destes profissionais, quer ainda pela pelas publicações de normativos e literatura para a infância, que se verificou. De entre outras editoras, destacamos o Departamento da Educação Básica, que, em 1998 publica - *Qualidade e*

*Projecto na Educação Pré-Escolar*, em 2000 - *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal* e em 2002 - *Organização da Componente de Apoio à Família*. Mais recentemente, entre outras, publicou as Brochuras no âmbito da matemática, Língua oral e escrita, Ciências e Expressões, assim como as metas de aprendizagem.

## **7. A Lei-Quadro e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**

A Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, Lei-Quadro da EPE, define objetivos, linhas de orientação curricular e refere no seu princípio geral que:

*“ A educação pré-escolar é 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 cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997, p.15).*

Esta Lei vem clarificar os conceitos de Rede Pública e de Rede Privada, e, dado que estas são distintas, compete ao estado promover a expansão da rede pública de jardins-de-infância. Embora, em Portugal a frequência da EPE seja facultativa, no reconhecimento de que cabe, primeiramente, à família a educação dos filhos, ao estado compete contribuir ativamente para a universalização da oferta da EPE que se destina “às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico”.

O aparecimento das OCEPE (Despacho nº 5220/97- 2ª série), visava promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar. Destinava-se a todos os estabelecimentos de EPE, da rede pública ou privada, constituindo assim um quadro de referência comum, que pretendia trazer uma certa unidade à EPE, não no sentido da uniformidade, mas da possibilidade dos docentes dele disporem na tomada de decisões sobre a sua prática e modelo educativo a ela subjacente “...para que a sua prática pedagógica tenha sentido e proporcione aprendizagens significativas às crianças, qualquer que seja o modelo pedagógico utilizado” (ME, 1997, p.13). Silva define as *Orientações Curriculares do Pré-Escolar* como: “Um conjunto articulado de princípios que permitam ao educador fundamentar as decisões sobre as práticas, isto é destinam-se a apoiar o planeamento e a avaliação do processo educativo a desenvolver com as crianças” (Silva, 1996, p.55).

## **7.1 – Organização das OCEPE e sua função**

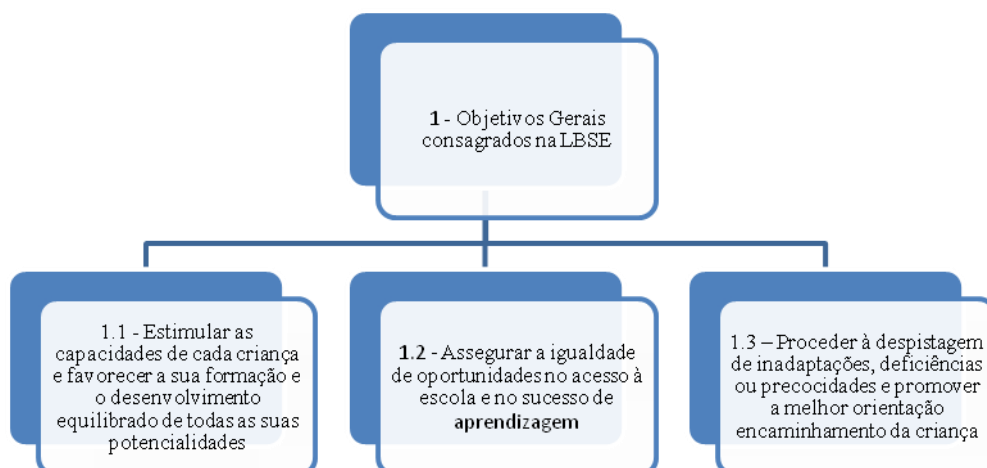
Nos meandros da Educação Pré-escolar, as OCEPE, foram apelidadas como “A Bíblia” dos educadores de infância. Esta valorização justifica-se, pela sua organização e importantes funções que lhe são atribuídas, a saber:

- 1) Constituírem um quadro de referência para todos os educadores;
- 2) Tornarem “visível” a Educação Pré-escolar;
- 3) Facilitarem a continuidade educativa;
- 4) Contribuírem para melhorar a qualidade da Educação Pré-escolar;
- 5) Proporcionarem uma dinâmica de inovação.

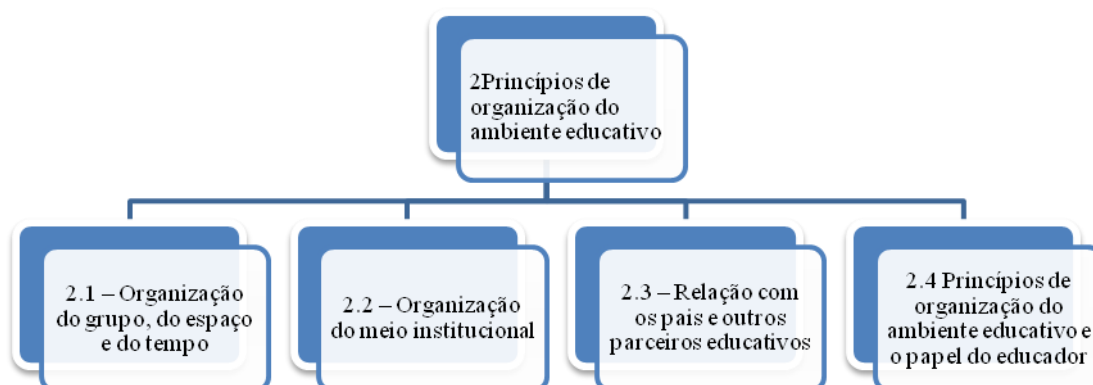
O documento organiza-se em duas partes: a primeira integra os Princípios Gerais e a segunda diz respeito à Intervenção Educativa. O princípio geral fundamenta todo o articulado da lei e dele decorrem nove objetivos pedagógicos definidos para este ‘nível de ensino’ e que, como já referimos no primeiro capítulo, são abrangentes na área da formação integral. As OCEPE apresentam ainda quatro fundamentos articulados: o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo (partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens); a construção articulada do saber (as diferentes áreas não devem ser vistas compartimentadas, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada); e a exigência de respostas a todas as crianças (pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo).

Com base nestes fundamentos, o desenvolvimento curricular na EPE é da responsabilidade do Educador de Infância, devendo a sua ação ter em conta o enunciado pelo Ministério de Educação (1997).

O educador terá em conta os objetivos gerais consagrados na Lei de Bases (nosso esquema nº 2) e os princípios de organização do ambiente educativo (nosso esquema nº 3) para desenvolver a aprendizagem.



Esquema nº 2: Objetivos Gerais que o educador deve ter em conta no desenvolvimento da EPE



Esquema nº 3: Princípios de organização do ambiente educativo a ter em conta pelo educador

Relativamente à organização de todo o ambiente educativo, conforme nosso esquema, far-se-á numa abordagem sistémica e ecológica (como suporte de trabalho curricular e da sua intencionalidade). Por sua vez, os conteúdos que constituem as referências gerais a considerar no planeamento, avaliação e oportunidades de aprendizagem definem três Áreas de Conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social; Área do Conhecimento do Mundo; e Área de Expressão e Comunicação, integrando esta última, três domínios: Domínio das Expressões (motora, dramática, plástica e musical); Domínio da Matemática e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Prevê-se ainda a continuidade educativa, vista como processo que parte do que as crianças já sabem e aprendem, criando condições para o sucesso nas aprendizagens seguintes e a intencionalidade educativa que decorre do processo reflexivo de observação,

planeamento, ação e avaliação desenvolvidos pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças.

Deste modo, importa que a “educação pré-escolar garanta as condições de futuras aprendizagens com sucesso, não se pretende que se centre na escolaridade obrigatória, mas que garanta às crianças um contacto com a cultura e os instrumentos que lhes vão ser úteis para continuar a aprender ao longo da vida.” (ME, 1997, p. 93).

As OCEPE, como já referimos, transformaram-se num instrumento chave para a educação pré-escolar, enquanto documento que visa sistematizar a intencionalidade educativa, levando a que, nas práticas pedagógicas, as educadoras e os educadores de infância, aí encontrem um caminho mais estruturado para a organização das suas atividades educativas. Como nos refere Ribeiro (2002: 10), os princípios “gerais e abrangentes” previstos nas Orientações Curriculares, permitem “a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos”, mas também a flexibilidade “para que a cada educador caiba a liberdade e a cada instituição a autonomia que lhes permitam contemplar a diversidade de crenças pedagógicas e de estilos educativos, de ritmos de desenvolvimento e de capacidades de aprendizagem, de contextos familiares e de culturas regionais”.

Nesta relação com o “processo de educação ao longo da vida”, temos a criança na educação pré-escolar, mas também nos ciclos seguintes. E se à EPE é atribuída a “formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade, como ser autónomo, livre e solidário”, o mesmo tipo de formação abrangente, contemplada nos princípios gerais previstos nas OCEPE, deve ser pedido e continuado nas etapas seguintes.

## **8. Educação Pré-escolar e Ensino Básico<sup>35</sup>**

Tendo por base as OCEPE e o princípio da singularidade educativa dos Jardins de Infância (JI), vemo-nos na obrigação de refletir sobre as relações de vizinhança entre estes

---

<sup>35</sup> Informamos o leitor que, ao longo do texto, a partir deste ponto, o que se transcreve ou se refere à “escola”, aplica-se igualmente ao jardim-de-infância (ou seja, à realidade profissional em que a autora trabalhou), se não especificar que se trata de uma das realidades apontadas.

contextos educativos e as escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), enquanto nível educacional subsequente.

Mais ainda, com a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, que regulamenta o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, legitimando a ordenação dos novos territórios educativos através da organização dos Agrupamentos de Escolas, que integram os vários ciclos, incluindo os jardim-de-infância e os sujeitam ao atual modelo de gestão e administração, a nosso ver, esta reflexão não pode ser descurada.

### **8.1 - Sequencialidade de cima para baixo ou de baixo para cima**

Com a entrada em vigor da Lei-Quadro (Lei nº 5/97), a EPE foi, formalmente, considerada como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, e, como refere Formosinho (2000), este conceito “arrasta imediatamente a questão da sua articulação com a segunda etapa”. Nessa articulação, prevê-se a continuidade educativa também apontada por Ribeiro (2002:12) como “percurso escolar sequencial e articulado”, que “impõe que a educação das crianças no jardim não seja alheia ao que se passa na família nem ao que se passará na escola”. Ribeiro continua referindo que “não é difícil o consenso sobre a necessidade de articular a educação pré-escolar com o 1º Ciclo do Ensino Básico, difícil é definir os objectivos e os modos dessa articulação” e justifica a sua posição pela diversidade de opiniões a que se assiste, “enquanto a uns parece que o educador não deve planear o seu trabalho no jardim sem interrogar a escola, para outros é claro que lhe bastará fazer o que deve para que a escola receba o que precisa” (Ribeiro, 2002:9).

Ainda, segundo Agostinho Ribeiro, a leitura a fazer destas perspetivas levará a que, na primeira se tenha “uma rede de pré escolas com crianças e educadoras às voltas com fichas estandardizadas, cumprindo um programa único (...) em estreita ligação com os outros níveis de ensino, nomeadamente com o 1º Ciclo do Ensino Básico (...) a opção pela segunda significa que se pense essa sequencialidade, não em função do seu fim mas em função da sua origem, não a partir do topo mas a partir da base (...)” (Ribeiro, 2002:6). Partindo da base, será a educação escolar a dar continuidade à educação pré-escolar. Nesse sentido o currículo do 1º CEB deve ter em conta o que a criança sabe quando chega à escola tal como o JI deve ter em conta o que a criança sabe quando chega ao jardim.

A sequencialidade aqui apontada pode ir ao encontro do que se aponta como sucesso educativo, transformando-se em insucesso “a descontinuidade nas transições entre ciclos e níveis de aprendizagem” (Silva, 1987), e a sequencialidade regressiva do ensino (Pires, 1987b) que num processo que parta do topo seria o ensino superior quem mais ordena. Fatores estes também referenciados por Formosinho e Machado<sup>36</sup> (2008:5) na abordagem à *massificação escolar e inclusão*.

Na opinião de Ribeiro “o jardim não tem que submeter-se à lógica da escola” (Ribeiro, 2002:12). O questionamento a que nos vimos referindo, remete para as finalidades, e os divergentes entendimentos relativos aos processos de aprendizagem, que estão em causa, porque, “uma coisa é orientar a intervenção educativa para a aprendizagem do saber feito, das normas e valores estabelecidos, das respostas certas e das soluções correctas. Outra coisa é proporcionar à criança experiências (de aprendizagem) que a ajudem a desenvolver a capacidade e apetência para interrogar a realidade, para elaborar estratégias, para equacionar problemas e descobrir soluções, para tomar decisões, para inovar” (idem:12).

Apostar numa sequencialidade a partir do fim, leva, a que, esteja em risco a escolarização do jardim-de-infância.

### **8.1 - JI/EB1 - Alguns pontos em comum**

Para se criarem condições para novas formas de articulação entre o 1º CEB e JI, sem que este seja “escolarizado”, alguns autores justificam a observação atenta às OCEPE e às Áreas Curriculares do 1º CEB.

Referem que, “embora não sendo coincidentes, existe uma certa correspondência entre elas”, apontando “a continuidade educativa e a articulação entre as diferentes áreas (de conteúdo e curriculares)” (Fernandes *et al.*, 2001: 78).

Após a análise de suportes legislativos, Fernandes (2001) propõe a possibilidade de se “(re)pensar a continuidade educativa”, sugerindo “analisar as áreas curriculares ao nível do (1º ciclo) e as áreas de conteúdo (pré-escolar) para identificar os alicerces - pontos comuns e distintos - que permitem construir pontes seguras e envolver os profissionais na concepção de projectos curriculares comuns” (Fernandes *et al.*,2001:73).

---

<sup>36</sup> In, Currículo sem Fronteiras, v.8, n.1, pp.5-16, Jan/Jun. 2008

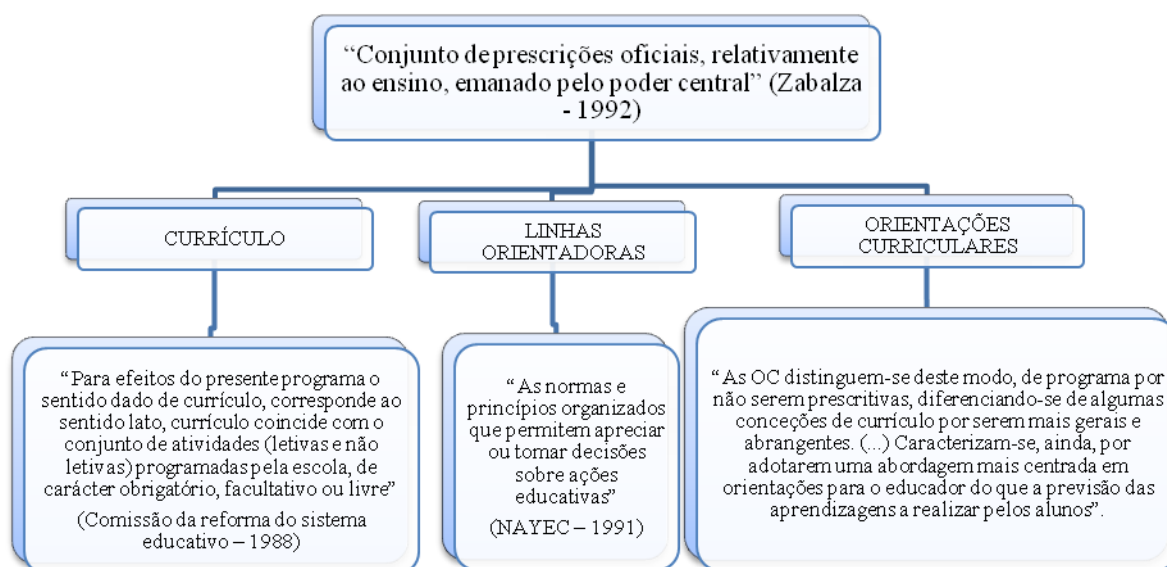
No nosso entender, a criação dos novos centros escolares, em que educadores e professores do primeiro ciclo “vivem” paredes meias, uns com os outros, permite que estas pontes venham a acontecer de forma profícua. A nossa experiência deste ano letivo já envolve uma participação real na construção de planos de aprendizagem e sua avaliação que, pela questões que colocamos e partilhas que fizemos, se aproximam do que nos aponta Katz (2006), “[...] Qualquer professor, de qualquer nível – pré-escolar, ensino básico [...] que tenha de conceber um currículo, isto é, um plano para a aprendizagem, necessita de responder a quatro questões básicas: O que deve ser aprendido? Quando deve ser aprendido? Como será melhor aprendido? Como sei que o plano foi bem-sucedido? (Katz, 2006, p.11).

## **9. Tecendo opiniões sobre o currículo**

Falar de currículo remete-nos para as aulas/atividades que se desenvolvem na escola. Fazer com que essas aulas/ atividades resultem em aprendizagens com sentido, é, a nosso ver a difícil tarefa do desenvolvimento curricular. Desenvolver o currículo, numa perspectiva de construção de conhecimento, que possibilite o desenvolvimento integrado de competências fundamentais para que os alunos se sintam preparados quer no prosseguimento de estudos quer na vida, é a ambição da escola.

Zabalza diz que existem “palavras leitmotiv capazes de suscitar à sua volta uma constelação de referências conceptuais e práticas, de atribuições de conservadorismo ou progressismo, de seguimento deste ou daquele colectivo de cientistas” (1992:11), sendo que, uma delas é *currículo*. Apesar da sua importância, deste estatuto de pedra basilar no todo da escola e do ensino-aprendizagem, Roldão é de opinião que “O currículo não é uma área bem amada em Portugal” (2007:9). Isabel Silva a este respeito também diz que já há muitos anos, no seio da comunidade dos profissionais de educação de infância, se sentia “a necessidade de um texto orientador”, em termos de currículo (2001:52). A mesma autora refere também que “A educação pré-escolar desenvolveu-se em Portugal, sem que houvesse um documento curricular nacional” (Silva, 2001:129).

O que temos vindo a dizer, pode resumir-se nos esquemas nº 3 e nº 4



Esquema nº 4: conceitos de currículo, linhas orientadoras e orientações curriculares

Embora se verifique “a utilização de diferentes designações para falar do trabalho que se desenvolve nas Escolas/ Jardins de Infância que incluem os termos currículo, programa, modelo pedagógico, *modelo curricular*, *método*, *sistema de educação pré-escolar*, entre outros.<sup>37</sup> (Varela, H. & Mota, C. 2011). Ribeiro (1989), definiu currículo como: "Plano estruturado de ensino-aprendizagem, incluindo objectivos ou resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, processos ou experiências de aprendizagem a promover".

Pensar a escola em termos curriculares implica repensar essa lógica e procurar novas respostas, na sociedade atual, às questões definidoras do Currículo: *O que se quer fazer aprender na escola? A quem? E para quê?*

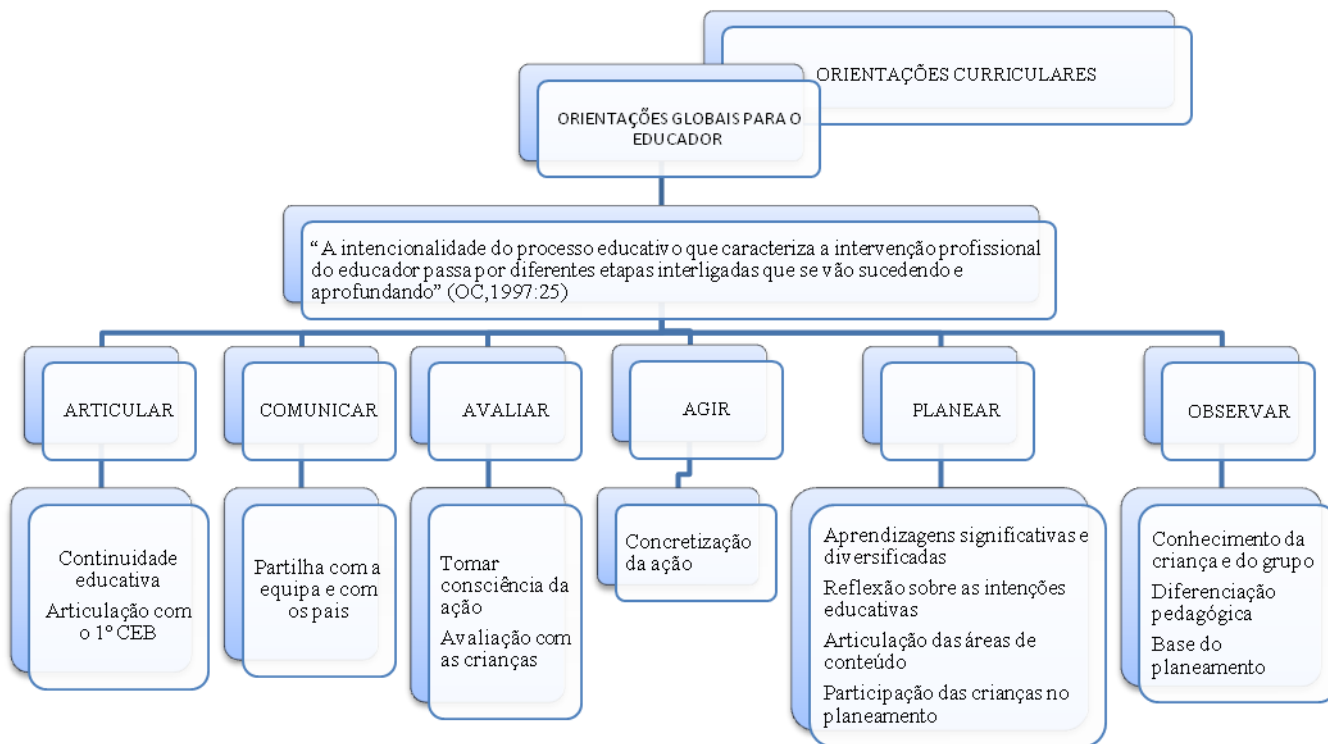
A problemática da diversidade cultural e social dos alunos, na nossa sociedade, constitui o ponto crítico de debate curricular e o eixo central da mudança que estamos a viver nas relações entre a Escola e a sociedade, exatamente porque o currículo constitui a matéria substantiva da ação da Escola e é a sua justificação institucional. Por outras palavras, existe Escola porque e enquanto se reconhece necessário garantir a passagem sistemática de um *currículo* – entendido como o corpo das aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias, sejam elas de natureza científica, pragmática, humanista,

<sup>37</sup> In, artigo “Falar de Modelos em Educação: procurando clarificar conceitos”. Hélder Alexandre Flores Varela & Carlos Alberto Magalhães Gomes Mota (2011)

cívica, interpessoal ou outra. Desta consciência da centralidade do currículo advém a ideia de currículo como sinónimo de “conjunto articulado de normativos programáticos”, na qual reside também o entendimento – questionável – de que a escola é (era) o meio de acesso aos saberes que, tendencialmente, os programas cobriam. E, embora a nível do discurso educativo se fale constantemente dos novos papéis da escola e do docente, a verdade é que esta conceção de currículo como programa continua instalada e muito pouco mudada nas práticas e mentalidades.

O que acabamos de escrever apresenta uma congruência curiosa com a crítica que Roldão (1999) faz à rigidez curricular que ainda subsiste na escola atual e que de certa forma se opõe ao que nos diz Silva (1996), “as orientações curriculares se distinguem de programa por não serem prescritivas, diferenciando-se de currículo por serem abrangentes e flexíveis, ou seja, incluírem a possibilidade de fundamentar diferentes opções educativas e, conseqüentemente vários currículos” (1996: 45-46).

Nessa linha, apresentamos o nosso esquema nº 4, que pretende evidenciar o que temos vindo a referir, no que às orientações curriculares diz respeito.



Esquema nº 5: sistematização das orientações globais para o educador, previstas nas OCEPE

O que M.C. Roldão reivindica para a escola (Ensino básico e secundário) atual, já está conseguido no Jardim de Infância: flexibilidade na organização de espaços e materiais, de tempo, de grupos de trabalho/jogo, heterogeneidade, diferenciação, colaboração, ... em que se fortalece o desenvolvimento intelectual quando as crianças têm oportunidades frequentes para conversar sobre assuntos/temas que lhe sejam significativos, que descodifiquem.

Voltando ao Ensino básico e secundário, Roldão refere que, embora, com mais abertura e com menos rigidez, a escola dos nossos dias mantém os mesmos esquemas curriculares baseados em conteúdos programáticos disciplinares estanques e estáveis, transmitidos aos alunos através de metodologias uniformes e expositivas, na sua maior parte. O alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos e, atualmente para doze, “obriga” a um outro olhar sobre os alunos que a frequentam. O contacto, na escola, de diferentes culturas, de diversas formas de ser e de estar, vieram pôr em causa toda a estrutura organizativa e curricular escolar que havia sido pensada para uma população com características diferentes daquele que agora acolhe. Os currículos etnocêntricos e monoculturais, característicos dessa escola, revelam-se desfasados, fazendo crescer as taxas de insucesso e abandono escolares nesta “escola para todos”. Ela só é, de facto, para aqueles que, por diversas circunstâncias, dominam e descodificam a sua linguagem e podem, assim, usufruir dos benefícios que resultam da sua frequência escolar, com sucesso.

O formato curricular e organizativo, pensado para grupos homogéneos e bem definidos, alunos organizados por turmas para serem ensinados como se todos fossem um, o denominado “currículo pronto-a-vestir” (Formosinho, 1987; 2007), são fatores que podem estar na base do insucesso. Para contrariar este insucesso, L. Katz<sup>38</sup> refere que “(...) as crianças deviam estar em classes com várias idades. (...) Se os alunos estiverem misturados, entretêm-se e incentivam-se uns aos outros.” A par da organização por grupos, cujo critério é a idade, o currículo centralmente concebido de uma forma estática e definida, nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, não fomenta o almejado sucesso.

*“se queremos uma escola para todos, e não apenas para o tal “cliente ideal”, temos de aceitar o desafio de prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar, para que se criem as condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender, conhecendo e reconhecendo outros de si diferentes”.* Leite, (2003:23)

---

<sup>38</sup> Entrevista ao Jornal “Público” em 2 de novembro de 2004, numa paragem que fez em Portugal para dar a lição inaugural do mestrado em Educação de Infância e desenvolvimento, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Uma mudança da mentalidade curricular permitirá intervir na melhoria de ensino para todos, permitindo às escolas a dinâmica e as inovações para esse fim e representará um dos maiores desafios que se colocam à organização e ao desenvolvimento do currículo. Este desafio é também colocado por J. Formosinho e J. Machado (2008:13), que para dar resposta “aos problemas da escola de massas, caracterizada pela sua heterogeneidade académica e social” apresentam a possibilidade de um modelo de organização e gestão intermédia, pela constituição de *equipas educativas*, sendo que a criação dos “*agrupamentos educativos*”, pode sustentar “a busca de novos modos de organizar o trabalho docente na escola” *enfatizando a referência de que* “as novas práticas são inventadas, conquistadas, construídas colectivamente, e não no isolamento individual” (Hutmacher, 1992:53)<sup>39</sup>. Nessa linha referem algumas experiências feitas no início dos anos 90, em escolas do norte a sul do país (Machado, 2004) e, no âmbito dos contratos de autonomia a possibilidade “das escolas se comprometerem a basear a sua organização em equipas educativas, organizar modelos alternativos de agrupamentos de alunos e organizar modelos alternativos de horário escolar.”

Como nos refere Roldão (1999), estão a acontecer mudanças reais devido à evolução social e económica. Para gerir e organizar a escola com mais eficácia e qualidade, denotando maior satisfação e sucesso para os que nela atuam, é necessário “analisar, fundamentar e operacionalizar os conceitos essenciais relativos ao currículo e à sua gestão” (1999:12). A autora refere-se ao início da sua carreira para nos situar nos conceitos a melhorar. Conceitos como *currículo*<sup>40</sup>, *gestão curricular*<sup>41</sup> e *profissionalidade*<sup>42</sup> que são o cerne da questão. Porque, como já referimos anteriormente e agora continuando na senda da autora “ - O universo social em que a escola vive e actua mudou radicalmente mas a escola não alterou significativamente a sua estrutura e o seu padrão de funcionamento.” Dada a enorme diversidade de contextos que se apresentam na sociedade atual, é impossível gerir os sistemas educativos como um todo uniforme, é necessário procurar responder à função social da escola, de ensinar – fazer aprender. Na sua base estão os professores, a quem, como refere Roldão (1999), o seu estatuto “se tem dividido institucionalmente entre os perfis do *profissional* e do *funcionário*, mas muito marcado por características que o aproximam bastante do estatuto de funcionário” sendo mesmo

---

<sup>39</sup> In, Currículo sem Fronteiras, v.8, n.1, pp.5-16, Jan/Jun 2008

<sup>40</sup> Descrito como o manual utilizado pelo professor.

<sup>41</sup> Traduzida como ocupação /programação semanal a seguir no manual e após os teste dar as notas.

<sup>42</sup> Cumprir o apontado anteriormente e relacionar-se com os colegas.

atribuído o estatuto de semiprofissionais ou “quase-profissionais” (Azevedo, 2001:92) a quem o poder central define todos os passos a seguir.

Estas e outras concepções de docência são analisadas por Formosinho e Machado (2010:77-78), que centram a reflexão no que é ser professor na perspetivação da avaliação do desempenho. Apoiam-nos na reflexão sobre os diferentes modos com que, enquanto professores, encaramos a docência, baseados nas perspetivas em que nos ancoramos: *missionária, militante, laboral, funcionarista* ou *profissional* (Formosinho e Ferreira, 2009), em que cada uma acentua condições e/ou atributos específicos conforme o conceito que lhe é subjacente.<sup>43</sup>

### 9.1 – Gerir o currículo face à diversidade

Deseja-se que o sistema educativo deixe de ser centralizador e permita às escolas a aplicação *in loco* não das leis e currículos exportadas do centro, mas das soluções adequadas ao tipo de problemas que se configuram no local e com que se debatem as escolas, quer no que respeita à organização e gestão quer na organização e desenvolvimento dos currículos. Mas também se deseja que os profissionais usem os normativos na liberdade que eles permitem, e deles retirem as respostas que se podem adequar ao seu contexto.

No preâmbulo do Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, em que assenta a Reorganização Curricular do Ensino Básico, pode ler-se:

*“...(ao assumir-se) a garantia de uma educação base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida, objectivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam. (...) De todo este processo foi emergindo a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular (...) no quadro de uma flexibilidade que procura encontrar respostas adequadas aos alunos e aos contextos concretos em que os professores trabalham diariamente.”*

O Conceito de currículo é, assim, orientado por uma ideia flexível de projecto a desenvolver em contexto local, pelos professores, tendo em conta os alunos reais e atendendo à sua diversidade social e cultural de modo a prevenir a exclusão.

---

<sup>43</sup> Para melhor entendimento leia-se em Formosinho J., Machado, J. & Oliveira Formosinho, J.. “Formação, Desempenho e Avaliação de Professores”.

Segundo C. Leite (1998) “...a gestão do currículo é um meio de viabilizar uma educação escolar de qualidade e de associar a ideia de currículo à ideia de projecto que se constrói na acção e onde os professores se apropriam dos processos de obtenção de conhecimentos e da tomada de decisões geradoras de inovação.” Continua referindo que “a flexibilidade dos currículos nacionais não corresponde à ausência de um nível desejável de explicitação de metas a atingir nem da redução do saber.” (Leite, 1998: 5). Também M.C. Roldão (1999) alerta que se gera no sistema educativo, uma tendência de um *abaixamento gradual*, da qualidade das aprendizagens, ao tentar adaptar-se ligeiramente o currículo a este público diferenciado, geralmente, através de definição de *objetivos mínimos* e minimizando os conteúdos disciplinares. De facto, o que se pretende não é baixar o nível mas, sim, aumentar a qualidade da formação escolar oferecida a todos e vivida. Roldão (1999) refere que caberá aos professores “uma responsabilidade acrescida nas opções, decisões e estratégias relativas ao currículo, na sua avaliação e ajustamento, na seleção crítica e /ou produção de materiais curriculares.” (Roldão 1999:71). Nessa linha, citado por (Alonso, 2001) o documento de orientação curricular (2000) diz que “Não se trata de formular 'objectivos mínimos', numa lógica de promover um ensino cada vez mais pobre para que todos possam cumprir a escolaridade obrigatória.” (Alonso, et al 2001: 56)

Ao nível da EPE, como temos vindo a referir, em outros lugares, compete ao educador de infância, gerir o “currículo”, que, no seu essencial, significa “estruturar, fundamentar e avaliar processos de tomada de decisões face aos objectivos que se pretendam alcançar” (Roldão, cit. por Vasconcelos, 2000). Um modelo curricular, baseado em referenciais teóricos, é um importante suporte para o educador intencionalizar a sua prática, contextualizar a sua ação e refletir sobre ela e nela. “(...) pode-se dizer que o termo “modelo curricular” se refere a um sistema compreensivo que se caracteriza por combinar a teoria e prática” (Oliveira-Formosinho, 2001:109). Entendendo-se também modelo curricular como:

*(...)Um projecto educativo global, a ser usado como ponto de partida para planificação de actividades educativas, no qual são apresentadas razões de escolhas relativas ao que se quer ensinar, determinados os objectivos e os conteúdos da actividade a promover, e sugeridos os modos de organização do ensino e da aprendizagem e de avaliação dos respectivos resultados (Bianchi & Oliveira, 2001:7).*

De acordo com o que dizíamos anteriormente, para que a escola não se isole, esse processo e os seus referenciais devem respeitar a liberdade pedagógica do professor. O

Modelo Curricular não deve conceitualizar-se como algo encerrado em si mesmo, mas contextualizar-se no referencial cultural e social que o envolve, para que eficazmente possa servir a sociedade – as suas comunidades e as famílias das crianças implicadas – resultam em um produto de inclusão. Na cultura portuguesa, encontramos práticas segundo modelos que têm preocupações com a formação dos seus profissionais o *Método João de Deus* e o *Movimento da Escola Moderna*. (Niza, 2003: 4).

## 9.2 – Projeto Educativo – um projeto de projetos

Com as mudanças que preveem uma maior descentralização das decisões, espera-se que o docente tenda a afirmar-se profissionalmente num quadro de maior autonomia, de uma escola com projetos próprios. Como nos refere A. Costa (2003), “o desenvolvimento da autonomia das organizações escolares tem sido associado à ideia de que cada escola deve construir o seu projecto educativo (...) escolas como organizações dotadas de significativas margens de autonomia, como espaços onde educadores e educandos devem assumir uma postura criativa e interventora, traduzida na definição e implementação de actividades que lhes interessem e sejam localmente significativas.” (Costa, 2003:1319)

O Projeto Educativo de Escola (PEE)<sup>44</sup> pode constituir um instrumento de concretização e gestão da autonomia, se concebido e desenvolvido na base da conjugação de várias perspetivas e diversas posições, (professores/as, alunos/as, pais, agentes da comunidade, outros educadores/as...) que proporcionem a existência de participação e diálogo dentro da escola, e desta com a comunidade, e que enriqueçam a cultura e os saberes escolares com a dimensão social.

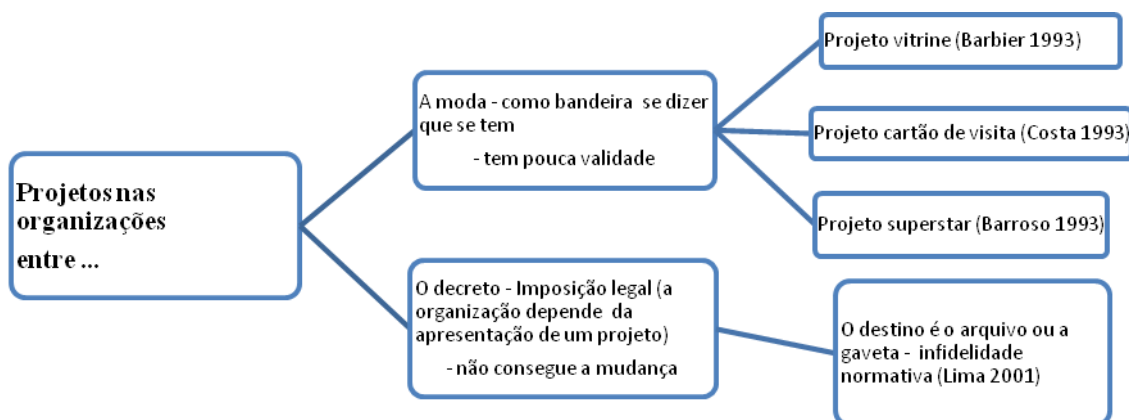
Na sua análise, Costa (2003), refere que, “do mesmo modo que diversos estudos nos têm alertado para a necessidade de, na análise das organizações, distinguirmos entre a “inovação instituída” e a “inovação instituinte” (Correia, 1989), entre a “autonomia decretada” e a “autonomia construída” (Barroso, 1996), entre os “discursos e as práticas” (Costa, 1997), bem como para a necessidade de identificação dos “modos de funcionamento disjuntivo” e das “infidelidades normativas” (Lima, 2001), também no nível do projecto educativo de escola, poder-se-á falar do *projecto decretado* e do *projecto*

---

<sup>44</sup> Designaremos o projeto educativo como PEE ou PE

*construído*. Ou seja, não só a *moda*, mas também a *imposição normativa* dos projectos educativos de escola.” Seguindo de perto Costa, Maria do Céu Roldão, (2005), sublinha a sobrecarga burocrática real e a escassa eficácia que os projetos originam, “vistos apenas como textos escritos, a produzir uma lógica de conformidade, difíceis de articular entre si, na perspectiva dos professores, e de uma utilidade que se lhe apresenta, no quadro da cultura de escola e da profissão em que estão inseridos, no mínimo duvidosa”. (Roldão, 2005:69).

Formosinho (1989), citado por Costa (2003), refere que “do *Projecto Educativo da Escola* será de esperar, mais que de uma *moda* ou de um *decreto*, um papel *estratégico* na melhoria das organizações escolares em ordem à construção de efectivas *comunidades educativas*”. (Costa, 2003: 1326). No nosso esquema observa-se o que aqui se refere.



Esquema nº 6 – Resumo que elaboramos baseados na primeira fase de análise ao PEE (Costa, 2003)

Como projeto decretado, o PEE aparece na legislação, no Decreto-Lei n. 43/89, de 3 de fevereiro, e, é em 1998, no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, no seu art.º 3º, volvidos dez anos, que se apresenta com maior precisão o que deve ser o documento a construir pelas escolas. Deste modo, o *projeto educativo de escola*, é definido como:

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

J. M. Alves (1992), define-o como um instrumento que se projeta no futuro, que "esclarece o porquê e o para quê das actividades escolares, que diagnostica os problemas

reais e os seus contextos (...), que prevê e identifica os recursos necessários de forma realista, que descobre e desenvolve os factores capazes de empenharem os actores na consecução dos objectivos da escola e o que avaliar, para quê, como e quando" (Alves, 1992). A. Costa (2003), tomando o duplo movimento apontado por Barroso (1992) Projeto enquanto construção da autonomia das escolas e melhoria do seu funcionamento, aponta três dimensões, a saber: *participação*, a *estratégia* e a *liderança*. (Costa, 2003: 1329).

Pela importância que se revestem, o autor considera-as essenciais à construção de PE, que se quer participado, contendo uma estratégia assente numa liderança integradora.

Na mesma linha do que vimos refletindo, numa gestão local, o PE, neste contexto, será um Projeto Educativo Local, em que: **Projeto** – prevê, projeta a ação devidamente planeada; **Educativo** – propõe, visa a educação integral e **Local** – porque se pressupõe construído numa Comunidade concreta. T. Sarmiento (2011), num estudo que fez, define Projeto Educativo como motor de promoção dos princípios educativos de uma comunidade. Para essa leitura, aponta-nos, alguns indicadores que teve em conta na sua análise, a saber: i) reflexão de base para a construção do PE; ii) equipa construtora do PE; iii) finalidades e/ou objetivos previstos; iv) áreas ou dimensões que abordam; v) estratégias e atividades. Da sua análise percebemos como às vezes construímos os nossos projetos, sem realmente refletirmos o que importa na nossa escola, no nosso agrupamento, na localidade onde somos intervenientes. De facto, a escola nem sempre está preparada para assumir a autonomia de que dispõe, e os atores, tão pouco a sabem usar em prol do que seria um verdadeiro Projeto Educativo. Um projeto integrador, que inclua sem perder a identidade.

*“Não quero que a minha casa seja cercada de muros por todos os lados, nem que as minhas janelas sejam tapadas. Quero que as culturas de todas as terras sejam sopradas para dentro da minha casa, o mais livremente possível. Mas recuso-me a ser desapossado da minha por qualquer outra.”*

Mahatma Gandhi (pacifista indiano)

Por que na conceção e elaboração de um PE, a visibilidade que tem será perceber que a comunidade escolar tem um projeto que surge da discussão, da preocupação com os alunos e com a sociedade. Quando se fala de um projeto de escola, de um trabalho participado, cooperativo de toda a comunidade, refiro-me não apenas aos docentes que

ensinam aos alunos, mas a todos quantos trabalham para a aprendizagem comum. Não descuidamos que o projeto está relacionado com o conhecimento, mas também com a ética. Se tal acontecer, todos se identificam e se revêm nele, não será um mero documento que surge por plágio, ou qualquer outra espécie que não a legítima, ou seja, um elemento regulador da ação porque surge da reflexão e da intenção conjunta de todos os seus membros.

### **9.3 – O projeto curricular e/ou pedagógico como ação integradora**

*“A essência da arte do professor reside em decidir que ajuda é necessária numa determinada circunstância e como é que esta pode ser melhor oferecida. Torna-se claro que, para tal, não há uma fórmula definida. Mas talvez algo de útil possa ser dito sobre as formas de ajuda que poderão ter mais valor”*

*(Donaldson, 1978:23).*

Tomando como ponto de partida esta *essência*, podemos constatar que a todo o momento nos movemos em diferentes níveis de decisão: a nível central, existem os documentos emanados pelo Estado (normativos); a nível institucional, um projeto educativo que tem expressão no projeto curricular de escola (agrupamento); a nível de grupo, (caso exista um grupo formal de profissionais no estabelecimento) existe um projeto delineado para o grupo de crianças e, ao nível individual, existe o projeto curricular específico para o grupo de crianças, transformando-se o professor/ educador no responsável pela gestão e execução desse mesmo projeto.

Projeto curricular, que se deseja fruto da reflexão e análise do currículo nacional e dele faça uma gestão flexível e com significado. Citando Afonso (2001) “aponta-se para o entendimento do currículo como um *Projecto* que defina o que é fundamental em termos da cultura e da formação a oferecer aos alunos como experiências significativas de aprendizagem, projecto que necessariamente tem que ser construído de forma flexível. (Alonso et al, 2001: 19).

No entanto, tomando resultados de estudos empíricos, realizados em Portugal, (Pacheco, 2002) diz que “os conceitos de autonomia, participação, comunidade, projecto e descentralização, entre outros, se encontram preferencialmente na discursividade dos normativos e documentos de orientação política da Administração central e não, como seria de esperar, nas práticas dos professores.” Também refutado por Alonso (2001), no Parecer sobre a gestão flexível do currículo “neste projecto verificou-se que os docentes e as

escolas não encaram a gestão curricular como "coisa sua" nem a colocam no 1º nível das suas prioridades e direitos, atribuindo a factores externos, como as condições de trabalho ou as soluções administrativas centrais, as possibilidades de mudança.” (Alonso et al, 2001: 20).

Sobre a exequibilidade do que referimos, não nos podemos afirmar, relativamente ao que se faz no ensino básico e secundário, mas, ao nível da educação de infância as orientações curriculares permitem que nos movamos com flexibilidade, permitem que a motivação para aprender seja uma constante. Garantem a margem de liberdade, necessária para que o educador que as pode adequar ao contexto concreto de cada jardim-de-infância. Por isso, ao nível da prática de educadora de infância, muitas são as experiências que se podem relatar e que têm como base uma gestão flexível do currículo, com resultados, diria, até surpreendentes. Darei conta de alguns exemplos destes últimos anos e que ilustram o que tem aqui sido defendido pela investigação, como pontos favoráveis na gestão e flexibilização curricular. Temos vindo a desenvolver projetos, ora ao nível de grupo, ora ao nível individual e que refletem como é possível passar do plano das intenções ao das ações.

Um dos exemplos, da realização em grupo foi o nosso projeto já apresentado no capítulo um e do qual colocamos em anexo (I, J, K, L, M, e N) vários instrumentos, desde a sua elaboração até à sua avaliação. Outro exemplo foi um dos projetos de departamento<sup>45</sup>, que em 2010/2011, teve como pano de fundo o plano nacional de leitura (PNL) e que no se desenvolvimento, no continuum educativo em que se foi observando/escutando, avaliando, planeando, refazendo, ... permitiu a criação de um livro e um CD que fazem parte do fundo documental das bibliotecas do agrupamento. Deste modo, num e noutro, se enaltecem os modelos de *pedagogia participativa* previstos no modelo de uma *escola democrática* que resultou na *criação de materiais* (Roldão, 2009).

A nível individual – grupo do JI, como exemplo de um projeto pedagógico, que nasce no projeto curricular, e que se fundamenta no que refere (Alonso, 2001) “A definição dos *níveis de construção do currículo*, assumindo o conceito de Projeto Curricular que se define a diferentes níveis e com amplas margens de autonomia e flexibilidade na sua gestão, outorgando um papel essencial ao Projeto Curricular de Turma”, trazemos à memória o Projeto “Florestas - Árvores de Fermedo”.

No agrupamento o tema aglutinador para esse ano letivo era “As Florestas”.

---

<sup>45</sup> Somos oito educadoras de infância, cada uma titular de um grupo

O projeto “Árvores de Fermedo” surgiu num momento de diálogo, em que, em grande grupo, se partilhavam novidades sobre o fim-de-semana, quando uma das crianças disse: “à beira da casa do meu avô é que foi perigoso, tinha tantos ramos nos matos que foi um fogo mesmo assim grande (abriu os braços)”. Logo de seguida a este comentário, várias crianças manifestaram-se sobre o acontecido, dizendo que também tinham visto e que tinha fumo muito preto e era muito assustador.

Este interesse evidenciado pelas crianças relativamente ao tema levou-me a intervir e a colocar questões provocando o questionamento e a discussão no grupo. Quem apagou o fogo? O que é que ardeu? O que é que fica quando as coisas ardem? Sabem como se chamavam as árvores que estavam nos matos que arderam?

Verificou-se que o interesse pelo tema estava a ‘fervilhar’<sup>46</sup>, era do conhecimento geral e do meio, estava contextualizado e de imediato permitiu o envolvimento das famílias e da comunidade, pelo que se começaram a formular intenções.

Quem tem matos e que árvores têm? Quem tem livros/filmes sobre o tema?

Planeamos visitas aos matos ao redor para observarmos as suas árvores. Com a colaboração dos pais, que nos transportaram, fomos à Biblioteca Centro de Recursos (BIB/CR) e procuramos livros e filmes sobre o assunto. Também efetuamos pesquisa na Internet. Mais tarde, com a exploração de um dos livros da BIB/CR levantou-se novo problema, para o qual efetuamos uma experiência que nos permitiu colocar hipóteses e verifica-las, como se pode observar na nossa evidência no anexo S.<sup>47</sup>

Este projeto pedagógico moveu-se pelas diferentes áreas de conteúdo numa articulação natural e profícua, senão vejamos:

O conhecimento do mundo na descoberta de saberes sociais, nas visitas ao meio, passando pelos saberes científicos na observação de diferentes árvores, seus nomes e principais funções na natureza, pesquisa e experimentação com a colocação de hipótese e sua verificação.

A formação pessoal e social transversal a todas as atividades pela educação de cidadania no tema e pela sensibilização aos cuidados a ter com os picnics a levar para os pais e familiares (entre outras situações promotoras de incêndios), mas também na

---

<sup>46</sup> Nosso termo para indicar o grande entusiasmo evidenciado – todos a querer falar sobre o assunto.

<sup>47</sup> Nosso registo dessa experiência que seria publicado no jornal do agrupamento e se encontra no anexo (S).

promoção da vida democrática e participada na heteroavaliação<sup>48</sup> realizada com o registo que melhor ilustrou a experiência para ser publicado no jornal do agrupamento. Comungando do que nos diz Freire (1991) cabe-nos ajudar a formar a escola democrática “em que se pratica a pergunta, em que se ensina e se aprende com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez.” (Freire,1991:24)

A expressão e comunicação que se verifica ao longo de todas as atividades, quer como expressão oral em todos os diálogos, recontos e comunicações de factos e experiências, quer como abordagem à escrita na legenda de nomes de árvores e nos registos e sua identificação, quer como domínio da matemática nas comparações dos tamanhos das árvores, formas e tonalidades e ainda nas relações de pertença e correspondências feitas com folhas e o/ou frutos das respetivas árvores identificadas, quer como domínio das expressões, desde a expressão plástica sempre presente nas produções, à musical nas canções adaptadas para o desfile de carnaval, a dramática no faz de conta na assunção de papéis, ser árvore e ser bombeiro, mas também o desenvolvimento motor pelas caminhadas e jogos de movimento imitando o balouçar de algumas árvores. Segundo Helms (2010)

“a grande diferença reside em o educador evitar as perguntas típicas tais como “o que é aquilo?” e “quantos...?” para verificar se as crianças sabem ou papagueiam a informação, concentrando-se, *ao contrário*, em perguntas de aprofundamento ou antevisão típicas do trabalho de projecto: “quem?”, “como?”, “onde?”, “de que forma?” “como poderá ser?”, “que pode acontecer se....?” (Helms, 2010:7)

Face à diversidade de situações educativas em consequência da heterogeneidade com que a escola de hoje se depara, procuramos evidenciar positivamente as características do currículo visto como um projeto contextualizado e adequado às características locais. Baseado no currículo definido a nível central sim, mas que contribua para a construção e implementação de novas conceções de currículo e de educação tidas como as mais adequadas aos novos desafios com que a escola se defronta atualmente e em especial a que for a nossa escola. Este currículo que se constrói na ação e pela ação dos professores e demais atores envolvidos na escola, numa autonomia, construída como resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem traz a ideia de currículo como Projeto. Um Projeto flexível e contextualizado, que pode ser gerido e adequado ao contexto escolar para o qual é

---

<sup>48</sup> Um exemplo de heteroavaliação que usamos em alguns registos, ora propostos por nós, ora propostos pelas crianças e que se evidenciam como forma de participação democrática no quotidiano educativo, promotor de assertividade no grupo, pelo cariz que encerra e que já referimos no nosso ponto dois deste relatório e é exemplo o nosso anexo (E).

pensado, deve ser cada vez mais o caminho a seguir. Gerir o currículo é “...decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...” (Roldão, 1999:25).

Foi nesta linha que, em departamento debatemos o projeto da DGIDC relativo às metas de aprendizagem. Baseadas no conhecimento do nosso contexto, a cultura local, e, tendo em conta as nossas crianças e os recursos disponíveis no agrupamento e nas salas de JI, organizamos documentos orientadores para que cada educadora pudesse, na sua sala, com o seu grupo, planear e adequar a um meio ainda mais restrito a gestão do currículo no desenvolvimento das aprendizagens.

Ao professor<sup>49</sup>, cabe um papel fundamental na organização e no desenvolvimento do currículo. Adepto de um modelo de ensino/aprendizagem centrado no aluno e para o aluno, o professor desenvolve atividades facilitadoras de um clima social propício a uma aprendizagem em grupo, enveredando por projetos com significado em que deixa de ser o *transmissor* para ser o *orientador* da criança nas suas aprendizagens, levando-a aos caminhos do “aprender a aprender” e “aprender a fazer”, ao mesmo tempo que “aprende a viver em grupo” e “aprende a ser”. Deste modo, esta visão curricular apela para a capacidade de inovação e criatividade do docente.

*“(...) neste modelo curricular, ou neste 3º modo de fazer escola, é importante a participação activa dos educadores e educandos em reflexões sobre os valores presentes na sociedade e nas diversas actuações, pois considera-se que através dessa reflexão se desenvolvem competências para decidir e intervir conscientemente nas situações reais”* (Leite, 2000:6).

É nesta perspetiva de organização curricular, inovadora e criativa, que, em nossa opinião, a escola tem maiores possibilidades de aproximar as aprendizagens das realidades vividas por cada aluno, onde ninguém se sinta excluído e as suas opiniões sejam tidas em conta, desenvolvendo a sua consciência crítica e o respeito pelos outros. A importância que se dá ao *que* ensinar e *porquê* mas também ao *como* e *quando* ensinar<sup>50</sup>, com que prioridades, com que meios, .... O currículo não se poderá mais ver como um dogma, feito para servir a alunos de todos os “tamanhos”, mas tem de ser refletido, equacionado e adequado aos diferentes contextos e realidades em que é executado, aos atores a quem se destina. Para melhor realizar este tipo de currículo, a escola tem de assumir a centralidade

---

<sup>49</sup> Quando nos referimos a professor fazemo-lo como docente (educador ou professor)

<sup>50</sup> Na EPE, utilizamos o termo desenvolver aprendizagens

na aprendizagem, encarando-a como unidade estratégica nos processos de mudança e inovação, quer no seu aspeto organizacional, quer na partilha de tomada de decisões pelo corpo docente. Centralidade assinalada por Luísa Alonso, Peralta e Alaiz (2001), no Projeto de Gestão Flexível do Currículo (GFC), em que a ele se referem dizendo “este pretende colocar no *coração* do currículo a aprendizagem de *competências e atitudes essenciais* para aprender a aprender e a lidar com a mudança, assim como para aprender a colaborar e a participar na melhoria da sociedade, através do exercício de uma cidadania esclarecida e activa.”

É também neste sentido da relação da escola com a sociedade, que Roldão (1999:24) define o currículo escolar como sendo, “em qualquer circunstância, o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”. É nesta linha que a mesma autora afirma que as questões da cidadania têm estado sempre presentes no currículo na medida em que se pretende que as aprendizagens e competências que integram conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que o incorporam, embora contextualizadas, em relação à época e à sociedade a que tal currículo diz respeito, sejam desenvolvidas pelos alunos. Assim, cada sociedade procura transmitir aos seus elementos, através da escola, as suas conceções sociais acerca da cidadania, quer elas estejam explícitas ou implícitas no currículo.

Esta nova gestão curricular inovadora que está a ser pedida à escola só será possível se as escolas se assumirem como instituições educativas verdadeiramente autónomas e “curricularmente inteligentes” (Leite, 2000), conhecedoras da sua própria identidade sociocultural, com um plano de atuação, com metas a atingir e linhas de intervenção próprias que vão sendo decididas, desenvolvidas, avaliadas e reformuladas permanentemente, de modo a construírem e a desenvolverem o seu projeto como uma instituição capaz de dar resposta a um contexto particular bem determinado. Aos professores pede-se que acabem com a “limitação para decidir sobre os fins e os conteúdos das actividades de ensino” (Torres, 1991:190), ideia sustentada em outros autores e citada por Alonso (2001)

*“Trabalhos clássicos, como os de Jackson (1968) Lortie (1975) e Hargreaves (1984), e outros mais recentes como os de Apple & Weis (1985) e Gimeno (1988), têm reforçado esta ideia de que os professores se interessam mais pelos aspectos instrumentais do seu trabalho do que pelos relacionados com as finalidades e os princípios.”(Alonso et al, 2001:20).*

A educadores e a professores pede-se que procurem a finalidade do seu trabalho, o para quê? Para quem? Com quem? Deste modo, *o quê, porquê, como, quando*, tornam-se ainda mais abrangentes se desenhados em projetos integradores e com sentido. Os professores assumirão o seu papel enquanto “intelectuais do currículo”, e não meros executores de tarefas definidas por outros que, necessariamente impedirão as crianças de construir o seu próprio conhecimento. Segundo Katz e Chard (1989) “o trabalho de projeto pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, activando *saberes, competências, a sensibilidade estética, emocional, moral e social* (Katz & Chard, 1989).

E, se imbuídos por uma metodologia ativa e construtiva, os professores considerarão irrelevantes as “fichas” que as crianças reproduzem mecanicamente, os “cadernos” de atividades pré-estabelecidas, algumas “rotinas” sem sentido, as práticas mecânicas ou tecnocráticas centradas no educador/professor. Porque as *crianças merecem mais*, e de educadores de infância e professores, espera-se uma ação centrada na aprendizagem da criança, cuja inovação curricular consiste em fazer do quotidiano, da organização do tempo, do espaço e da rotina, momentos com sentido. Insiste-se numa necessidade de metodologias de trabalho ativas, construtivistas, que impliquem a criança em processos de investigação, de que é exemplo o trabalho de projeto, e que têm sido amplamente descritas (Katz e Chard, 1997, 2009; Vasconcelos, 1998).

O objetivo de orientar a prática pedagógica para processos educativos mais centrados na aprendizagem das crianças e nos seus interesses, é que estes permitem uma articulação entre diferentes áreas e domínios do saber. Do ponto de vista didático, a utilização de um modelo de abordagem de projeto permite “um estudo em profundidade de um determinado tópico que as crianças levam a cabo” (Katz, 1997, p.3).

### **Notas conclusivas**

Abordadas as temáticas sobre os projetos e o currículo/ orientações curriculares, conclui-se que a teorização sobre o desenvolvimento curricular e sobre a gestão de projetos educativos no ensino básico e secundário é transferível para o jardim-de-infância. Reflete-se na prática dos educadores de infância verificando-se a sua transferência nas pedagogias previstas, como facilitadoras do desenvolvimento curricular, ou nas dimensões que sustentam os projetos educativo, curricular e pedagógico.

### **CAPÍTULO 3 – Considerações finais**

Analisado agora, o que foi o nosso percurso profissional, descrito no primeiro capítulo deste trabalho, à luz das teorias e pesquisas de que nos fomos apropriando, tecemos as aprendizagens que efetuamos.

Sobre o percurso profissional, ou ciclo de vida, percebemos que há vários estudos, mas Huberman (1992) é o nosso foco, é o autor que melhor define a nossa experiência. O autor diz que o percurso é um processo, não uma sucessão de acontecimentos. Este processo não é linear, está repleto de oscilações ou regressões. De facto também o nosso percurso passou por estas oscilações.

Início de carreira: Huberman (1989a) caracteriza os primeiros anos como de sobrevivência e descoberta, apontando para a formação de duas atitudes face à profissão. Também nós vivemos esta fase de sobrevivência e descoberta, ora mais entusiasmados por termos trabalho e a nossa turma, ora mais centrados na sobrevivência de um trabalho difícil na IPSS.

Meio da carreira: Huberman (1979) afirma que 4 a 6 anos depois do início da profissão, os professores entram numa fase de estabilização. Segundo o autor, neste período, o professor está sobretudo concentrado na procura de uma situação profissional estável. É um período em que os professores se interrogam sobre a sua própria eficácia como docentes. Uns assumem a atividade profissional de forma mais descontraída e menos emocional, desvalorizam a preocupação com a promoção profissional, para se centrarem na vida escolar e como docentes, procurando desta forma desfrutar o melhor possível a sua profissão. Outros, pelo contrário, sentem-se amargurados com a sua vida profissional, estagnam e não se revelam interessados na sua promoção profissional. Esta nossa fase corresponde aos que assumem a atividade profissional e se preocupam com a promoção profissional. O nosso primeiro capítulo, dá conta dessa preocupação.

Fim da carreira: Huberman (1992) assinala que nesta fase se podem encontrar três tipos de atitudes: os "positivos" prosseguem o seu alegre caminho de aperfeiçoamento pessoal e profissional; os "defensivos" que, face às experiências passadas se mostram mais do que nunca pouco otimistas e generosos; os "desencantados", como o nome indica, estão cansados e sempre em contradição perante os que os rodeiam. Nesta fase, não podemos

referir o que é o fim da nossa carreira, porque pensamos que ainda há muito caminho a fazer, no entanto, chegados a este momento, podemos afirmar que já experimentamos um pouco de cada mas, também queremos acreditar que seremos mais do tipo “positivos” e que continuaremos o caminho iniciado.

Concluimos que a maneira como vivemos a profissão depende do projeto de vida de cada um, assim como, da capacidade de abertura que cada um possui para aceitar o novo. O novo foi esteve sempre presente no nosso percurso, desde ser Auxiliar de ação educativa a ser vice-presidente num órgão d egestão. Por isso, acreditamos que a dimensão do novo está sempre a acontecer, que não temos soluções prévias nem um único caminho. Mas necessitamos de um rumo porque, como dizia Séneca “*para os que não têm rumo os ventos são sempre desfavoráveis.*” Tentamos ter um rumo e o percurso passou pela formação contínua e académica que nos empoderou para a ação, na sala e/ou no gabinete.

Porque, no nosso caminho, no nosso percurso, somos responsáveis pela grandeza dos quatro pilares da educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Nestes aprender, enquanto educadores, somos atores e intervenientes sociais e somos investidos de poder, de tomar sobre nós, o papel de decidir, de gerir de intervir, de agir, ... Neste caminhar encontraremos e ajudaremos a fazer uma Escola Inclusiva. A inclusão pela diferenciação pedagógica e pela gestão flexível do currículo, porque temos uma meta. Podemos e devemos contribuir para a melhoria.

Como prática que melhor tem respondido, ao tipo de escola que queremos, salientamos, entre outros, o trabalho de projeto, a exploração e o questionamento que se inicia desde a educação pré-escolar, o debate (desenvolvendo o saber ouvir, moderar, intervir, argumentar), *a pedagogia da pergunta* de que nos fala Paulo Freire.

A abordagem de projetos favorece o formato de uma pedagogia participativa, opondo-se ao formato de uma pedagogia transmissiva, e, por conseguinte promove o aprofundamento e a compreensão do conhecimento do mundo em que a criança vive e das suas próprias experiências, nesse sentido, os projetos pedagógicos permitem integrar um conjunto diversificado de atividades e a abordagem de diferentes áreas de conteúdo numa finalidade comum que visa o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, pela interação que se vivem nas diferentes etapas por que passam os projetos: momentos de observação, discussão, decisão, planeamento, realização, avaliação, comunicação e divulgação.

*“A pedagogia sustenta-se numa praxis, isto é, numa ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças.(...) (Oliveira Formosinho, 1998, 2004, 2007) aponta dois modos de fazer pedagogia, o modo da transmissão e o modo da participação. O da transmissão centra-se no conhecimento que quer vincular, a pedagogia da participação centra-se nos atores que co-constroem o conhecimento nos processos de aprendizagem”<sup>51</sup>*

Nesse sentido, também o docente passa a ser um incentivador da interação entre as crianças e o mundo que as cerca, enfatizando a sua participação.

Este tipo de abordagem não precisa ser necessariamente a totalidade do projeto curricular, mas pode ser parte dele, podendo contudo assumir uma posição privilegiada de modo a estimular as capacidades emergentes das crianças e ajudá-las no seu desenvolvimento.

Na abordagem de projeto por haver interesse e motivação da criança há, também, um maior envolvimento. Às vezes a origem das experiências é inesperada, pois depende de um acontecimento ocorrido num determinado espaço e tempo, no entanto, o seu prolongar obriga a um planeamento, nomeadamente que organize as atividades que as crianças podem realizar, a aplicação das suas capacidades, a disponibilidade de recursos, o interesse do professor e o momento do ano letivo que o projeto apareceu.

O meio envolvente, *zona de desenvolvimento próximo* (Vigotsky) tem um sentido afetivo e relacional que permite às crianças o acesso a outras realidades sociais e culturais, assim como a exploração "científica" e a sensibilização às ciências, aliadas à experimentação e ao rigor relativos a diferentes domínios do conhecimento humano. Ao possibilitar a interação com diferentes conteúdos relativos a comportamentos e atitudes pessoais e sociais, pelo usufruto do espaço rural envolvente e/ou pela utilização/rentabilização de equipamentos de proximidade, permitimos que nestas práticas comuns organizadas ao longo do ano, a criança tome consciência de si e dos outros e do seu papel no contexto em que vive. Projetos como: “Dona Terra” “As árvores de Fermedo”, “Reciclar, reutilizar, ... , também é poupar”, “Ler e envolver”, “Os Heróis da Fruta”, “Do grão ao pão a nossa cultura a nossa tradição”<sup>52</sup>, foram estratégias que surgiram numa perspetiva de abordagem de projeto. Umas pelo interesse da criança, outras por apresentação de temas propostos pela educadora, mas que permitiram as escolhas das crianças e serviram a “causa” da gestão local do currículo ao nível da EPE. Segundo Irene

---

<sup>51</sup> In, Azevedo, Costa & Oliveira Formosinho (2009:5)

<sup>52</sup> Apresentamos uma síntese que ilustra passagens deste projeto, no nosso anexo T

Lisboa: “Cada projecto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante, ela for, maior será o seu alcance” (1943:90). Teresa Vasconcelos (2010) refere que é “nossa convicção que a metodologia de trabalho de projecto pode ser um “andaime” (Wood, Bruner e Ross, 1976; Vasconcelos, 2004) visto, que, o projecto trabalha na “zona de desenvolvimento próximo” (Vygotsky, 1978) das crianças.” (Vasconcelos, 2010: 12)

A criança pode escolher, entre uma variedade de atividades oferecidas, de acordo com suas possibilidades de enfrentar desafios que desejou realizar.

Nesse sentido, é importante que o docente e os discentes compreendam que a escola é vida e que as experiências, aí desenvolvidas, devem ser naturais e compartilhadas, de modo que todas as crianças delas possam participar e nelas possam contribuir ativamente. Salienta-se que nem todas as crianças desenvolvem os mesmos tópicos com o mesmo grau de interesse, cabendo ao educador envolvê-las em atividades desafiantes e atividades com sentido, que as integrem e as incluam, à sua medida, para que se sintam atores no seu processo educativo e experimentem ações que desenvolvem e promovem a qualidade educativa, porque, como nos diz Oliveira Formosinho<sup>53</sup>

*“a investigação realizada sobre os benefícios da educação de infância clarifica que só a qualidade produz impacto duradouro na vida actual e futura da criança. (...) sendo que, o percurso necessário é o de (...) incentivar a participação das crianças de 0 a 6 anos, procurando uma pedagogia da participação, da diversidade e da inclusão.”*

Nessa linha, na educação de infância, organizamos o projeto curricular de grupo num conjunto de pressupostos facilitadores do processo educativo com base numa perspectiva de abordagem de projeto, a partir da qual todas as estratégias são construídas, tendo por base a diferenciação pedagógica que por sua vez, resulta nas opções e tomadas de decisão, que levam à ação.

Ação que desenvolve o currículo, as orientações curriculares nas suas áreas de conteúdo e que aqui se situam.

Entendemos que a aprendizagem contextual dos conteúdos, o tempo e o espaço em que decorre, os materiais e as interações de que é alvo, a sua análise e adequação, pelo ciclo observar/ planejar/ avaliar, (que referimos no nosso capítulo I) e, a existência de aprendizagens significativas e diversificadas com base nas experiências observadas e/ou vividas na região de integração da escola, aumenta consideravelmente a integração e

---

53

inclusão escolar e social das crianças. Ao mesmo tempo, permite-nos praticar uma verdadeira diferenciação pedagógica, numa ação, que se faz com sentido, com intencionalidade educativa. A esse respeito, a mesma autora diz que:

*“A investigação da aprendizagem experiencial diz-nos que as dimensões tempo, espaço, materiais, interações, observação/planificação/avaliação, documentação, envolvimento parental, integração de áreas curriculares (aprendizagem holística) podem ser configuradas em formatos de pedagogia transmissiva e em formatos de pedagogia participativa. A investigação longitudinal diz-nos que o impacto duradouro e eficaz na vida das crianças provém das expressões participativas da pedagogia. A minha opção por um foco para a transformação situar-se-ia aqui, no locus real da diferença.”<sup>54</sup>*

Embora a planificação a longo e médio prazo se desenvolva através de trabalho coletivo, na elaboração dos documentos orientadores do currículo, é ao educador que cabe a tomada de decisões sobre o rumo a tomar dentro da sua sala, com o seu grupo de crianças, sobre a gestão que quer fazer. Não descurando a participação, envolvimento e partilha que se almeja na construção dos instrumentos de autonomia do agrupamento (PE, PCA), e que se quer de forma integradora, escola/jardim, famílias e outros parceiros, o trabalho realizado por projetos pedagógicos, que nos serviu de ponte entre currículo e projeto, depende de tomadas de decisão mais isoladas.

Cabe ao educador de infância ou ao professor decidir o caminho que quer fazer, se enveredar por uma pedagogia transmissiva, indiferenciada, ou se numa escuta das “procuras” das crianças que lhe permitem a diferenciação pedagógica desejada, opta por uma pedagogia de projeto.

Perante o teorizado sobre o desenvolvimento curricular e a gestão de projetos e transportando-o para a nossa realidade, descrita ou vivida, percebemos que às vezes construímos os nossos projetos educativos e curriculares, com muito entusiasmo a tentar incluir tudo, mas nesse tudo às vezes escapa o que realmente importa na nossa escola, no nosso agrupamento, na localidade onde somos intervenientes, embora nos pareça num caminho sustentável.

No que diz respeito à dimensão da participação, é pedido que os professores assumam a sua responsabilidade num ensino – educação que não pode ignorar temas como a educação dos afetos, os problemas locais, .... Todos, desde o educador de infância ao professor do primeiro ciclo assim como ao professor de qualquer outra área dos ciclos que se sucedem, são chamados a

---

<sup>54</sup>In, Cadernos de Educação de Infância nº86 Abr/09 (p.4)

intervir na construção dessa cidadania que queremos mais participada e sobretudo mais crítica. Para nós o exercício da cidadania assume uma transversalidade no currículo e apresenta-se como polo estruturador, porque desenvolve, ao nível das aprendizagens, todas as competências cognitivas e a compreensão da realidade, porque cimenta a ideia de pertença a um grupo e/ou a um local e reforça o respeito pela herança cultural que nos caracteriza. As atividades são planeadas tendo em conta vários momentos de participação e partilha coletiva e em resposta aos temas acima elencados. Posteriormente são refletidas nos departamentos e estabelecimentos de ensino e são avaliadas e/ou reformuladas.

Quanto á estratégia percebe-se que os projetos podem ser mais precisos, nas metas e objetivos a atingir e no delinear mais concreto. Embora tenha presente os pontos fortes e os pontos fracos da organização, denote ambição voluntarismo, falta precisar mais para concretizar e perceber se esse concretizou ou não.

Relativamente à liderança, verifica-se a democracia que lhe está subjacente na participação dos departamentos, coordenadores de apoios, projetos, bibliotecas, etc... Ou seja, todos intervêm na sua construção. Mas verifica-se também a necessidade de escuta para a melhoria na execução de processos como o da autoavaliação da escola/agrupamento, que se faz pouco ancorado em conhecimento e participação.

Quanto a um Projeto Educativo que identifique realmente a escola, penso que ainda não está conseguido, trata-se de mais um projeto educativo que tenta resolver as situações do dia a dia (e que não são poucas). Do nosso trabalho percebemos que a escola nem sempre está preparada para assumir a autonomia de que dispõe, e os atores, tão pouco a conhecem (ou querem conhecer), ou a sabem usar em prol do que seria um Projeto Educativo, que tenha comportado as dimensões que o sustentam, a participação a estratégia e a liderança. Um projeto integrador, que inclua sem perder a identidade e que faça da escola uma escola que pensa, para o qual subscrevemos Malaguzzi (1991)

*"Una escuela que piensa está hecha por personas que piensan o aprenden a pensar. Aprender a pensar quiere decir literalmente abrir una discusión continua, un interrogarse continuamente, un observar, aportar material para discusiones, en que cada uno de nosotros controla la propia discusión, conciencia, responsabilidad, pensamiento ético, pensamiento cultural. Lo que importa es que la escuela piense y para pensar hacen falta muchas cabezas. Una cabeza sola puede pensar, puede llegar muy lejos, pero en el terreno de la educación se necesita la discusión conjunta, se necesita entrar en crisis".*<sup>55</sup>

---

<sup>55</sup> In, Vítor Manuel Tavares Martins "Para um Projeto educativo" postado por Matias Alves: Terrear

## 10. Conclusão

Concordamos com Malaguzzi (citado no parágrafo anterior), porque muito da nossa prática revemos nas palavras dele, mas também a teoria de que nos fomos apropriando e que agora nos permite a visão da escola por outras lentes.

Observada e refletida a nossa prática, num trabalho que abordou um, já longo, percurso profissional, iniciamos esta conclusão com uma questão. O que é pedido aos docentes e à escola? Entendemos que seja a Auto liderança - a importância que cada um atribui ao seu percurso profissional, porque hoje, é incontornável que o docente reflita sobre a sua vocação – pensar se no seu projeto de vida está incluído ser um profissional da educação, caso tal não se encontre, melhor será redirecionar o percurso de vida, não podemos esquecer que todos os dias fazemos parte da vida das nossas crianças, se tal não nos diz nada é melhor sairmos. Porque, quer as Lideranças quer os professores têm que se aproximar do enunciado por Roberto Carneiro, como sendo as Funções do professor em 2020: Conselheiro ao aprendente individual; Gestor de contratos de aprendizagem; Moderador de processos de aprendizagem em grupo; Parceiro de trabalho de projecto; Prestador de serviços aos formandos que evidenciem maiores dificuldades; Mentor de trajectos particulares de aprendizagem; Co - criador de conteúdos multimédia de aprendizagem. Neste enunciado conseguimos rever alguma da nossa prática descrita e/ou vivida, mas também a teoria de que nos fomos apropriando, nos iluminou e mais nos haverá de iluminar para nos aproximar deste professor/educador.

A teorização que realizamos, sobre o desenvolvimento curricular e a gestão de projetos, permitiu-nos perceber como se tem estudado a mudança da organização escolar, tendo em conta a almejada melhoria da qualidade das aprendizagens; percebemos que a melhoria das aprendizagens das nossas crianças deve ser o “coração” e que, nós, os educadores/professores devemos ser o “músculo e o sangue”. Esta foi a ideia em que nos revemos e que, também acolhemos da proposta no parecer sobre o projeto da gestão flexível do currículo: um modelo curricular que permita a adequação à diversidade e a melhoria da qualidade das aprendizagens.

O desenvolvimento curricular que aliado à gestão do currículo, por sua vez, desenvolvido por projetos sustenta uma prática docente que leva à melhoria das aprendizagens das crianças/alunos, numa perspectiva de construção de conhecimento, que possibilita o desenvolvimento integrado de competências fundamentais para o prosseguimento de estudos e para a vida. Foi também nossa aprendizagem a importância do desenvolvimento profissional

dos professores que se deseja ativo e experimentado em processos de investigação, ação e reflexão, que podem realizar-se num maior ou menor grau de formalidade, mas que produzem efeitos na melhoria da sua qualificação e no nível de identidade e satisfação profissional e pessoal. Este foi também o nosso sentir com a realização deste trabalho, sentirmo-nos mais “iluminados”, realizados profissional e pessoalmente. No primeiro capítulo, partimos da nossa experiência, que, em maior ou menor grau, nos inquietou e nos fez refletir sobre ela, enquanto ação experienciada, mas que com a investigação por nós realizada no segundo capítulo, percebemos o que de facto fomos, somos e poderemos ser. Quer a nossa ação se realize enquanto profissionais na educação de infância ou enquanto líderes ou candidatos. Mas sempre enquanto docentes, naturalmente, supervisores e investigadores porque a escola, como organização aprendente e qualificada, implica admitir a necessidade da literacia investigativa, a existência, no seu seio, de comunidades de aprendizagem. Todo o nosso trabalho na escola é, necessariamente um trabalho de equipa, mesmo o que fazemos sós tem por base os projetos comuns. O educador/professor enquanto investigador pode fazer a diferença no conhecimento dos vários ciclos, porque a criança passa por diferentes ciclos e há um a responsabilidade do docente lhe proporcionar o desenvolvimento holístico previsto na Lei de Bases.

Precisamos de suportes teóricos para nos podermos situar, onde estamos? Num patamar acima ou abaixo do que achamos estar? O educador toma decisões em qualquer das funções que desempenha, já o referimos, mas deve fundamentar as suas decisões. Como? Na escuta que se faz tendo em conta cada interveniente na organização, na turma, nos grupos, nos corredores ... Tal como a orquestra que passa a harmonia da sua música, mas que não descuroa a individualidade, de cada um dos seus músicos, com a unicidade do seu instrumento, para que o todo fosse possível, assim deve ser o “educador decisor”. Seja nas decisões pedagógicas, seja nas decisões administrativas. Na função em que se mover, é esta atitude de escutar e diferenciar, para depois refletir e decidir/agir que deve estar, permanentemente, na sua tarefa de educar/liderar. E nesta tarefa, parafraseando M. Q., Patton, a importância primordial são as pessoas, em segundo, as pessoas, em terceiro, as pessoas, em quarto, as pessoas, ....

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I & ROLDÃO, M. C. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde. Pedago. (pp. 39-69) 2ª Edição
- ALONSO, L. (coord), PERALTA, H. & ALAIZ, V. (2001). *Parecer sobre o Projeto de “Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: ME
- ALVES, J. M. (1992). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*, Lisboa, Edições ASA
- AZEVEDO, A., COSTA, H., & FORMOSINHO, J.O. (2009). *Limoeiros e laranjeiras - revelando a aprendizagem*. Lisboa: ME, DGIDC
- AZEVEDO, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação: ensaio sobre um novo Compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- BAPTISTA, J. A. (2011). *Introdução às Ciências da Educação: temas e problemas da Educação inclusiva*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- BAPTISTA, J., A. (2011). *Inclusão Para o Desenvolvimento: A face oculta da exclusão escolar Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, p.123-140  
em <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=214>
- CARDONA, M. J. (1992) *A Organização do Espaço e do Tempo na Sala de Jardim de Infância*. Cadernos de Educação de Infância, 24, 8-16.
- CARDONA, M. J. (1997) *Para a História da Educação de Infância em Portugal. O Discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, J. A. (1996), *Imagens Organizacionais da Escola*, Porto, Edições Asa
- COSTA, J. A. (2007). *Projectos em Educação. Contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- DELORS, J. (1997) *Educação – Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Rio Tinto: Edições Asa.
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1997a). *Educação Pré-Escolar: Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1997b). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. (2000 a). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Núcleo de Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação
- DEWEY, J. (1897/1989). O Meu Credo Pedagógico. Tradução in: *Cadernos de Educação de Infância*, 9: 10-15.
- DONALDSON, M.(1978).*Children's Minds*. New York: W.W. Norton & Company.
- FORMOSINHO, J. et al. (1996) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. (1997) “Comentário à Lei 5/97”. In: *Legislação*, Lisboa: Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- FORMOSINHO, J. & VASCONCELOS, T. (1996) *Relatório Estratégico para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- FREIRE, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora
- FULGHUM, R. (1992) *Tudo o que eu Devia Saber na Vida Aprendi no Jardim de Infância*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- GUERRA, M. A. (2000) “*A Escola que Aprende*”. Lisboa; *Cadernos do CRIAP*. Edições Asa.
- GUERRA, M.A. (2003) *Uma Seta no Alvo – A Avaliação como aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- HUBERMAN, M. (1989A). Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision. *Revue Française de Pédagogie*, 86, pp. 5-16.
- JOSÉ PACHECO E NANCY : *Estudos curriculares: das pedagogias aos projetos educativos de escola*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 45. p. 197-221. jun. 2007
- KATZ, L. *Perspectivas Actuais sobre Aprendizagem na Infância*. *Cadernos de Educação de Infância*, Lisboa: APEI, n. 77. p. 11-17. 2006.
- LEITE, C. & FERNANDES, P. (2002) *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos. Novos Contextos, Novas Práticas*. Porto: Edições Asa.
- MANUAL ESTILO APA 6ª EDIÇÃO: December 22, 2010 [bibliotecasua 45 other publications](http://bibliotecasua.com/45/other/publications/subscribe) [Subscribe em http://issuu.com/bibliotecasua/docs/manualestiloapa6ed](http://issuu.com/bibliotecasua/docs/manualestiloapa6ed)
- MCAFEE, O. & LEONG, D. (1997) *Assessing and Guiding Young Children's Development and Learning*. Boston: Allyn & Bacon.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000 b). *Uma visão prospectiva da relação Escola /Família /Comunidade*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Os modelos pedagógicos para a educação de infância e o desafio da diversidade pedagógica*. Livro de Actas do 7.º Encontro Nacional da APEI, Lisboa: APEI, p. 107-120. 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. 3 ed (actualizada). Porto: 2007.

PATTON, M. Q. (1997) *Utilization- focused evaluation* (3rd Ed.). Thousand Oaks, California

PIRES, E. L. (1987) *Lei de Bases do Sistema Educativo – apresentação e comentários*. Edição revista. Porto: Edições ASA.

PIRES, E. L. (1987b). «*O ensino superior é quem mais ordena: a sequencialidade regressiva*», in Vários, *O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, pp. 51-56

RIBEIRO, A. (1997) “*Deixem estar as crianças no jardim: a escola pode esperar*” in *Território Educativo*, 2. Revista da Direcção Regional de Educação do Norte.

RIBEIRO, A. (2002) *A escola pode esperar*. Cadernos do CRIAP- 37. Porto: Edições ASA.

RIGOLET, S. A. (2006) *Organizar e Gerir Reuniões de Pais. Como criar parcerias no jardim-de-infância*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (2011). *Um currículo de currículos*. Alpiarça: Edições Cosmos.

ROSA, J. (1994) *Observação e Registo do Desenvolvimento da Criança em Jardim de Infância*. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Alves, R. (2001) *A Escola com que Sempre Sonhei, Sem Imaginar que Pudesse Existir*. Colecção Práticas Pedagógicas. Porto: Edições ASA.

VÁRIOS (2001). *A Matemática no Pré-Escolar – Jogos Fundamentados nos Blocos Lógicos*. Oliveira de Azeméis: CenForAz

VASCONCELOS, T. (2000) “*Das Orientações Curriculares à Prática Pessoal: O Educador como Gestor do Currículo*”, Cadernos de Educação de Infância, 55.

VASCONCELOS, T. (1997) *Ao Redor da Mesa Grande. A prática educativa de Ana*. Colecção Infância. Porto: Porto Editora.

VASCONCELOS, T. et al. (s/d). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Loures Gráfica: MEC, DGDIC

VILARINHO, M. E. (2005) “*Práticas Avaliativas Numa Dimensão Organizacional*”, *Revista do Gedei* 7, 142- 147.

VILARINHO, M. E. (2005) “*Práticas Avaliativas Numa Dimensão Organizacional*”, *Revista do Gedei* 7, 142- 147.

VILARINHO, M. E. (2000). *Reflexões em Torno da Rede Nacional de Ed. Pré-Escolar*. em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=108&doc=8604&mid=2> acessado em 28-01-2013

ZABALZA, M. (1987) *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.

ZABALZA, M. (1998) *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Artmed.

ZABALZA, M. (2000) *Evaluación en Educación Infantil*. *Perspectivar Educação*. n.º 6, (p.30-55).

Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro).

Decreto-Lei nº173/95, de 20 de Julho

Decreto-Lei nº 542, de 31 de Dezembro de 1979

Decreto-Lei n.º 147/97

Despacho Conjunto nº258/97 de 21 de Agosto

Despacho Conjunto nº268/97 de 25 de Agosto

Despacho Conjunto n.º 291/97

Despacho nº300/97 [consulta 20 de Janeiro 2009] Disponível em <[http://www.sprc.pt/paginas/RCI/2002/componente\\_apoio.html](http://www.sprc.pt/paginas/RCI/2002/componente_apoio.html)>.

Despacho nº 5220/97, publicado no Diário da República nº178, II série, de 4 de Agosto

Decreto-lei nº 115A/98

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto – Perfil Geral do Desempenho Docente.

Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro.

Despacho Normativo 30/2001.

Despacho nº 16034/2010, de 22 de Outubro – Padrões de Desempenho Docente

Despacho Conjunto n.º 300/97

## **ANEXOS**

**MOMENTOS QUE MARCARAM O MEU PERCURSO PROFISSIONAL**

**1986** - Em 26 de Junho adquire o Bacharelato em Educação de Infância

↓ Desemprego

**1987** - De outubro a dezembro aceito substituir um Auxiliar de Ação Educativa numa IPSS.

A direção satisfeita com o meu trabalho faz de tudo para me manter na Instituição, abre um lugar nos quadros contratando-me como educadora para coordenar a Creche e fazer a supervisão pedagógica e gestão do economato.

↘ Mudança de rumo

**1997/1998** - Com a abertura de cerca de 1500 vagas para Educação Pré-escolar, no período do governo de Guterres, concorro e sou colocada. Com a colocação no oficial, passo a ter acesso à formação contínua de professores e todos os anos, faço inscrição em várias formações de diferentes áreas. Esta frequência leva-me a refletir como o desenvolvimento das aprendizagens é feito de forma tão diferente de uns JI para outros, por força da formação que os educadores receberam e/ou recebem. Esta reflexão leva-me a fazer o complemento de formação em educação de infância, pois sinto necessidade de atualizar os meus conhecimentos e me tornar mais competente.

Continuo a frequentar formação contínua diversificada e neste período integro vários grupos de trabalho em pós laboral, que resultam em coautorias na área da matemática.

Envio o Curriculum ao CCFC e é-me reconhecido sendo-me atribuído o registo de Formadora.

Peço avaliação extraordinária pois no período de avaliação de desempenho, além das funções desempenhadas contabilizava mais de 27 créditos, obtidos em formação contínua.

↘ Grau de Licenciatura

**2003/2004 a 2006/2007** - Sou convidada a fazer parte da equipa de gestão de um Agrupamento que passou a ser vertical. Primeiro como representante da Educação Pré-escolar na Comissão Instaladora, depois, integrando a equipa do Conselho Executivo como vice-presidente. O Conselho Executivo é liderado por uma docente do 1º CEB e durante o mandato fica a meu cargo a organização do Pré-escolar e do 1ºCEB, a vice-presidência do Conselho Administrativo e mais tarde, com a ausência de uma das vice-presidentes passo a fazer a organização e gestão de recursos humanos ao nível do pessoal não docente.

↘ **2007/2008** - Volto às minhas funções no JI. Embora, tenha sido convidada a continuar na equipa na recandidatura, não aceitei por problemas de saúde. A equipa segue com 3 elementos mas acaba por ser eleita outra equipa também só de 3 elementos (sem representante do Pré-escolar).

↘ **2009** - Com o impulso e o apoio das escolas periféricas candidato-me a diretora (enquanto detentora de experiência e não de curso), são 6 os candidatos, 3 homens e 3 mulheres. O processo é conduzido de forma pouco ética pela Comissão do CGT, que enaltece qualidades nuns concorrentes e omite competências noutros. Na proposta final a Comissão sugere aos conselheiros a votação em dois concorrentes homens (pois o Agrupamento precisa do “pulso” de um homem), o atual diretor e um desconhecido. O resultado da eleição foi 14 votos para o vencedor e 7 para mim. Nesta gestão não há representantes das EB1 e dos JI e sente-se algumas lacunas ao nível da comunicação com as escolas periféricas, em especial as que não dispõem de meios de comunicação.

↘ **2010** - Continuo no JI e na ação educativa invisto em materiais pedagógicos e aposto numa pedagogia de projeto integradora, onde incluo os saberes adquiridos nas formações. Oriento formações no âmbito da matemática nos grupos 100 e 110. Como vejo a educação como algo a partilhar com todos, e entre todos, partilho saberes na comunidade, com voluntariado numa biblioteca. Integro este MAOE onde procuro abrir horizontes, iluminar-me para melhor construir conhecimento e tomar decisões, nos contextos onde atuar.

**Fernanda Pinho**

Carregosa, 31 de Julho de 2011

Minha querida amiga Fernanda

Como o tempo passa depressa.... Acabaste o 1º ano de Mestrado não foi?

Lembras-te? Parece que foi ontem que começaste a questionar-te se esta seria uma boa altura para retomares o teu percurso formativo. Depois de muito pensares, de avanços e recuos, eis que, mesmo já sem fazeres conta, acabaste por dar o passo decisivo e de cabeça erguida seguiste em frente.

Sabias que não ia ser tarefa fácil, a tua vida cheia de afazeres - com uma profissão que tu própria não te permites descurar e que também não te iria permitir uma flexibilização de horário, aliás quando abordaste o teu Director para tomares decisões e ele te disse que se lhe pedisses essa flexibilidade por escrito ele te responderia “Indeferido, por incompatibilidade do serviço”; com o acompanhamento de uma família como a tua, maravilhosa, mas também muito ‘trabalhosa’, educar três filhos obriga a uma constante ginástica psicológica, motora e financeira; e ainda com a tua forma de estar na vida e em sociedade, que faz de ti alguém que se move e se envolve em todas as direcções, desde os grupos da Igreja, a secretaria da Junta de Freguesia, os grupos de trabalho na criação de recursos educativos, ... enfim, tu sabias o quão difícil podia ser o percurso que ias iniciar.

Mas mais importante ainda, sabias também que não serias capaz de viver em paz contigo se não te pusesse ao caminho, sabias que se esta hora não era boa, cada vez seria mais difícil pois os teus filhos estão a caminho do Ensino Superior e, com os tempos que correm, não terias condições financeiras para o fazeres. Como tal, serias uma inconformada porque não eras capaz de continuar a viver a tua vida profissional e até pessoal sem dar este passo á frente. A exigência que tens para contigo, quer no teu dia-a-dia de educadora quer no teu dia a dia de mulher, de mãe e de cidadã, faz de ti alguém que busca incessantemente um sentido mais profundo para a educação, para a própria vida, tu és assim, insaciável. Talvez a tua vida de estudante, na tua adolescência e na tua juventude, te tenha fortificado, pelas dificuldades por que passaste. Afinal são poucos os que aos 12 anos, trabalham e estudam, mas para ti essa foi a única forma de poderes estudar, os teus pais com os seus seis filhos, a viver da agricultura, não te podiam dar o teu sonho, ficarias com o 2º ano da Telescola, não fosse a tua persistência e o teu querer verdadeiramente estudar. Ainda bem que o fizeste!

Mas minha cara amiga Fernanda, hoje escrevo-te não para te falar do passado (embora tenha sido inevitável, porque conheço, em profundidade, a tua vida e a forma como vais enfrentando e caminhando cada passo que dás, sempre com um objectivo, caminhar em frente para poderes perceber melhor e dar mais atenção ao que te rodeia), mas para te felicitar pelo presente, por mais este pedaço de caminho que percorreste, por essa tua postura crítica que aperfeiçoaste e te levará a reflectir com os que te rodeiam sobre qual o melhor sentido para a educação, desde o pré-escolar até ao actual obrigatório 12<sup>º</sup> ano. Sem descurar, claro está, a vida na escola com os olhos postos na vida real, que amanhã para os estudantes de hoje? Não só ao nível académico, mas, e, essencialmente, ao nível pessoal, enquanto seres humanos pertencentes a um sociedade em constante mudança.

Sei que, embora os resultados académicos possam não ser os que desejavas, não te podes sentir culpada pois o teu tempo é demasiado pouco para tantas responsabilidades que tens a teu cargo. Por isso, mais que esses resultados sumativos, importa todo o processo por que passaste: o teu envolvimento, o teu caminho na busca da melhoria da escola, a tua vivência como discente que não se desliga da visão do docente, mas também da visão que deve ter o que gere e organiza a escola. Essa tua visão, agora mais abrangente, que fez de ti um educador ainda mais envolvido e reflexivo, com um novo olhar sobre as coisas, um questionamento fundamentado, poderá servir de estímulo aos que te rodeiam, para que, nos grupos de trabalho lhes passes esse contágio e, em conjunto, possam contribuir para um amanhã mais luminoso e iluminado, possam defender uma escola que se quer de todos mas que seja de facto para todos.

É claro que esta caminhada ainda te vai dar muito que andar, e é para isso também que te escrevo, para te incentivar e apoiar, para te dizer que estarei sempre contigo e para te recordar que, tal como me costumavas dizer, 'o caminho faz-se caminhando'. Pois bem, o teu caminho está à tua frente, convida-te a não desistires dos teus sonhos, das tuas procuras, porque, por muito difíceis que se te apresentem, acredita, serás capaz de vislumbrar algum clarão que, ainda que seja ténue, se o alimentares acabará por se transformar em luz que te iluminará a ti, mas também quem estiver próximo de ti.

Termino sublinhando que o que referi ...Não sou eu que to digo, és tu própria que o sentes. Por hoje é tudo, falaremos em breve, precisamos combinar uns merecidos dias de férias.

Um abraço desta tua amiga inseparável

*Fernanda C. A. Santos Pinho*

**Relato nº 3 - A visita no Centro de Acolhimento (CAT)**

O CAT ainda tem pouco tempo e, embora já tenha mais crianças, continuamos todos a dar os primeiros passos, quer técnicos, quer pessoal não docente. Neste acolhimento de crianças em situação de risco, em que umas têm visitas de familiares ao fim de semana e outras não, há dificuldade na compreensão das diferentes situações por parte de muitos intervenientes, em especial, crianças acolhidas e seus familiares. A hora das visitas é ao fim de semana, entre as quinze as dezasseis horas. As educadoras apoiam o CAT, rotativamente, nos períodos entre as quinze e as dezoito horas.

O V. chegou à Instituição (em maio de 1994 e a completar três anos de idade em setembro) vindo do hospital ainda com restos de feridas que ganhara na cabeça, por negligência dos pais alcoólicos, trazendo, também, um corte de cabelo disforme e incerto. Apesar do aspeto, mostrou-se uma criança desembaraçada, com um desejo de descobrir tudo o que estivesse ao seu alcance e questionando tudo o que via.

No dia a dia, a sua adaptação não foi difícil. Na sala era uma criança que estava sempre pronta a participar em todas as atividades e respondia, de imediato, mesmo que as perguntas se dirigissem a outros colegas. A sua relação com os adultos e com o grupo era boa, embora se mostrasse bastante teimoso em algumas situações, ao nível da arrumação de jogos e/ou outros objetos que usava.

Recebia as visitas dos pais, ao fim de semana e a primeira coisa que fazia era perguntar se lhe tinham trazido alguma coisa, porque, por norma, traziam sempre umas guloseimas. Inicialmente, evidenciava alegria quando estava com eles e, na despedida, choramingava mas passava rapidamente a distrair-se com os colegas, mostrando o que os pais lhe davam. Mais tarde, no período de férias, foi para casa e quando regressou a sua readaptação foi muito difícil. Parecia que tinha tomado consciência da sua situação de internato no CAT. Chorou bastante até se acalmar.

Nos fins de semana de setembro, os pais não apareceram às visitas, reaparecendo no primeiro domingo de outubro. Eu estava de serviço e, como habitualmente, entrava às quinze horas, abria o portão da Instituição e verificava quem eram as visitas, para ir buscar as respetivas crianças que trazia para o exterior ou para uma sala destinada a receber as famílias.

Era um domingo ensolarado e quando cheguei ao portão estava muita gente, cumprimentei-os e comecei a abrir o portão mas senti empurrões das pessoas querendo entrar todas ao mesmo tempo. Nesse instante senti também um cheiro a álcool nauseabundo. Pedi calma que todos entrariam e assim se passou, aguardaram que eu fosse buscar as crianças. Optaram por ficar no exterior e cada família ficou com a (s) sua (s) criança (s). Entretanto, fui conversando ora com uns ora com outros e chegada a hora da despedida pedi que acompanhassem os filhos até à porta do CAT pois eram várias crianças e seria difícil a despedida ali mais junto ao portão. Aderiram ao meu pedido e solicitei a ajuda de uma funcionária para ir levando as crianças para dentro. Os pais do V. ficaram para trás e quando lhes solicitei que viessem não responderam. Continuei a orientar as restantes despedidas e a funcionária que estava comigo referiu achar que os pais do V. estavam embriagados pois cheirava imenso a álcool quando o pai falava ao que eu concordei mas pedi que continuasse o que estava a fazer sem grandes alaridos. Como as crianças já estavam todas no CAT exceto o V. e eu teria que me deslocar ao portão principal para o abrir e as famílias saírem e como os pais não responderam ao meu apelo fiz de conta que não era importante e entrei dizendo a uma funcionária que ficasse de sobreaviso para o que fosse necessário e a outra que me acompanhasse ao portão para ver se trazia o V. enquanto eu levava as famílias. Assim se fez e ao passar pelos pais do V. pedi que o entregassem pois já ia abrir o portão para irem embora. Eles murmuraram um “já vai” e eu continuei deixando lá a funcionária com eles.

Despedi-me das visitas e como os pais do V. não saíram do lugar, fechei o portão e voltei para junto deles, questionando o que se estava a passar. O pai respondeu-me dizendo que queria levar o filho porque ele era dele. Eu concordei e disse-lhe que sim, que levaria o filho brevemente quando o Tribunal de Menores achasse que já reuniam condições para continuar com o filho. Referi que precisava de ter mais um pouco de paciência e terminar o tratamento para garantir que cuidariam bem do filho. Em resposta disse que sabia muito bem cuidar dele por isso o queria levar. A funcionária respondeu que a beber daquela maneira não parecia. Então exaltou-se e aos berros e a esbracejar caminhou na nossa direção em posição de quem vai

atacar. Interpus-me, rapidamente, entre ele e a funcionária e pedi-lhe que deixasse ir o menino com a mãe e a funcionária para ver se ele queria lanchar pois as outras crianças já se encontravam a lanchar e ele devia querer alguma coisa e, entretanto, já o íamos buscar. Olhou para mim, desconfiado, mas aceitou.

Comecei a conversar com o senhor sobre o quão difícil devia ser ter o filho longe dele mas que estava tudo a correr bem e seria por pouco tempo pois o menino gostava muito dos pais e quando chegava das idas a casa até costumava dizer que a casa dele era feia mas que agora já ia ser bonita e o pai e a mãe vinham buscá-lo.

O senhor ouviu-me, sem me interromper, e continuei dizendo que já tinha elaborado um relatório para o juiz, a dizer isso mesmo, que o menino falava muito bem dos pais e que havia uma boa relação nas visitas, que eram um casal que nunca tinha dado problemas e que sempre obedeceram às regras, mostrando que estavam em perfeita recuperação.

Volta-se para mim e diz-me, repentinamente, que era sempre a mesma coisa e que nunca mais tinham autorização para o levar; parecia que estavam a gozar com ele mas que com ele ninguém gozava (acompanhou com uma série de palavrões). Tinha saído de casa com ideia de tirar de lá o filho e ia tirá-lo. Então disse-lhe que estava muito bem que ia levar o filho e que eu não ia fazer cenas pois gostava muito do menino e não queria que ele pensasse mal do pai, por isso deixava-o ir mas tinha que avisar a polícia, e que ainda não o tinha feito porque acreditava que ele era um bom pai e não lhe queria dar mais problemas porque cada vez retardavam mais a entrega do menino ou até lho podiam retirar de vez. Disse-lhe que havia no Centro um telefone que bastava carregar num botão e ligava imediatamente para a GNR e que as funcionárias ainda não o tinham acionado porque aguardavam um sinal meu e que eu não o dei porque acreditava mesmo que eles eram uma família que iam conseguir recuperar e voltar a ter o filho, apenas teria que ter mais um pouco de paciência e continuar o tratamento. No entanto, se quisesse levar o menino assim, nesse dia, sem autorização, eu própria ficaria mal vista e já não confiariam em mim para o defender e apoiar nos relatórios para o juiz.

Fiquei calada a olhar para o senhor a aguardar que me dissesse alguma coisa. Não disse nada e arrisquei dizer que era melhor irmos chamar a esposa e despedir-se do filho. Manteve-se cabisbaixo e murmurou qualquer coisa mas seguiu-me e lá fomos. O menino correu para ele e perguntou: “Vamos embora pai?” Ele olhou para mim, assim como a mãe e as funcionárias e eu disse: “Hoje não que está a ficar tarde, o sol já foi embora e está frio e ficas doente na mota. Vais quando estiver calor, anda cá (peguei-lhe ao colo), vá dá um beijinho ao pai e à mãe e vamos lá dizer adeus ao portão”. Olharam uns para os outros e uma das funcionárias perguntou se era preciso alguma coisa ao que eu agradeci e respondi que não, que estava tudo bem. O pai olhou para mim e, com uma pequena vénia e um gesto simples indiquei a porta e saímos em direção ao portão. Como o menino se deixou ficar no meu colo, no percurso perguntei se queriam pegar no menino até ao portão. O pai estendeu os braços e pegou-lhe e na saída despediu-se, dando-lhe um abraço e dizendo que depois vinha buscá-lo e a esposa disse: “Muito obrigada por tudo e cuide bem do meu menino”. Respondi que estivesse descansada que gostávamos muito um do outro e que ia ficar tudo bem.

Foram embora e disse-me o V. “A mãe e o pai vem logo pois vem?”, ao que eu respondi que sim e voltamos para dentro.

Depois de deixar o V. com as outras crianças a brincar, contei o sucedido às funcionárias que referiram ter tido muita coragem, ao enfrentar assim, sozinha, o pai do V. no estado em que ele estava e ter conseguido “dar-lhe a volta”. Respondi que, ao invés de julgarmos, devemos olhar as pessoas enquanto tal e que foi o que fiz, olhar o pai do V. e pensar que devia ser muito difícil estar separado do filho e por isso tentar colocar-me no lugar dele para perceber a sua atitude e o que precisava de ouvir/viver no momento.

Referiram que mesmo assim não era para qualquer um e que estavam contentes por ter sido eu a estar lá nesse dia pois se fosse outra pessoa não acreditavam que conseguisse assim resolver a bem a situação. Que fosse como fosse, tinham aprendido uma grande lição e que nunca iriam esquecer aquele dia, quer pela primeira má experiência – “a quase ameaça”, quer pela forma como foi ultrapassada. Nesse dia, regresssei a casa com uma sensação de bem-estar indescritível. Senti que fui agraciada por Deus e prometi, a mim mesma, que, na adversidade, tentaria a resolução, pondo-me no lugar do outro para melhor o entender.

ERICA  
19-09-2011



## AUTO-AVALIAÇÃO

Nome _____	Idade <u>5 anos</u>
Data: <u>7/10/2011</u> (trabalho de 19-09-2011)	
Área de conteúdo: <u>Conhecimento do mundo</u>	
domínio: _____	
Actividade/trabalho seleccionado: <u>"Registo sobre a Malha do milho"</u>	

- Eu escolhi este trabalho/actividade porque:

é o trabalho quando eu fui ver tirar o milho e ficar os casulos. Eu gostei de ver o milho a sair para o cesto e os casulos a sair para o outro lado.

- Aprendi /sou capaz de: ver tirar milho com a máquina. Aprendi com a máquina porque a minha mãe tirava com a mão para das galinhas e agora já sei como é que se tira com a máquina porque a minha mãe tirava com uma espiga que não tinha milho a fazer força nouta que tinha e saía só que era pouco.

- Mudavas alguma coisa?

Sim fazia as mãos na máquina porque eu só fiz à Ana Beatriz e à Ana e ao Pedro

- Observações:

A Erica mostrou-se sempre interessada no processo observando com atenção tudo o que se fez durante a malha do milho.

Educadora: Fernanda Santos Pinho

Ex: de trabalho escolhido pelo grupo, num processo de heteroavaliação

MARA

11-02-2011

"Ande ou não ande?"  
(Se esfrega areia)



No início com o vento  
acendeu muito



Depois de esfregar a areia já  
não acendeu mais

## HETERO-AVALIAÇÃO

Nome _____	Idade <u>5 anos</u> (companheiro)
Data: <u>11/02/2011</u>	
Área de conteúdo: <u>Conhecimentos do Mundo</u>	
domínio: <u>Iniciação às Ciências (Exp. "Ade ou não ade?")</u>	
Actividade /trabalho seleccionado: <u>Registo sobre a experiência</u>	

- Nº de crianças que participam:

12 crianças - 4 de 5 anos (2 completaram em janeiro)  
 - 6 de 4 anos  
 - 2 de 3 anos

- Quem escolheu e porquê?

Gonçalo (4 anos) - Eu escolhi o da Maria porque parece mesmo a fogueira a andar apagada. Ela fez muito bem.

Enica (5 anos) - Porque a Maria fez o desenho bem feito e ficou bonito com os maquiadores mesmo da cor da fogueira acesa e da fogueira apagada.

Inês (5 anos) - Escolhi este porque parece mesmo que está com a fogueira muito acesa e depois com a fogueira bem apagada.

Ana Beatriz (4 anos) - Porque eu gostei a Maria conseguiu fazer as folhas bem e o lume a acender e eu gostei mais porque o vento "assoprou" e ficou muito muito a andar.

Tânia Beatriz (4 anos) - Porque era mais bonito e igual à experiência porque ela fez as cores bem igual à fogueira acesa e à fogueira apagada.

**Ex: registo de observação e avaliação pela encarregada de educação - portfolio da educanda**

➤ **Avaliação relativamente à realização/ apresentação do Portfólio**

**Perguntas ao Encarregado de Educação e/ou Pais**

– O que gostou mais no *Portfolio* do seu educando?

- A selecção de imagens e as observações e reflexões realizadas, alusivas a cada situação;
- A organização;
- A forma como documenta a evolução do educando, quer a nível físico, como mental, como ser humano e como cidadão.

– Correspondeu as suas expectativas? Porquê?

Sim. Documenta, de excelente forma, as actividades realizadas, a evolução pedagógica do aluno;

Demonstra ainda que está envolvido e organizado de muita dedicação e profissionalismo.

Em fim, demonstrou o caminho dedicado à criança/aluno.

Data: 20-07-2011

O/A Encarregado/a de Educação

Exmo. Sr. Presidente  
Câmara Municipal de Arouca

**Assunto:** Sensibilização à situação da Educação Pré-escolar no Agrupamento de Escariz

Venho por este meio dirigir-me a V. Ex.<sup>a</sup> no sentido de V. sensibilizar para a necessidade de ampliação da rede de educação pré-escolar na área de abrangência deste Agrupamento Vertical de Escolas de Escariz. Não o faço apenas como elemento do Órgão de Gestão deste Agrupamento, mas também como Educadora de Infância (JI) que esteve no terreno no Jardim de Infância do Cruzeiro no ano lectivo 2002/03 (único na Freguesia de Escariz), e, que sentiu a falta de oportunidades de ingresso de muitas crianças no JI e as deficientes infra-estruturas do mesmo; daí sublinhar a extrema necessidade de se apostar num pré-escolar de qualidade e, neste caso, também de quantidade.

Cumprir-me informar V. Ex.<sup>a</sup> de que temos noção exacta de que este Agrupamento carece, no geral, de infra-estruturas na área da educação pré-escolar, pois não dá, de forma alguma, resposta às necessidades dos encarregados de educação nem promove a igualdade de oportunidades das crianças. Uma e outra tão, exaustivamente, debatidas no Decreto-Lei nº 147/97 de 11 de Junho, que “estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respectivo sistema de organização e de financiamento”.

Sendo na altura um dos objectivos do Governo elevar até ao ano 2000 a oferta de Educação Pré-escolar, de forma a abranger 90% das crianças com 5 anos, 75% das de 4 anos e 60% das de 3 anos, criou incentivos às autarquias para se mobilizarem no sentido de tornar esta ampliação possível. Esta medida teve por base a relevância que a educação pré-escolar tem vindo a adquirir, uma relevância significativa no percurso escolar e na vida das crianças, quando as políticas educativas “...privilegiem e desenvolvam as condições, a fixação da dimensão máxima dos grupos de crianças e a relação adulto-criança, a qualidade das actividades educativas,...”, entre outras.

“Nesta perspectiva torna-se urgente o lançamento do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, que responda às necessidades educativas e concretize o princípio da igualdade de oportunidades.” No entanto, é com grande pesar, que a esta data, Outubro de 2003, este Órgão de Gestão se depara com a necessidade de alertar V. Ex.<sup>a</sup> para a não promoção desse princípio da igualdade de oportunidades, dadas pela autarquia às crianças deste Agrupamento, uma vez que, das 5 freguesias que o compõem, apenas uma tem a funcionar um pré-escolar de qualidade, cuja inauguração data exactamente deste mês de Outubro – J.I. do Barbeito CHAVE. Quanto às restantes freguesias continuam a funcionar com apenas uma sala e em condições pouco dignas do novo século. S. Miguel do Mato deu-nos a conhecer a carta que endereçou a V. Ex.<sup>a</sup> e que nos merece toda a atenção dadas as condições em que funciona. Mansores apesar de não ser dos piores, também necessita de remodelações, a vários níveis, para poder garantir um ambiente educativo acolhedor. Não estamos de modo algum, a proporcionar às nossas crianças o que elas merecem e que tantas outras, em terras vizinhas, já têm há tanto tempo. Como podemos nós, que temos responsabilidades na EDUCAÇÃO, “apregoar” o princípio da igualdade de oportunidade, contemplado na Lei de Bases do Sistema

Educativo, quando temos a funcionar os Jardins de Infância em condições tão degradadas e com listas de espera anos a fio e sem que o poder local acelere os devidos processos para garantir a abertura de salas e o futuro acesso dessas crianças à educação pré-escolar?

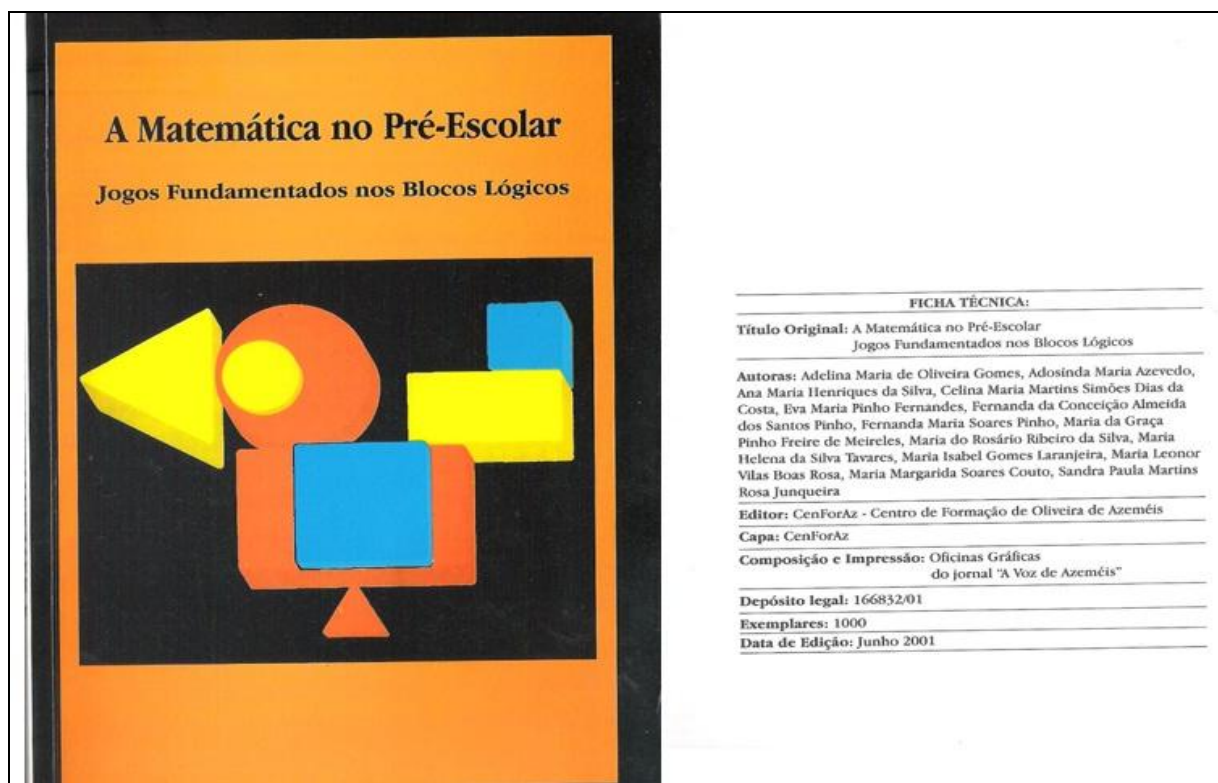
Sr. Presidente, solicito-lhe que se debruce sobre a situação da nova sala a abrir em Fermedo - Cabeçais, que estava com abertura prometida e garantida ao extinto Agrupamento Horizontal para o início deste ano lectivo e que, apesar de todo o empenho encetado por nós desde então, parece que caiu sempre “em saco roto” pois até à data a CÂMARA ainda não fez o pedido de vistoria ao CENTRO DE ÁREA EDUCATIVA, e sem ele o processo não avança. Acreditamos que só pode haver uma razão muito forte para tal atraso, mas, como V. Ex.<sup>a</sup>. deve compreender, é muito desagradável para todos nós, que, provavelmente por falta de empenho suficiente, estas crianças não disponham mesmo da igualdade de oportunidades, pois é bastante grave que estejamos em fins de 2003, e existam crianças com 5 anos de idade interessadas em frequentar a 1ª etapa da Educação Básica e que chegarão ao 1º Ciclo sem essa frequência porque a oportunidade lhes foi negada pela Autarquia, ao demorar tanto o processo de abertura do novo Jardim de Infância.

Quanto à freguesia de Escariz é do nosso conhecimento a necessidade de abertura de novas salas, dado que o Jardim de Infância do Cruzeiro, além de não estar adequado a um bom funcionamento da Educação Pré-escolar (apesar das melhorias que têm vindo a ser efectuadas), é completamente insuficiente, não dando resposta às necessidades dos Encarregados de Educação da freguesia, pois as matrículas feitas para a frequência deste ano lectivo, abrangeram apenas as crianças da área de residência do Cruzeiro, e, como V. Ex.<sup>a</sup> sabe, esta é uma freguesia bastante extensa e, felizmente, com alguma densidade populacional que faz com que a lista de espera seja enorme. De salientar que esta lista não é maior porque os cidadãos começam a desacreditar nas políticas educativas da sua terra e acabam por recorrer às terras vizinhas (Cesar, Fajões, Carregosa; Fiães,...) onde podem encontrar uma oferta mais abundante, quer na qualidade, quer na quantidade. Como V. Ex.<sup>a</sup> pode constatar, é urgente iniciar uma política educativa responsável para Escariz. Se a autarquia dispõe de terrenos na área da EB 2, 3 deve ter a consideração necessária por esta área de abrangência, pois se não avançar rapidamente as consequências poderão ser desastrosas em termos de desertificação escolar e não só.

Sr. Presidente este é o estado do nosso Pré-escolar. Solicito-lhe que tenha em linha de conta as necessidades prementes da Sua/Nossa Terra e reúna todos os esforços no sentido de proceder às remodelações onde são necessárias e de acelerar o processo de abertura da nova sala de Cabeçais, das novas infra-estruturas de S. Miguel do Mato e de Escariz que nos preocupa imenso, dada a lista de espera que detém. É pois urgente iniciar a obra, pois só assim poderemos estar de bem connosco, na certeza de que todos nós, enquanto agentes educativos, nos empenhamos o suficiente para promover verdadeiramente O PRINCÍPIO DA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES para as NOSSAS CRIANÇAS. Acreditando numa parceria de qualidade e aguardando a maior consideração de V. Ex.<sup>a</sup> para o assunto.

Com os melhores cumprimentos

A Representante da Educação Pré-escolar





S. R.

ANEXO I

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
DREN / CAE DE ENTRE DOURO E VOUGA  
**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ESCARIZ**

ABELHEIRA – 4540-320 ESCARIZ  
Telefone: 256 920 300 / Fax 256 920 309

**PROJECTO A DESENVOLVER NAS EB1/ JI DO AGRUPAMENTO e BE/CRE**

Este projecto surge no âmbito da colocação, pela DREN, da Animadora Sócio - Educativa, Marisa Silva, dentro do Programa Educação / Emprego e visa ser uma mais-valia para o Agrupamento

**Título:** APRENDER A SER, A SABER E A FAZER – VIVENDO O LUDICO  
**Coordenação e dinamização do Projecto:** Fernanda Santos Pinho

**Justificação:**

- Rentabilizar os recursos humanos e materiais do Agrupamento;
- Dinamizar estratégias de Aprender a Aprender, através de uma “LUDOTECA ITINERANTE”;
- Motivação para a Matemática e para a Língua Materna enquanto pilares a fortalecer;
- O alargamento de Horizontes na INFÂNCIA como VALOR de FUTURO;
- ...

**Tipo de Intervenção:**

- Realização de jogos e actividades que cruzem as áreas curriculares e não curriculares e que promovam a auto - estima e a confiança dos alunos;
- Promoção e motivação para a socialização através de canções, dramatizações, ...;
- Criação de ambiente educativo acolhedor com materiais manipulativos atractivos;
- Compilação de registos e/ou fotos que ilustrem o saber em acção;
- ...

**Como?**

- Metodologia de Projecto e outras;
- Execução de materiais a serem usados em grupo ou individualmente;
- Exploração de materiais manipulativos;
- Inter /transdisciplinaridade, - os jogos e as suas potencialidades;
- Manipulação do TIC quer para criação de materiais quer para utilização (CD- interactivo);
- Contacto com o meio ambiente;
- ...

**Calendarização:**

De Janeiro a Junho de 2005 – data a combinar com os possíveis destinatários e intervenientes (docentes, discentes e outros)

**Local:**

Escolas do 1º CEB e Jardins de Infância do Agrupamento de Escariz e EB2/3 na BE/CRE

**Recursos Materiais e Humanos:**

- Diversos tipos de material escolar das crianças/alunos;
- Retroprojectores, máquinas fotográficas, computadores e acessórios;
- Jogos e material de desperdício;
- Discentes, docentes e não docentes;
- ...

**Avaliação:**

- Parecer dos intervenientes no projecto.

## INQUÉRITO ÀS EB1 E JI SOBRE AS ACTIVIDADES PRETENDIDAS

EB1 e JI	Matemática			Lingua Potuguesa	
	Expressões				
	<u>Blogic</u>	J. Materiais	<u>Ouri</u>	T. Sombras	<u>L.Lengas</u>
Bouça	X			X	X
Soutelo	X	X			
Tojal	X	X		X	X
Cruzeiro		X	X	X	
Gestosa		X	X	X	X
Nabais				X	X
<u>Vér</u>		X	X		
Cabeçais	X			X	X
C. Redondo				X	X
<u>Mosteirô</u>				X	X
<u>Parameira</u>		X		X	X
Serra da Vila		X	X	X	
Agras		X	X	X	
<u>Belece</u>	X	X		X	
Lázaro	X	X			X
JI Barbeito	X	X		X	X
JI <u>Belece</u>	X	X		X	X
JI Cabeçais	X	X		X	
JI Cabeçais n.2		X		X	X
JI Casal	X	X		X	
JI Cruzeiro	X	X		X	X

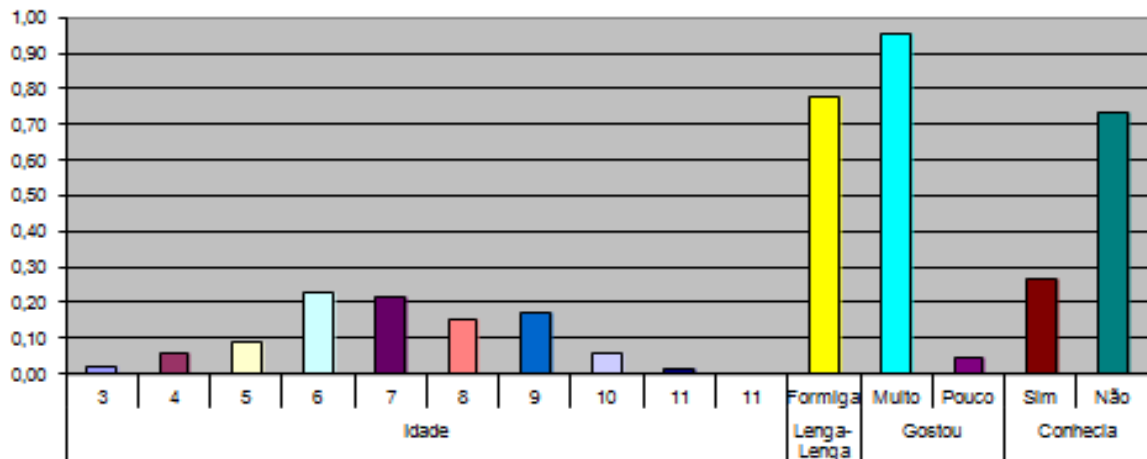
## CALENDARIZAÇÃO DAS ACTIVIDADES

ESCOLAS / JARDINS	MARÇO	ABRIL		MAIO	JUNHO
	JOGOS	OURI	LENGAS	BLOGIC/CONTOS	T. +SOMBRAS
Chave - E.B.1 Bouça			14M	2-6 M	23M TODOS + JI
E.B.1 Soutelo				13.M + JOGOS	
E.B.1 Tojal	08 / M-M		12M+15M	11 M	
Escariz - E.B.1 Cruzeiro	02/M-T/04M	06 M/ T			20 M TODOS + JI
E.B.1 Gestosa	11 / M-M	08 M-M		17M	17 M TODOS
E.B.1 Nabais	04M / 07M		07 M-M	3-6M	
E.B.1 Vêr	07M	15M			24M + EB2,3
Fernedo - E.B. 1 Cabeçais			12 M-M	10.M - M	15M TODOS+JI (s)
E.B.1 Parameira	03M / 09T		13 M-T	4M + T	
E.B.1 Carvalho Redondo				24 M	22M TODOS
E.B.1 Mosteirô				24M	
Mansores - E.B.1 Serra da Vila	16 M-M	8 M-M			15 T TODOS+JI
E.B.1 Agrads				16 M + JOGOS	
S.Miguel do Mato - E.B.1 Belece	09 T		20 T	11T	
E.B.1 Lázaro				25 M + JOGOS	
LENGAS					
Chave - J.I. Barbeito	16 T	3-5-05 M		20 T	23 M + TOJAL
Escariz - J.I. Cruzeiro	21.M	26 M		18 T	20 M + EB1
Fernedo - J.I. Cabeçais	15.M	21.M		18.M	15M + EB1
J.I. Cabeçais nº 2 (novo)	14.M	27M		19.M	15M+ EB1+PAR+JI
Mansores - J.I. Casal	17.M	27 T		25 T	15 T + EB1
S.Miguel do Mato - J.I. Belece	10.M	27 M		25 M	

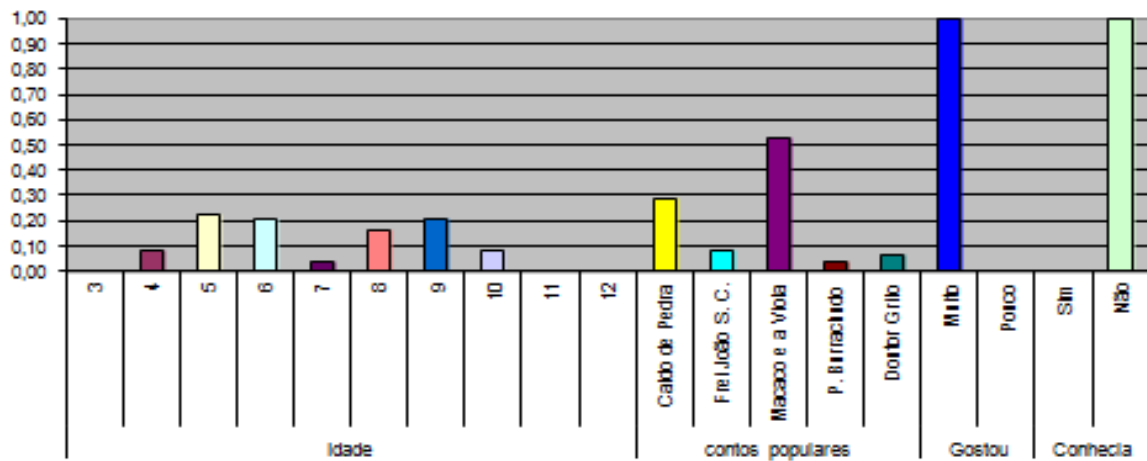


**Exemplo de sistematização da avaliação das atividades**

**Lengalenga da formiga**



**Contos populares**



**Blocos Lógicos**

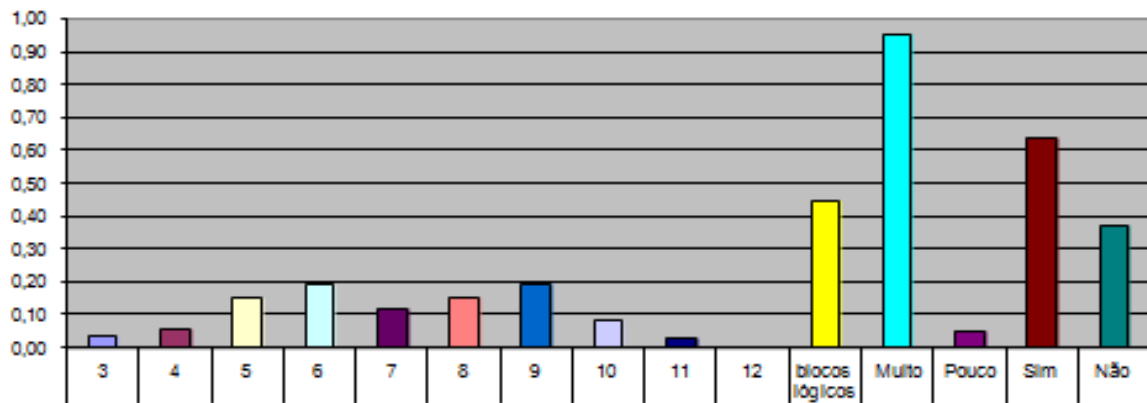


ILUSTRAÇÃO DE ALGUMAS VIVÊNCIAS



## REGIONAL

CARREGOSA

PARA PREENCHER OS SÁBADOS DAS FÉRIAS ESCOLARES

## Biblioteca promoveu 'Hora do Conto'

Nas férias escolares, a Biblioteca promoveu, em dois sábados consecutivos, a 'Hora do Conto'. A educadora Fernanda Pinho apresentou 'Cartas do Félix', de Annette Langen, com ilustrações de Constanza Droop, e 'A Bela e o Monstro', versão de Maria Isabel M. Soares.

Para além da leitura dos contos, Fernanda Pinho dialogou com os pequenos sobre as obras, desenvolveu actividades à roda dos contos e sorteu marcadores de livros entre as crianças presentes. No caso do conto 'Cartas do Félix' apresentou vários tipos de cartas e envelopes e a evolução destes. No final, a fim de promover a escrita, Fernanda Pinho propôs às crianças presentes que escrevessem postais de Natal à família ou, então, fizessem actividades relacionadas com os países que o Félix visitou.

## Histórias de encantar

Já a propósito do conto 'A Bela e o Monstro', as crianças presentes traballaram as emoções, através de um

jogo identificaram-nas, falaram sobre elas, promovendo, assim, a oralidade.

'Cartas do Félix' conta a história de um coelho de peluche que, no final das férias, num aeroporto, se perde da família. Inicia uma série de aventuras emocionantes, mantendo informada, através de cartas que chegam de seis diferentes países, a sua amiga Sofia. Na véspera de Natal regressa ao convívio dos seus donos.

'A Bela e o Monstro' relata a história de uma jovem que é obrigada a viver num castelo, convivendo com um príncipe transformado em monstro. Ela aprende a amá-lo, valoriza a sua beleza interior, quebrando o feitiço.



A educadora Fernanda Pinho disponibilizou-se a trabalhar com as crianças na Biblioteca

## Marcadores com mensagens

Cada um dos marcadores de livros continha uma mensagem. O último ao livro 'Cartas do Félix' dizia: "Este Natal vamos viajar... não vamos o Félix, viajar pelo mundo. Vamos viajar no nosso interior!... Vamos seguir a Estrela, a Luz, a Luz príncipe... Aluz que ilumina o Natal". Já

no marcador referente à obra 'A Bela e o Monstro', Fernanda Pinho escreveu: "Vamos iniciar um novo ciclo, um Novo Ano, e, como ... 'o essencial é invisível aos olhos'. Tal como a Bela, vamos ver com o coração, amar o próximo, acolhê-lo de verdade, o feio, o pobre, o que vive em solidão, porque este será o caminho da felicidade".

Esta espécie de teste servirá para aquilatar o futuro desta actividade. Fernanda Pinho manifestou-se disponível para continuar ao longo do ano. No último sábado do mês com a 'Hora do Conto' e nos restantes sábados com actividades à volta da Matemática e das Expressões, sempre entre as 16.30 e as 18 horas.

## REGIONAL

CARREGOSA

PROSSEGUIEM AS ACTIVIDADES NA BIBLIOTECA PÚBLICA

# Crianças desenvolveram competências matemáticas

Em Janeiro e Fevereiro, na Biblioteca Pública, decorreu a apresentação/exploração de um material estruturado, os pentaminós que pertencem ao grupo dos poliminós e cuja manipulação e exploração promove o desenvolvimento de competências matemáticas.

Trata-se de um material pouco conhecido mas que tem grande contributo no que diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de

transformar; relacionar; construir; classificar; além do desenvolvimento de noções geométricas e das muitas descobertas que lhe são inerentes.

Todas as crianças participantes sabiam o que é um dominó, o que não sabiam e passaram a saber é que o dominó resulta de dois monominós - quadrados de superfície idêntica.

## Elaboração do material

A educadora Fernanda Pinho, responsável pelas actividades na Biblioteca, esclareceu que se pretende elaborar o material, porque embora ele exista no mercado, contém que inicialmente ele seja feito pelos utilizadores, porque na sua construção vão aperceber-se de uma série de percepções que lhes

escapariam se o material lhes fosse logo fornecido.

Fernanda Pinho conta-nos como tudo aconteceu e como o material fez as delícias dos participantes: "Começámos por construir quadrados de superfície idêntica, uma boa quantidade e avançamos com as seguintes propostas: criar figuras com dois quadrados justapondo dois lados. Com dois quadrados obtivemos uma figura com dois - dominó. (só conseguimos uma forma/figura). Com três quadrados quantas figuras conseguimos formar? Se juntarmos um quadrado ao dominó fazemos um trinómio (é possível obter duas formas diferentes). E com quatro quadrados, justapondo da mesma forma? Se juntarmos um quadrado a um trinómio obtemos um tetraminómio. Vamos descobrir quantos tetraminós diferentes se conseguem construir, mas atenção, as figuras não podem ser repetidas.



Crianças desenvolveram competências matemáticas na biblioteca pública de Carregosa

É possível obter cinco figuras – tetraminós Experimentando, juntar outro monominó a cada tetraminó encontrado, chegamos aos pentaminós”.

Com estas actividades, os participantes tiveram oportunidade de observar, registar, manipular, criar/construir, transformar, relacionar e classificar.

## Manipulação do material

Depois da construção do material, os participantes/ manipularam-no em situações matemáticas que não causaram nenhuma aversão aos participantes. Encontraram o perímetro e a área de cada peça, fizeram puzzles com figuras e com cálculo, resolveram problemas, encontraram eixos de simetria nas fi-

guras e chegaram aos hexaminós acrescentando um monominó aos pentaminós. Esta vivência permitiu-lhes verificar a planificação do cubo em várias figuras.

Para finalizar Fernanda Pinho sorteou cinco conjuntos de pentaminós pelos presentes e alguns monominós pelos que não foram contemplados.

**ANEXO Q**

<b>Identificação de Problemas</b>	<b>Objectivos/Estratégias</b>	<b>Programação 2009/2013</b>
<b>Pouca articulação entre ciclos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sensibilização/formação para a importância da articulação vertical e horizontal;</li><li>• Criação de tempos/pontos de encontro para trabalho conjunto com docentes de todos os ciclos, promovendo a participação de todos nas actividades do quotidiano;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Setembro de 2009</li><li>• Ao longo de cada ano lectivo</li></ul>
<b>Insucesso Escolar, nomeadamente nas disciplinas de LP, Línguas e Matemática, sendo esta última mais incidente ao nível do 3º CEB</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Levantamento de alunos com 4 ou mais níveis negativos;</li><li>• Reunião com os Coordenadores de Departamento das áreas disciplinares em questão;</li><li>• Reuniões temáticas com os DT</li><li>• Identificação de eventuais problemas cognitivos /comportamentais/ sócio-afectivosoutros;</li><li>• Reforço dos apoios aos alunos identificados e nas disciplinas de maior insucesso escolar;</li><li>• Envolvimento de serviços de psicologia no acompanhamento das situações que o justifiquem;</li><li>• Incremento dos apoios Sócio-educativos e do SASE</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Setembro de 2009 e Julho de cada ano seguinte</li><li>• Setembro</li><li>• Setembro e ao longo de cada ano lectivo</li><li>• Ao longo de cada ano lectivo</li></ul>
<b>Dispersão espacial de EB1 e JI e défice de recursos humanos e materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reunião com Autarquia (CM e Juntas das Freguesias) para em conjunto accionar mecanismos de aceleração da construção dos Pólos Escolares previstos e reflectir sobre as potencialidades dos outros estabelecimentos;</li><li>• Reflectir a centralização de recursos humanos e materiais em espaços que se querem de qualidade pedagógica e didáctica.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A 1ª em Setembro ou antes se possível, as seguintes serão aí agendadas</li></ul>

<b>Défi ce de comunicação/ circulação da informação entre sede do agrupamento e as EB1 e JIs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunião de sensibilização com a autarquia (CM e Juntas) e com as Associações de Pais, para as questões da comunicação;</li> <li>• Dotar as EB1 e JI com os meios TIC actualizados e funcionais (Fax e mail);</li> <li>• Disponibilizar formação na área (docentes, não docentes e famílias)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Setembro de 2009</li> <li>• De Setembro a Dezembro de 2009</li> </ul>
<b>Cobertura de espaços de circulação exterior na EB2/3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunir com a Equipa de Apoio às Escolas/DREN/ Autarquia/ Associações de Pais;</li> <li>• Envolver a comunidade /parcerias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Setembro a Dezembro de 2009</li> </ul>
<b>Pouca envolvênc ia de alguns pais /encarregados de educação, quer na vida escolar quer nas associações representativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar reuniões com todos os pais e encarregados de educação de todos os níveis de ensino;</li> <li>• Promover a designação de representantes de turma;</li> <li>• Reunir com representantes de todas as associações do Agrupamento;</li> <li>• Promover formação para os pais e encarregados de educação nas áreas por eles identificadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Setembro de cada ano</li> <li>• Mensalmente</li> <li>• Ao longo da cada ano</li> </ul>
<b>A instabilidade geral das escolas que dificulta as relações humanas entre os intervenientes.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover espaços de encontro formais e informais;</li> <li>• Promover o corporativismo e profissionalismo e levar a cabo actividades que proporcionem a participação activa da comunidade educativa de forma a melhorar as condições de trabalho e o clima de relações humanas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Setembro e ao longo de cada ano</li> </ul>

Excelentíssimos membros do CGT

Fernanda pinho, na qualidade de opositora ao concurso a director(a), vem, junto de vós, lamentar o modo como decorreu o processo concursal da eleição a director, até ao passado dia 30 de Junho. Pelas informações que circulam o processo decorreu de forma, absolutamente, leviana, melhor que eu, sabeis que houve uma nítida orientação de voto. E, embora o director eleito mereça todo o nosso respeito, porque acreditamos que não esteja envolvido, não ficaríamos bem, se depois de sabermos o que aconteceu nada fizéssemos. Note-se, não se põe em causa a legalidade da expressividade da votação, apenas, a forma como se chegou a essa votação. O atraso do processo que termina um mês depois do previsto na Lei e que é assim justificado nas actas «o atraso deve-se ao facto da comissão se estar a acautelar para que seja sério e transparente para que não haja margem para dúvidas.»

Deixa-se à consciência de cada um as considerações que se vão fazer, melhor que nós sabeis o que realmente se passou, e, por isso, quem nada tem a ver com o que aqui se vai tecer, solicita-se apenas que se ponha no nosso lugar e que tente compreender a desilusão sentida, trata-se de um desabafo de quem nada de mal fez para merecer ser tão vilmente espezinhado e denegrido na avaliação da sua candidatura, onde há omissão e deturpação de factos e ideias.

Ao nível do curriculum, **sou registada como Formadora em Didácticas Específicas**, com aplicação a educadores de infância e a professores do ensino básico e secundário, **qualificação esta que me foi reconhecida pelo Conselho Científico e Pedagógico da Formação Contínua da Universidade do Minho, baseando-se apenas no meu Curriculum até Outubro de 2004**. Ora de 2004 a 2009, muito mais acrescentei ao meu Curriculum. Ainda decorria a avaliação de desempenho no tão apregoado formato da progressão imediata e eu, já em 2005, **pedi uma Avaliação Extraordinária**, porque de facto, **eu tinha 27,7 unidades de crédito quando me bastavam apenas 3 unidades para progredir**, com o habitual Satisfaz. Daí sentir que devia ser avaliada de forma diferente, e fui. A partir daí continuei o meu percurso com o mesmo empenho e dedicação, e, desde **Publicações e Comunicações em Seminários, a participação em projectos, a orientação de Formação Contínua ao nível da matemática para o pré-escolar e 1º Ciclo**, participando também eu própria em Formação Contínua diversificada em que **o meu desempenho tem sido avaliado com Excelente**, tenho pautado o meu profissionalismo por uma extrema dedicação **rumo à melhoria da EDUCAÇÃO**. Em termos pessoais, inclusive **tenho sido colaboradora voluntária na Biblioteca Pública de Carregosa onde me disponibilizo, ao Sábado, para cultivar o gosto pela leitura e outras aprendizagens, ao implementar a Hora do Conto e Actividades Lúdicas ao nível das expressões e da matemática**.

Por tudo isto, fiquei profundamente desapontada e magoada pela falta de coerência e desigualdade com que fui avaliada no relatório da apreciação. Penso que não merecia tal tratamento. Congratulo por ser muito mais, e melhor, do que o que ali foi escrito acerca de mim e da minha candidatura. Para quem tiver dúvidas envio os índices do meu Curriculum e do meu Projecto, devidamente autenticados pelo Sr. Presidente do CGT, para que todos, possais ter ideia do que foi, **propositadamente omitido em relação a mim** e que foi tão enaltecido em outros candidatos. Em relação ao resto dos documentos, meus ou de outros candidatos, se tiverdes curiosidade, podeis sempre solicitá-los para análise pois é um direito/dever que vos assiste, enquanto membros do Conselho Geral Transitório.

Na Entrevista falaram muito do mau clima que se vive na escola e questionaram-me como o resolveria (por três vezes me questionaram, apesar de, na 2ª e 3ª me dizerem que já havia respondido, e eis que agora nos registos me deparo com respostas a questões que nem sequer me foram postas e outras completamente fora do contexto em que aconteceram). Hoje entendo porque se chegou a este dito mau clima, pudera, como se pode ter um bom clima escolar se, responsáveis pela educação de valores, pela administração e gestão na comunidade, ..., têm atitudes e comportamentos tão pouco éticos, em assuntos tão sérios?

Contudo, apraz-me saber que nem todos se deixam influenciar por interesses que eu, sinceramente, ainda não compreendi muito bem, pensava que o que aqui importava era a verdadeira EDUCAÇÃO, uma ESCOLA DIGNA e que fosse DE TODOS E PARA TODOS. Foi por esta causa que me candidatei a Directora. Quando me disponibilizei para o cargo, fi-lo porque tendo dois dos três possíveis requisitos, como cidadã, achei que tinha um dever para com esta comunidade. Mais ainda, ao nível do Agrupamento ninguém se candidatava e eu achei que o Agrupamento merecia alguém que o conhecesse, pois acreditava na mais-valia de se conhecer a fundo o território educativo em que se pretende intervir.

**Mas minhas senhoras e meus senhores, o que, verdadeiramente, me fez pedir o processo para analisar**, foi ter conhecimento que, descaradamente, **fui renegada como educadora de infância e como mulher**. Vejam bem, não bastou o processo de avaliação viciado, um registo sem qualquer objectividade contrariando em si o previsto na lei, isenção e transparência. Aliás não se percebe o critério usado para o “aconselhamento”, porque se era retirar o género feminino esqueceram-se de “aconselhar” um candidato, mas se era ter curso e experiência foi mais grave ainda, pois deixaram de fora, alguém com os dois requisitos, em abono de quem apenas tinha um. E, desculpem a minha franqueza, mas pelos processos que observei, por mais voltas que dê, não encontro objectividade na apreciação das candidaturas.

Quanto a ser educadora de infância, sou sim, e sou-o por vocação. Empenho-me soberbamente e faço questão de me manter actualizada em todas as áreas de conteúdo, para poder enriquecer as aprendizagens dos meus educandos com o que de melhor se faz na educação.

Além disso ninguém é director sozinho, daí a existência da figura do sub-director e adjuntos, qualquer lacuna que os candidatos tenham, deve ser colmatada pela equipa que cria. **As equipas estão previstas para responder ao todo do Agrupamento, por isso também a lei prever que estas tenham números de elementos diferentes conforme a realidade do Agrupamento a que se destinam e de preferência que se façam representar por elementos dos diferentes níveis de ensino que o Agrupamento administra** (o que não está a acontecer).

Também sou mulher, sou mulher com M maiúsculo, aliás, com dois M, um de Mulher e outro de Mãe (contribuo para o futuro). Mãe de três filhos que frequentam a escola em três ciclos diferentes. ‘Sem sair de casa’, para já, tenho a visão da Escola desde o pré-escolar ao 3º CEB.

Por isso, por tudo o que aqui referi, mais o que reflecte o meu curriculum e o que projectei na minha candidatura – projecto de intervenção, não podia simplesmente fazer de conta que o processo decorreu de forma séria e transparente. Porque não é verdade, **foram violados os princípios gerais de ética, previstos no artigo 5º do Dec. 75/2008**, mais grave é ser o próprio Presidente do CGT, a alertar-vos, na reunião a que se refere a acta nº 10 desse Conselho, que todos devem ter em consideração este artigo *“para que o processo de eleição seja o mais claro, transparente e imparcial possível”*. Grande exemplo de justiça, imparcialidade, ...

Não quero guerra, estamos quase em Agosto e a Escola precisa de paz e estabilidade. É um desabafo, gostaria apenas que todos os que, de algum modo, têm responsabilidade na **EDUCAÇÃO**, fossem capazes de ocupar o seu lugar, tendo como princípio base, pelo menos, o **art.º nº 5 do referido Decreto**, assim como os **PILARES DA EDUCAÇÃO PARA O SÉC. XXI**. Ambos assentam em valores que, muito, prezo enquanto, interveniente na **EDUCAÇÃO**.

Para não vos maçar mais, despeço-me,

Com os melhores cumprimentos

A candidata

## PROJECTO “AS FLORESTAS” DA VIVÊNCIA À EXPERIÊNCIA E DA ACÇÃO À SENSIBILIZAÇÃO E À REFLEXÃO

No dia 7 de Fevereiro, com a colaboração dos encarregados de educação, fomos à Biblioteca a Escariz



pesquisar sobre o tema e requisitar material (livros e DVDs) para o nosso Projecto. Mais tarde visitamos a Casa da Cultura a Fermêdo onde fomos pesquisar e ver o Filme sobre bombeiros no anfiteatro. No regresso observamos as árvores dos matos de Fermêdo e à questão levantada num dos livros que requisitamos em Escariz: “Há Fogo na Floresta” – Como apagar uma fogueira depois de um pic-nic se não tivermos água? Elaboramos esta Experiência – fez-se uma fogueira no recreio e esperamos que se apagasse, depois colocamos novos ramos e folhas, passado pouco tempo o vento reacendeu-a.



Deixamos apagar de novo e por cima colocamos terra e areia e por fim voltamos a colocar mais ramos e folhas e fomos para a sala registar as nossas hipóteses para a questão levantada:

**Acham que vai acender de novo ou não? Arde ou não?**

Das doze crianças presentes e intervenientes na experiência sete responderam que não porque tínhamos colocado terra e areia; quatro responderam que sim porque colocamos mais folhas e ramos e uma respondeu o seguinte: Primeiro acendeu e depois apagou e acendeu e apagou e agora vou lá ver.

Fomos ao recreio observar e verificou-se que não reacendeu.

Então dialogamos e concluiu-se que era possível apagar uma fogueira sem água. Entre outras observações fica esta:

- Agora já sabemos vamos ensinar toda a gente dizia o Gonçalo.

Voltamos à sala e desta vez registamos o ocorrido num desenho que pedi que fizessem o melhor que conseguissem para fazermos hetero-avaliação (já é um processo habitual na nossa sala) desse trabalho e o mais votado ia para o Jornal - ABC do Ascário (e foi a nossa notícia neste trimestre como podereis observar).



## Projeto Curricular Grupo – SÍNTESE

### Ideia nuclear do PCG - "Do grão ao Pão – a nossa cultura a nossa tradição"

Caracterização do Meio Envolvente	Caracterização do Jardim de Infância	Problemas Educativos Identificados	Linhas Orientadoras do Projecto / Metas
<ul style="list-style-type: none"> <li>Meio periférico do Concelho de Arouca, Fervedo localiza-se na chamada zona "Fundo do Concelho".</li> <li>A nível económico revela-se um meio misto (rural e operário).</li> <li>Constituído por pequenos lugares, conta actualmente com 3 EBI e 2 JI mas a autarquia está a construir um Centro Escolar para acolher este e outros estabelecimentos das freguesias de Fervedo e Mato.</li> <li>A maioria das famílias são do tipo nuclear, e cerca de 50 % tem o segundo filho.</li> <li>Neste grupo actualmente não é visível o desemprego, embora as preocupações das famílias em geral se prendam sobretudo com o emprego, a habitação e a saúde.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O JI denomina-se JI de Cabeçais nº 1 porque embora se situe no lugar do Adro em Fervedo, aquando da sua criação em Portaria, o local onde se iniciou foi o lugar de Cabeçais mas desde há 16 anos, a sede é um edifício pertença do Centro Paroquial de Fervedo.</li> <li>Devido à idade mas também à falta de entidade única para o gerir, encontra-se em muito fraco estado de conservação. Carece ainda de condições de higiene e segurança pois além de contar apenas com uma sanita para adultos e uma para todo o grupo, a casa de banho dos adultos serve de arrecadação. Ainda, relativamente à segurança, o JI é muito isolado, não dispõe de meios de comunicação e campainha, o seu acesso é feito por uma escadaria que se torna muito escorregadia no inverno e sofre infiltrações de água com frequência.</li> <li>As salas têm recursos pedagógico de qualidade e em quantidade, mas carecem de equipamentos, em especial atualizados.</li> <li>A CAF funciona essencialmente com recursos materiais do JI.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Falta de hábitos e de regras de comportamento em sociedade.</li> <li>Pouco acompanhamento, por parte dos Pais e Encarregados de Educação em alguns casos/ horários.</li> <li>Escolarização excessiva e desnecessária em alguns casos que causa desmotivação pelas actividades.</li> <li>Pouca valorização dada à cultura e à tradição.</li> <li>Dificuldades de atenção e alguma dificuldade em organizar o pensamento e consequente verbalização.</li> <li>Fraca articulação vocabular</li> <li>Pouca autonomia ao nível da higiene e hábitos alimentar pouco saudáveis</li> <li>Incerteza dos recursos humanos atribuídos anualmente à CAF.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educar para a cidadania</li> <li>Cativar a participação dos Pais/Encarregados de Educação para a vida escolar</li> <li>Promover a intervenção e a cooperação</li> <li>Fomentar as trocas de saberes culturais e tradicionais, observar/agir</li> <li>Investir na oralidade quer em reflexões de grupo quer em intervenções individuais</li> <li>Fomentar hábitos de higiene, e alimentares saudáveis</li> <li>Procurar desenvolver uma gestão participada e aberta, criando um bom ambiente relacional</li> <li>Formar e consolidar o desenvolvimento de competências nas diferentes áreas no contexto educativo:             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Diagnosticando</li> <li>o Identificando</li> <li>o Analisando</li> <li>o Adequando</li> </ul> </li> </ul>

## PROJETO CURRICULAR DE GRUPO

## PLANO A DESENVOLVER NO JI - LINHAS/ INTENÇÕES GERAIS ANUAIS/ TRIMESTRAIS

TEMA ANUAL AGLUTINADOR: DO GRÃO AO PÃO – A NOSSA CULTURA A NOSSA TRADIÇÃO		
1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• AS COLHEITAS               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação em desfolhada</li> <li>- Observação de malha do milho</li> <li>- Confeção de marmelada e doce de abóbora</li> </ul> </li> <li>• SENSIBILIZAÇÃO À SAÚDE               <ul style="list-style-type: none"> <li>- A roda dos alimentos (exploração da sua composição e importância dos setores)</li> </ul> </li> <li>• SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reduzir/reutilizar/reciclar</li> <li>- A natureza que nos rodeia (observação e exploração)</li> <li>- Visita a Arouca no âmbito da semana científica</li> <li>- Concurso “árvore de natal”</li> </ul> </li> <li>• SENSIBILIZAÇÃO À SEGURANÇA RODOVIÁRIA               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber andar na rua: Andar na nossa mão.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• AS SEMEITEIRAS               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação da preparação da terra e das sementeiras</li> <li>- A constituição das plantas: raiz – caule - <u>folhas</u> ...</li> <li>- Experimentação</li> </ul> </li> <li>• SENSIBILIZAÇÃO À SAÚDE               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Higiene (alimentar, corporal e oral)</li> </ul> </li> <li>• SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reduzir/reutilizar/reciclar</li> <li>- A natureza que nos rodeia (observação e exploração)</li> <li>- O Ciclo da Água</li> </ul> </li> <li>• SENSIBILIZAÇÃO À SEGURANÇA RODOVIÁRIA               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber andar na rua: o bom peão</li> <li>- Abordagem aos sinais de trânsito (seu significado)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A TRANSFORMAÇÃO DO GRÃO AO PÃO               <ul style="list-style-type: none"> <li>- O Ciclo do Pão (se possível também a observação dos utensílios utilizados)</li> <li>- Visitas (observação de moagem e confeção de pão)</li> <li>- Experimentação</li> </ul> </li> <li>• SENSIBILIZAÇÃO À SAÚDE               <ul style="list-style-type: none"> <li>- O pão e a fruta, alimentos a destacar nos lanches</li> <li>- Cuidados a exposição solar</li> </ul> </li> <li>• SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reduzir/reutilizar/reciclar</li> <li>- A natureza que nos rodeia (observação e exploração)</li> <li>- O dia do Ambiente</li> </ul> </li> <li>• SENSIBILIZAÇÃO À SEGURANÇA RODOVIÁRIA               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber andar no carro e na rua: o peão, o condutor e o passageiro.</li> <li>- Jogos e itinerários com sinais</li> </ul> </li> </ul>

Nota: Este plano pode ser acrescentado e/ou modificado de acordo com as vivências que se forem desenvolvendo e/ou vierem a promover.

A esta data pensamos participar no concurso “Árvores de Natal” mas outros podem surgir.

**A RODA DO PROJETO "DO GRÃO AO PÃO - A NOSSA CULTURA A NOSSA TRADIÇÃO"**

Iniciamos o ano a visitar os campos e a vivenciar as tradições locais, no que diz respeito a colheitas, em



especial as colheitas e transformação do milho, uma vez que o milho é o cereal mais usado em Fêmeido e como tal, vão ao encontro ao nosso Projeto Curricular "Do grão ao Pão - a nossa cultura a nossa tradição".



Ca estamos em casa do senhor Ilídio a fazer a desfolhada.



Em casa da do senhor Alvaro a ver malhar o milho e a satisfação de sentir na "pala" o grão.

Já na sala foi tempo de exploração desde o relato a continuação da vivências relacionadas e vividas em articulação nas diferentes áreas de conteúdo mas também com a comunidade.

**Registo sobre a desfolhada**

Educadora – Quem quer contar o que fomos fazer?

Fomos desfolhar as espigas do Sr. Ilídio (Mariana – 5 anos)

Fomos desfolhar e depois lavamos as mãos e fomos lanchar o lanche que o Sr. Ilídio deu (T. Beatriz – 5)

E depois de lanchar brincamos um bocadinho e fomos para casa do Gonçalo Pinho (Erica – 5 anos)

E tiramos o cabelo das espigas e as folhas e trouxemos para a escola para fazer trabalhos (A. Beatriz – 5)

Foi a barba e as folhas e também espigas (Alara – 5 anos)

Educadora – alguém sabe como se chamam essas folhas?

Vários – Não

Educadoras – Chamam-se folhinho

Pois é eu gostei de ir porque eu apanhei uma espiga assim tão grande que tinha tanto folhinho para tirar

- exemplificou com as mãos abertas e espigadas (Rúben – 5 anos)

Eu também gostei e ‘casquei’ as espigas e pus no cesto e depois vim para a escola (Tirs – 3 anos).

**Registo sobre a malha do milho**

Educadora – as senhoras colocaram espigas na máquina e saiu o quê?

Vários - o milho; Beatriz (3); os casulos; Rúben (3); e pó vermelho

Educadora - E como é que foi?

- Primeiro foi botar as espigas numa máquina e depois descolou o milho e saiu dos casulos (Mariana – 5 anos)

- A mãe da Leninha metia espigas e caía milho e quando a gigra estava cheia ia despejar (Erica – 5 anos)

- E metia outro balde por baixo (Tânia Beatriz – 5 anos)

- E ficou na eira e espalharam tudo e ficou a secar (Alara – 5 anos)

- E depois a mãe da Leninha andou a espalhar o milho na eira (Rúben – 5 anos)

- E depois iam deixar o milho a secar para fazer pão (Erica – 5 anos)

- Pois o milho dá para fazer farinha e depois o pão (Ana Beatriz – 5 anos)

- O meu pai cheio de músculos tira um ferro que está a tapar o buraco do canastro e as espigas vão cair no **trás** para malhar (Pedro – 5 anos)

Vistamos o museu para observarmos as alfaias agrícolas tradicionais, usadas no amanho da terra para a preparar para a sementeira do milho.



Acompanhamos a preparação do campo ao lado do nosso feirio e o crescimento do milho



Preparamos terra e também experimentamos na sala



Visitamos o moinho da água e observamos a transformação do grão em farinha. Na cozinha do moinho também tivemos oportunidade de observar os utensílios para a cozedura do pão.



Para o dia do Livro, exploramos a história "A galinha Ruiva" e recitamos no nosso placar.



Depois convidamos os pais a partilhar connosco provérbios e outras histórias tradicionais. Com o material elaboramos um livro que levamos para a exposição de final de ano na EB2/3, onde partilhamos as nossas aprendizagens.



Em Junho o milho já está crescido e serve de cenário ao Adeus dos finalistas