

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico

Sandra Cristina Pereira Silva

*Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de
Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Orientado por

Mestre Telma Maria Gonçalves Queirós

Bragança

2010

AGRADECIMENTOS

- Agradeço, em primeiro lugar, à Supervisora Telma Queirós, orientadora do trabalho, pelo saber partilhado, disponibilidade, dedicação e incentivo;
- Às crianças que tornaram possível este relatório;
- Ao professor Cipriano, titular da turma envolvida no estágio, pelo acolhimento, disponibilidade, empenhamento e envolvimento na realização do mesmo;
- À direcção da instituição onde lecciono que disponibilizou tempo para que pudesse concluir este mestrado.
- Aos meus colegas de trabalho Imperatriz Rodrigues e Jorge Gonçalves pelo apoio incondicional e pelo ombro amigo;
- Aos colegas de mestrado pela partilha de saberes, de experiências e, sobretudo, pela saudável e alegre convivência;
- Aos meus pais e irmã pelo apoio, incentivo, carinho, tolerância e compreensão incondicional demonstrado ao longo de todo este processo;
- Ao meu namorado pela ajuda, paciência e muito apoio e sobretudo pelo encorajamento, o que fez com que eu nunca desistisse.

RESUMO

O presente Relatório Final de Estágio foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do 2º ano do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico ministrada na Escola Superior de Educação de Bragança. Entende-se que a prática profissional se configura, não como situações ou momentos distintos do curso, mas como uma metodologia de ensino que contextualiza e põe em acção o aprendizado. Envolve, portanto, actividades a serem desenvolvidas ao longo de todo o curso ou estágio supervisionado. Neste sentido, a prática profissional buscará constantemente o estudo e a implantação de formas mais flexíveis de organização do trabalho escolar, visando a associação entre teoria e prática.

Com este estudo pretendeu conhecer-se os hábitos alimentares das crianças do 1.º CEB, particularmente do 1.º ano de escolaridade de uma escola do ensino público do distrito de Bragança.

A metodologia adoptada foi a Investigação-Acção, com uma componente quantitativa e qualitativa, na medida em que foram utilizados, enquanto instrumentos de recolha de dados, os diários de bordo, as grelhas de observação e os questionários. O estudo incidiu sobre dezoito sujeitos que frequentavam o 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico e um professor.

Pode concluir-se que, duma maneira geral, as crianças apresentam hábitos alimentares saudáveis, consumindo diariamente sopa, produtos hortícolas, frutos e produtos lácteos. No entanto ainda se verificam alguns erros alimentares, como o consumo de alimentos não recomendados, tais como “bolicau´s”, chocolates, bolos e hambúrgueres.

ABSTRACT

The present final report stage was carried out under the curriculum unit of Supervised Practice teaching of 2nd year of the masters course in preschool education and teaching of the 1st Cycle of basic education provided in the Escola Superior de Educação de Bragança. It is understood that the professional practice configures itself, not as situations or at different times of course, but as a teaching methodology that contextualizes and puts into action learning. Therefore involve activities to be undertaken throughout the course or supervised internship. In this sense, the professional practice constantly scans the study and the deployment of more flexible forms of organisation of school work, aiming at the association between theory and practice.

With this study wanted to know if you know the eating habits of children 1st CEB, particularly the 1st year of schooling a school of public education of Bragança.

The methodology adopted was the action-research, with a quantitative and qualitative component insofar as they were used, while data collection instruments, logbooks, observation and questionnaires. The study focused on eighteen subject that frequented the 1st year of schooling of 1 primary school and a teacher.

It can be concluded that, generally, children present healthy eating habits, consuming daily soup, vegetables, fruit and dairy products. However some errors still occur, as the food consumption of foods not recommended, such as "bolicau ´s", chocolates, cakes and burgers.

ÍNDICE GERAL

<i>Agradecimentos</i>	2
<i>Resumo</i>	3
<i>Abstrat</i>	4
<i>Índice Geral</i>	5
<i>Índice de Figuras</i>	7
<i>Índice de Quadros</i>	7
<i>Siglas e Abreviaturas</i>	7

Introdução 8

PARTE I - PRÁTICA PROFISSIONAL EM CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO 12

1.1. Contextualização da Prática Profissional	12
1.1.1. Caracterização da escola e do meio	12
1.1.2. Análise dos projectos existentes	13
1.1.3. Caracterização da sala de aula	17
1.1.4. Caracterização da turma	22
1.2. Fundamentação das opções educativas	25
1.3. Desenvolvimento da prática profissional	29

PARTE II – HÁBITOS ALIMENTARES NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.37

2.1. Enquadramento teórico	38
2.1.1. Importância da alimentação na infância	39
2.1.1.1. Roda dos Alimentos	42
2.1.2. A educação alimentar no 1ºCiclo do Ensino Básico	43
2.2. Enquadramento empírico	45
2.2.1. Problema e questões de investigação	45
2.2.2. Objectivos do estudo	46
2.2.3. Opções metodológicas	46

2.2.3.1. Sujeitos do estudo	48
2.2.3.2. Metodologia e técnicas de investigação utilizadas	48
2.2.3.3. Análise e interpretação do material recolhido	52
2.2.4. Intervenção pedagógica	52
2.2.4.1. Planificação da unidade de ensino	53
2.2.5. Apresentação, análise e interpretação dos dados	58
2.2.6. Implicações do estudo para a prática profissional	61
Considerações Finais	63
Referências Bibliográficas	65
Anexos	69

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Planta da sala de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico	18
Figura 2 – Áreas da Sala do Pré-Escolar	19
Figura 3 – Sala do Pré-Escolar (exemplo)	21
Figura 4 – Roda dos Alimentos (Fonte: OMS, 1948)	42
Figura 5 – Exemplo de uma actividade extraída de um manual do 1ºAno de Escolaridade	44

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Conteúdos da área de Estudo do Meio Bloco – “À Descoberta de si mesmo”	44
--	----

SIGLAS E ABREVIATURAS

Art.º – Artigo

CEB – Ciclo do Ensino Básico

OMS – Organização Mundial de Saúde

PE – Projecto Educativo

PCT – Projecto Curricular de Turma

CR – Campo Redondo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

MEM – Movimento da Escola Moderna

ME – Ministério da Educação

DEB – Departamento de Educação Básica

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final de Estágio foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do 2º ano do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico ministrada na Escola Superior de Educação de Bragança.

Entende-se que a prática profissional se configura, não como situações ou momentos distintos do curso, mas como uma metodologia de ensino que contextualiza e põe em acção o aprendizado. Envolve, portanto, actividades a serem desenvolvidas ao longo de todo o curso ou estágio supervisionado. Neste sentido, a prática profissional buscará constantemente o estudo e a implantação de formas mais flexíveis de organização do trabalho escolar, visando a associação entre teoria e prática.

De facto, todo o trabalho desenvolvido ao longo deste estágio profissional teve por base a tentativa de:

- organizar o ambiente educativo de forma a assegurar o bem-estar, o acompanhamento e a estimulação das crianças;
- mobilizar, de forma integrada, conhecimentos de natureza técnica, científica e pedagógica;
- conceber projectos curriculares sustentados na observação, planificação e avaliação da acção educativa;
- agir na complexidade das situações educativas e equacionar repostas alternativas aos problemas e desafios que apresentam os contextos de intervenção.
- adoptar uma postura reflexiva, crítica e investigativa das práticas educativas, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida;
- estabelecer interacções positivas com os diferentes parceiros educativos, num quadro de participação activa e democrática.

O campo de estágio deve inserir-se em contextos sociais, os quais condicionam a educação.

Espera-se que ao longo do estágio profissional, o estagiário adquira e aplique correctamente os conhecimentos que foi apreendendo ao longo do seu percurso académico e que estes sejam relevantes sob o ponto de vista da

formação profissional. Neste tipo de acção, a aprendizagem deve ser activa e experimental, decorrente do contacto e da manipulação directa da realidade, ou seja, o campo de trabalho deve estar directamente inserido na escola.

Independentemente destas situações, pensamos que, em todo o processo, os supervisores e professores cooperantes devem assumir o protagonismo em termos do acompanhamento do estagiário. Mais ainda, devem garantir que o estágio esteja estruturado em torno de competências básicas tais como: entreajuda, e também vários apoios para a formação profissional e que devam ser desenvolvidas simultaneamente nas actividades que têm espaço na escola. Daí a importância de uma proposta de estágio que atenda às necessidades e em consonância com a realidade social do profissional em formação.

Entendendo que a prática de formação profissional deva ser vista como elemento de ligação das teorias aplicadas e do espaço das escolas, enquanto lugar de trabalho, daqueles que praticam o ensino e enquanto meio de promoção da autonomia dos profissionais em formação inicial no tocante à gestão colectiva de educação, a concepção da formação deve proporcionar aos candidatos a profissionais, uma formação social e pessoal integradora da informação, dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados à realidade da função de professor (Formosinho & Niza, 2001).

Esta adequação manifesta-se nas formulações das nossas propostas de práticas pedagógicas supervisionadas em termos das definições dos objectivos específicos e operacionais, dos elementos orientadores para as actividades, do plano individual de formação e dos critérios de avaliação e níveis de diferenciação de desempenho das crianças nas diferentes áreas curriculares.

Para esta reflexão, contribui também a integração de uma componente de investigação-acção que suporte as práticas educativas dos estagiários. Para tal, estes devem ser capazes de olhar a acção pedagógica de dentro para fora, numa perspectiva construtivista, de análise e mudança das práticas numa actualização constante de conhecimentos.

Assim, o projecto de investigação-acção reflectido neste relatório emergiu de inquietações vivenciadas em contexto de estágio. A educação alimentar encontra-se cada vez mais na “moda” social. Constantemente somos alertados

para a questão de realizar uma alimentação saudável com vista à melhoria da nossa qualidade de vida. Sendo a infância, uma fase de crescimento das crianças é fundamental que todas as necessidades nutritivas das crianças sejam satisfeitas.

Tornou-se, portanto, de premente importância conhecer os hábitos alimentares das crianças, principalmente de alunos do 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico de uma escola pública do distrito de Bragança, uma vez que, é precisamente na infância que se criam os hábitos alimentares, que ficam muitas vezes estabelecidos ao longo da vida.

Assim, no presente trabalho, o problema encontrado assume-se como a diferença entre uma situação que existe e uma outra situação desejada. O seu desenvolvimento teve em conta o tempo, as pessoas e os recursos disponíveis.

Neste sentido, organizamos o presente relatório em 2 partes fundamentais. A primeira parte é consagrada à caracterização da prática profissional em contexto de pré-escolar e 1ºciclo do ensino básico. Faz-se referência à caracterização do contexto onde decorreu a prática assim como a todo o trabalho realizado no mesmo. Num primeiro momento é realizada a contextualização da prática profissional, consagrada à caracterização do ambiente educativo, à análise dos projectos existentes e à caracterização da turma. Num segundo momento, referem-se as estratégias e técnicas de ensino utilizadas ao longo do estágio. Num terceiro momento é caracterizado o desenvolvimento da prática profissional, onde de uma forma geral se reflecte e expõe as práticas desenvolvidas e todo o processo de ensino aprendizagem.

A segunda parte faz referência a todo o trabalho de investigação-acção desenvolvido ao longo deste processo de estágio profissional. O primeiro ponto é consagrado ao enquadramento teórico, onde se realiza uma análise crítica da literatura relacionada com a problemática do estudo. O enquadramento empírico faz referência ao problema e questões de investigação, aos objectivos do estudo e às opções metodológicas. Neste último subponto procedeu-se à caracterização dos sujeitos do estudo, à metodologia e técnicas de investigação utilizadas, às técnicas de análise e interpretação do material recolhido, bem como à intervenção pedagógica, a qual inclui a planificação da unidade de ensino. Posteriormente faz-se a apresentação, análise e

interpretação dos resultados dos diários de bordo e dos questionários aplicados às crianças. O ponto seguinte diz respeito às implicações do estudo para a prática profissional.

Seguem-se, pois, as considerações finais onde se apresentam os aspectos mais salientes da acção desenvolvida, bem como os seus contributos para a melhoria em contexto educativo.

Por fim surgem as referências bibliográficas que serviram de suporte à elaboração deste relatório e os anexos.

PARTE I – PRÁTICA PROFISSIONAL EM CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1.1. Contextualização da Prática Profissional

1.1.1. Caracterização da Escola e do Meio

A escola cooperante do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada situa-se na Avenida Abade de Baçal no distrito de Bragança. Abrange a zona demográfica dos bairros: São Tiago, Feliz, Pinhal, Touças, Campo Redondo e a Avenida Abade Baçal. Toda esta área pertence à freguesia da Sé da cidade de Bragança.

Esta escola fica situada numa zona nova da cidade onde predomina a habitação unifamiliar havendo, no entanto, próximo da escola, alguma construção em altura.

De acordo com o Projecto Educativo (2007-2010), esta escola do 1.º CEB foi inaugurada em 1986 e obedece ao tipo S1 de construção. Com uma forma mais ou menos hexagonal dispõe de quatro salas de aula, um gabinete para professores, duas casas de banho para os alunos, uma casa de banho para professores e auxiliares, uma biblioteca e um pátio interior coberto onde os alunos passam o recreio em dias de chuva. O pátio coberto, em algumas ocasiões, funciona também como salão multiuso para o desenvolvimento de actividades comuns a todos os alunos da escola. O logradouro da escola está devidamente gradeado e tem um parque infantil e um mini-campo de futebol.

Cada sala de aula está equipada com um computador e uma impressora multifunções. Na biblioteca há um número razoável de livros infanto-juvenis e manuais escolares, três computadores, uma televisão, um leitor de DVD, um rádio-gravador, um projector e um retroprojector.

Na sala de professores há um computador, uma impressora, uma fotocopiadora, um policopiador e um telefone-fax.

Recentemente, a escola foi ampliada com a instalação no recinto do recreio, de quatro pavilhões pré-fabricados onde funcionam quatro turmas: dois primeiros e dois segundos anos de escolaridade. Estas salas não são muito espaçosas o que impede a colocação de um maior número de mesas e cadeiras, dificultando o apoio aos alunos que o necessitam.

Em geral, a conjuntura estética é agradável, com compartimentos amplos e espaçosos e com boa exposição solar. O mobiliário existente satisfaz minimamente, bem como os recursos pedagógico-didáticos.

Toda a sala está bem equipada, existem as mesas e cadeiras, bem como no fundo da sala existe um armário com diversos materiais e também um computador.

1.1.2. Análise dos Projectos Existentes

O Projecto Educativo (PE) enquanto instrumento consagrado na lei, pode tornar-se um dos pilares da estrutura educativa local que mais contribui para a construção da autonomia da Escola (Projecto Educativo, 2007-2010). É, ainda, um elemento de referência da definição do sentido global do trabalho de cada uma das escolas do Agrupamento, tendo em conta os diferentes contextos em que se inserem. Este documento reflecte a especificidade de cada uma das escolas e estabelece princípios identitários do agrupamento, enquanto espaço educativo de partilha de responsabilidades.

Pretende-se ainda que o PE defina os princípios orientadores que possibilitem o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, no pressuposto de que a educação e a formação se fazem ao longo da vida. Neste sentido, entendem-se que a educação ao longo da vida só pode ser concebida como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes, das suas competências, das suas aptidões, fazendo opções em liberdade e comportando-se como cidadão que se torna progressivamente mais autónomo para assumir as suas responsabilidades pessoais, profissionais e sociais.

Ao longo da vida todo o aluno deve ser educado e alertado para que a sua construção seja plena e que o ajude na sua mudança.

Assim, hoje, compete à escola criar um espaço atraente para os alunos, ao mesmo tempo que lhes possibilita o acesso à informação e ao conhecimento para melhor poderem compreender e assimilar as mudanças que se vão operando na sociedade, ao mesmo tempo que participam na sua construção.

O PE do agrupamento de que faz parte esta escola, pretende atingir as seguintes metas ao longo do triénio 2007-2010:

a) Abandono escolar

É objectivo do agrupamento reduzir para níveis próximo de 0 % a taxa de abandono. No entanto e devido ao elevado número de alunos de etnia cigana que frequentam algumas escolas do Agrupamento e que sazonalmente se ausentam com a família sobretudo para a vizinha Espanha sem qualquer tipo de comunicação aos professores respectivos e/ou à Direcção do Agrupamento, não é para fácil quantificar esta meta.

b) Sucesso educativo

Na sequência do que foi referido no parágrafo anterior relativamente aos alunos de etnia cigana, os valores a atingir (taxa de insucesso inferior a 8%), poderão ser significativamente inferiores caso estes alunos não sejam contabilizados ou por outro lado, ao nível legislativo, a sua assiduidade, e sobretudo a responsabilidade dos pais /encarregados de educação perante a obrigatoriedade de frequentar e concluir com sucesso a escolaridade obrigatória, for enquadrada com rigor no espírito da lei vigente.

c) Igualdade de oportunidades

Reduzir as restrições ou barreiras físicas, nos casos e situações que e tal seja possível, para alunos portadores de deficiência física, no acesso às aulas e a todos os espaços da(s) escola(s);

d) Manter os alunos na escola

Desenvolver estratégias cada vez mais eficazes (auscultando pais e alunos), para reduzir ao mínimo, em cada ano, o número de alunos que manifestem intenção de se transferirem de escola, na mudança do ciclo, sobretudo do 2º para o 3º ciclo;

e) Encarregados de Educação

Estudar e pôr em prática diferentes estratégias (ano após ano), no sentido de trazer mais encarregados de educação à escola e de os levar a participar em actividades promovidas pela mesma, relacionadas com a sua profissão;

f) Cidadania activa

Promover estratégias de envolvimento dos alunos em actividades de relacionamento uns com os outros e com os adultos, de forma a reduzir em 70%, as participações disciplinares;

g) Ambiente

Promover a separação de lixos em ambiente escolar, assegurando um nível de pelo menos 75% de eficácia;

h) Biblioteca Escolar

Promover estratégias de integração educativa de ciclos de ensino, através de actividades de turmas e de projectos;

i) Identidade de escola

Criar condições para tornar a escola numa instituição com identidade própria, promovendo um trabalho de equipa entre professores, de modo a possibilitar um acompanhamento mais personalizado a alunos, colmatando, assim, os problemas inerentes, quer aos que apresentam deficiente preparação básica, quer aos que apresentam diferentes ritmos de aprendizagem;

j) Autonomia da escola

Preparar a comunidade educativa para uma construção e vivência de autonomia, no quadro de uma gestão partilhada;

k) Articulação curricular horizontal e vertical

Promover uma maior articulação curricular horizontal e vertical, que possibilite aos alunos adquirir competências e aprendizagens significativas, num quadro de continuidade educativa.

Tendo em conta que o conceito de educação tem evoluído, deixando de se constituir apenas como produto, para dar lugar a um processo de aprendizagem e adequação durante toda a vida, este PE (por meio dos objectivos supracitados) pretende abrir possibilidades a todos e a cada um para saber conduzir a sua vida num mundo cada vez mais global, com muitos problemas ambientais e com um alto grau de competitividade e de constantes mudanças. É fundamental compreender-se que hoje requer-se, mais do que nunca, uma disponibilidade e solidariedade para aprender mais e aprender sempre, mas fundamentalmente ficar predisposto para intervir.

Neste sentido, os professores, em geral, e os professores estagiários, em particular, enquanto actores de mudança, têm um papel fundamental no processo educativo, dado que podem contribuir, de modo determinante, para a formação de atitudes e para o sucesso das aprendizagens. Destes espera-se e deseja-se que sejam capazes de ensinar a pesquisar e a relacionar entre si as informações que estão disponíveis em diversas fontes e suportes.

Neste agrupamento de escolas espera-se ainda que os professores ajudem a despertar a curiosidade das crianças e dos jovens, que promovam a sua autonomia e que estimulem o seu rigor intelectual. Assim estarão a criar condições para “*saber aprender a aprender*”, enquanto base para uma educação ao longo da vida.

Na minha opinião as escolas devem assegurar e ajudar as crianças, para que estas sejam os homens de amanhã.

Na sequência do PE surge, de forma mais específica o Projecto Curricular da Turma (PCT) de 1.º ano onde foi realizado o estágio. Este projecto, intitulado “Sentinelas do Ambiente”, faz referências claras às aprendizagens consideradas fundamentais nas diversas áreas, para que sejam úteis aos professores no seu trabalho, para gerirem o processo de ensino / aprendizagem de um modo flexível e adequado à realidade do grupo de alunos da turma. De acordo com esta perspectiva, o PCT pressupõe uma grande implicação do professor, alunos e comunidade. Envolve trabalho de pesquisa no terreno (saindo ao encontro de testemunhos, vivências, acontecimentos, realidades, factos, documentos...), tempos de planificação e de intervenção

com a finalidade de responder a problemas encontrados, considerados de interesse e com enfoque social.

Este PCT seguiu as orientações definidas pelo respectivo Agrupamento de Escolas onde a escola cooperante está inserida e pelo Conselho de Docentes, partindo do cruzamento das orientações definidas pelo Ministério da Educação com a realidade local específica. Resultou, ainda, de uma reflexão do Professor da Turma sobre o processo educativo, o material humano e as condições do meio e de trabalho, e pretendeu ser um instrumento de referência e orientação das práticas curriculares ao longo do ano lectivo de 2009/2010. Contudo ao longo do ano foi-se actualizando o projecto de acordo com as diversas actividades bem como as necessidades das crianças.

Ao longo do estágio foram desenvolvidas diversas actividades cumprindo as orientações quer do PE quer do PCT. Ao nível do PCT foi possível constatar que o programa proposto foi cumprido de forma positiva, culminando com a participação da turma e respectiva escola, no Dia Mundial da Criança.













1.1.3. Caracterização da Sala de Aula

A sala de aula do 1ºano onde foi realizado o estágio, do qual resulta a elaboração deste relatório, era ampla e com bastante luz natural. Nesta, as mesas encontravam-se dispostas em 3 filas, seguindo uma disposição tradicional (ver figura 1).

O quadro negro com os apagadores e o giz, também são uma marca de referência no 1ºciclo. No fundo da sala existia um computador e dois armários onde se guardava imenso material.

A secretária do professor era a primeira mesa junto às janelas. Havia também uma outra sala mais pequena que funcionava como anexo e onde se guardavam os casacos. Nesta existia um lavatório que servia de apoio quando se realizavam actividades de expressão plástica. Na sala havia ainda um enorme placar, onde eram colocados alguns trabalhos das crianças e algum material do professor.

Legenda:

	Armários
	Placards
	Mesas
	Cadeiras
	Computador
	Janelas
	Mesa do Material
	Quadro negro
	Mesa do Professor
	Portas
	Casa de Banho
	Cabides

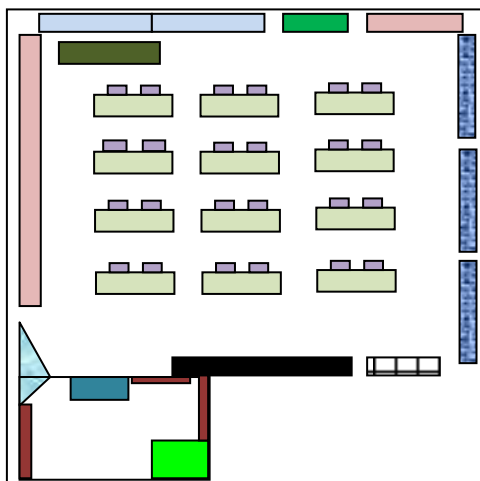


Figura 1. Planta da sala de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB)

Esta realidade difere completamente daquela com que eu tinha contacto enquanto educadora de infância. No pré-escolar as salas são bastante diferentes do 1ºciclo. Sendo o espaço é fundamental para a aprendizagem activa da criança, esta precisa de espaço para se movimentar, construir, criar, experimentar, expressar, brincar, jogar e levar a cabo os seus empreendimentos.

Neste sentido, o educador deve proporcionar à criança espaços variados, sugestivos e aliciantes. Na organização destes deverá existir harmonia e lógica de modo a possibilitar trocas e contactos entre as crianças.

Assim sendo, deve-se estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado partindo das suas potencialidades, necessidades e interesses. Pretende-se também, favorecer a observação e compreensão do seu meio envolvente para uma melhor integração e participação da criança; e ainda, desenvolver as suas capacidades de imaginação criativa, bem como a área das expressões.

Daí que no pré-escolar, a sala seja dividida por áreas, como por exemplo: cantinho do disfarce, cantinho da cozinha, cantinho da biblioteca, cantinho do quarto, entre outros (ver Figura 2).

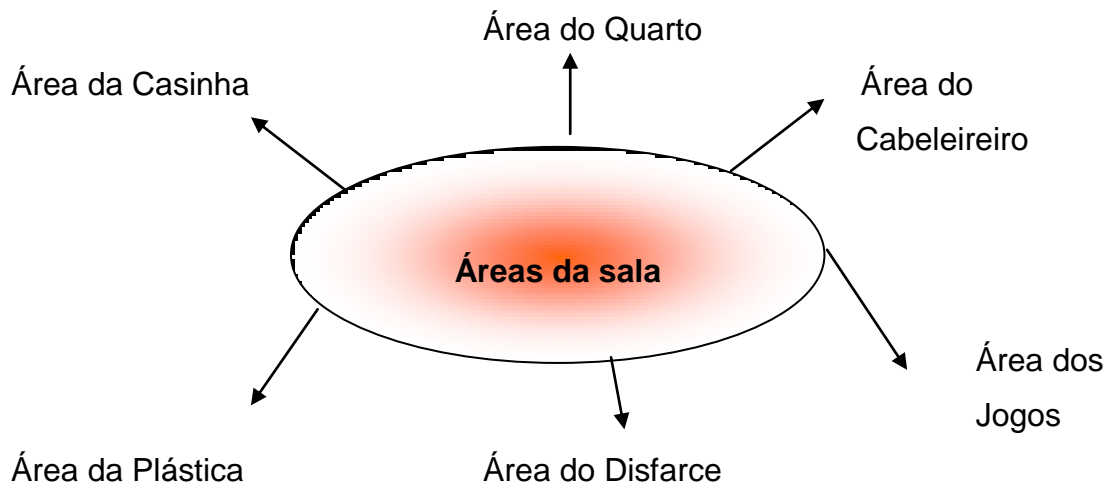


Figura 2. Áreas da sala do Pré-Escolar

O sistema desenvolve-se a partir de um conjunto de seis áreas básicas de actividades, distribuídas à volta da sala (conhecidas também por oficinas ou *ateliers* na tradição de Freinet), e de uma área central polivalente para trabalho colectivo. O jardim-de-infância que não disponha de cozinha acessível às crianças, organiza, também, uma área para cultura e educação alimentar.

As áreas básicas desenvolvem-se: num espaço para biblioteca e documentação; numa oficina de escrita e reprodução; num espaço de laboratório de ciências e experiências; num espaço de carpintaria e construções; num outro de actividades plásticas e outras expressões artísticas; e ainda num espaço de brinquedos, jogos e “faz de conta”.

A biblioteca, pequeno centro de documentação, dispõe geralmente de um tapete com almofadas que convidam à consulta dos documentos que aquela contém, para além de livros e revistas, trabalhos produzidos no âmbito das actividades e projectos das crianças que frequentam actualmente o jardim-de-infância ou de outras crianças que já o frequentaram e dos amigos correspondentes ou de outras escolas. E esta fonte de documentos serve de apoio a grande parte dos projectos a realizar.

A oficina de escrita integra a máquina de escrever e, sempre que possível, o computador com impressora, o limógrafo ou outro qualquer dispositivo de reprodução de textos e de ilustração. Aí se expõem, de preferência, os textos enunciados pelas crianças e captados para a escrita pela

educadora e as tentativas várias de pré-escrita e escrita, realizadas nesse espaço ou noutra qualquer.

A oficina de carpintaria serve para a produção de construções várias, improvisadas ou concebidas para servir outros projectos, como, por exemplo, a montagem de maquetas ou de instrumentos musicais.

O laboratório de ciências proporciona as actividades de medições e de pesagens, livres ou aplicadas (com medidas de capacidade, de comprimento, balanças, etc.), criação e observação de animais (aves, peixes, coelhos, etc.), roteiros de experiências em ficheiros ilustrados, o registo das variações climatéricas (mapa do tempo) e outros materiais de apoio ao registo de observações e à resolução de problemas no âmbito da iniciação científica.

O canto dos brinquedos inclui outras actividades de “faz de conta” e jogos tradicionais de sala. É neste espaço que as crianças dispõem de uma arca que guarda roupas e adereços que as ajudam a compor as suas personagens para actividades de “faz de conta” e projectos de representação dramática. Por vezes, integra uma tradicional casa de bonecas.

A cozinha, ou um espaço de substituição, polariza as actividades de cultura e educação alimentar e nela se encontram livros de receitas para crianças e utensílios básicos para confecção rudimentar de alimentos. Aí se expõem, também, regras de higiene alimentar enunciadas e ilustradas pelas crianças e algumas normas sociais de estar à mesa.

A área polivalente é constituída por um conjunto de mesas e cadeiras suficientes para todo o tipo de encontros colectivos do grande grupo (acolhimento, conselho, comunicações e outros encontros) e que vai servindo de suporte para outras actividades de pequeno grupo, ou individuais ou de apoio do educador às tarefas de escrita e de leitura ou de qualquer outro tipo de ajuda a projectos e actividades que se vão desenrolando a partir das áreas respectivas. Cada uma destas áreas de actividades deverá aproximar-se o mais possível dos espaços sociais originais e utilizar os materiais autênticos, com excepção, naturalmente, do centro dos brinquedos como área de jogo e “faz de conta”.

Evitamos os ambientes de educação com miniaturas pela sua condição infantilizante. Cada uma dessas áreas deverá reproduzir, portanto, um estúdio













ou oficina de trabalho, em tudo aproximado dos ambientes de organização das sociedades adultas.

O ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se revêem nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto. Será também numa das paredes, de preferência perto de um quadro preto à sua altura, que as crianças poderão encontrar todo o conjunto de mapas de registo que ajudem a planificação, gestão e avaliação da actividade educativa participada por elas.

Tal como a escola do 1ºCEB, o Jardim-de-infância é parte integrante da sociedade onde está inserido, logo existe uma interacção com o meio que o rodeia, ou seja na maioria as crianças primeiro frequentam o pré-escolar e depois o 1ºciclo.

No Jardim-de-infância, em relação ao 1ºciclo, as salas são muito mais alegres, tem mais cores e mais espaço. Também são muito mais aconchegantes; existem diferentes desenhos nas paredes e as estantes têm diversas histórias. Aliás, a sala do pré-escolar parece ser o cenário de um mundo encantado onde o mobiliário (mesas e cadeiras) é todo em tamanho reduzido (Figura 3).

Legenda

-  Porta de entrada
-  Armário da educadora
-  Área da cozinha
-  Área das construções
-  Áreas dos jogos
-  Estantes
-  Janelas
-  Placard de trabalhos
-  Área da leitura
-  Casa de banho
-  Mesas e cadeiras
-  Roda

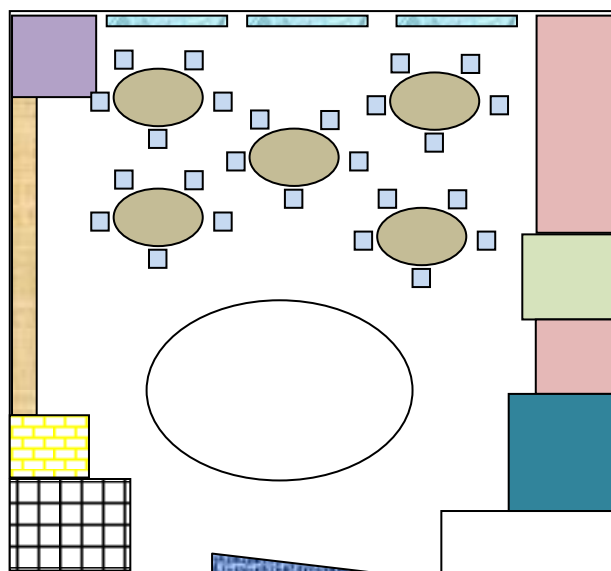


Figura 3. Sala de Pré-Escolar (exemplo9)

1.1.4. Caracterização da Turma

A turma do primeiro ano (RC1) é uma das duas turmas desta escola. Inicialmente constituída por 24 alunos, esta foi reduzida para 22, por terem sido transferidos dois alunos. Assim, até à data de término do estágio a turma era constituída por 12 meninas e 10 meninos.

Durante o período de observação verifiquei que esta turma era muito inteligente; as crianças eram meigas e carinhosas. Por outro lado fiquei um pouco receosa, isto porque uma das crianças revelou-se muito agressiva e mal-educada logo no primeiro dia tendo, inclusivamente, atirado com o furador.

De acordo com o PCT (2009/ 2010), esta é uma turma heterogénea com alunos provenientes de famílias pouco numerosas constituídas por três, quatro e, raramente, cinco elementos. Estas mesmas famílias pertencem a vários estratos sociais, muitas delas com o Ensino Secundário e até Superior, com habitação própria e situação laboral estável. Todos os alunos têm seis anos de idade. Com excepção de dois alunos, todos frequentaram o ensino pré-escolar. A deslocação casa / escola é feita a pé ou em carro próprio.

Todos os encarregados de educação procuram que os seus filhos sejam assíduos e pontuais, manifestando interesse pelo aproveitamento e sucesso escolar dos mesmos. A maioria tem o cuidado de verificar se os trabalhos de casa são feitos, desejando que os filhos tenham sucesso e prossigam os estudos.

Os alunos frequentam a escola em actividades curriculares e em actividades de enriquecimento curricular, das 9.00 às 17.30 horas, com intervalo entre as 10h30 e as 11h, as 12.30 e as 14.00 horas para almoço e as 15h30 e as 16h para lanchar. Alguns alunos (22%) beneficiam de prolongamento de horário das 8.00 às 9.00 horas e das 17.30 às 19.00 horas, providenciado pelos encarregados de educação. Alguns alunos praticam actividades desportivas em horário extra-escolar.

A turma integra ainda um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que beneficia do Serviço de Apoio Educativo Especializado. Este é precisamente aquele aluno que não frequentou o ensino pré-escolar. É oriundo de família cigana e apresenta muitas dificuldades, nomeadamente ao nível da

comunicação verbal, pelo que está a beneficiar de apoio individualizado pelos professores que apoiam a turma e pelo professor titular de turma. Neste sentido foi traçado um plano de recuperação.

Este plano consiste em que uma professora de apoio que vai ajudar essas mesmas crianças a superar os problemas de linguagem e escrita e também a socializarem-se uns com os outros melhor.

É também de notar que na turma existem dois alunos muito distraídos e indisciplinados, que possuem relatório de pedopsiquiatria. Estes são difíceis de manter no seu lugar, perturbando constantemente o normal funcionamento das aulas.

Existe ainda uma aluna proveniente do meio urbano um pouco desfavorecido, que também não frequentou o Pré-Escolar e que possui um atraso ao nível da vocalização e da leitura.

Tendo em conta as características da turma, o professor cooperante definiu uma estratégia educativa global, seguindo duas linhas condutoras, consideradas da maior importância:

- Realização individual com os valores da solidariedade social, numa educação para a cidadania;
- Maior acompanhamento dos alunos no desenvolvimento de atitudes de estudo, investigação, organização e estruturação.

Para conseguir desenvolver estas linhas de orientação, tentou-se prestar apoio em sala de aula, individualmente e/ou em pequenos grupos, mediante as necessidades dos mesmos. Tentou-se actuar sempre dentro dos princípios de uma pedagogia diferenciada, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um. Organizaram-se actividades complementares em articulação com os docentes de apoio à turma, elaborando planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento, como forma de ajudar os alunos a ultrapassarem as dificuldades sentidas.

Durante este ano lectivo, a maioria das crianças conseguiu desenvolver as seguintes competências gerais:

- 1º Participar na vida cívica de forma crítica e responsável;
- 2º Respeitar a diversidade cultural, religiosa, sexual e outra;

- 3º Interpretar acontecimentos, situações e culturas de acordo com os respectivos quadros de referência históricos, sociais e geográficos;
- 4º Utilizar os saberes científicos e tecnológicos para compreender a realidade natural e sociocultural e abordar situações e problemas do quotidiano;
- 5º Contribuir para a protecção do meio ambiente, para o equilíbrio ecológico e para a prevenção do património;
- 6º Desenvolver o sentido de apreciação estética recorrendo a referências e conhecimentos básicos no domínio das expressões artísticas;
- 7º Cooperar com outros e trabalhar em grupo;
- 8º Procurar uma actualização permanente face às constantes mudanças tecnológicas e culturais, na perspectiva da construção de um projecto de vida social e profissional;
- 9º Desenvolver hábitos de vida saudável e actividade física e desportiva, de acordo com os seus interesses, capacidades e necessidades;
- 10º Utilizar de uma forma adequada a Língua Portuguesa em diferentes situações de comunicação;
- 11º Conhecer línguas estrangeiras para comunicar em situações quotidianas e para aquisição de informação;
- 12º Utilizar o código ou códigos próprios das diferentes áreas do saber, para expressar verbalmente o pensamento próprio;
- 13º Seleccionar, recolher e organizar informação para esclarecimento de situações e problemas, segundo a sua natureza e tipo de suporte, nomeadamente o informático;

Em síntese, esta é uma turma dinâmica que foi sempre capaz de ultrapassar pequenos problemas. As crianças eram bastante activas e participativas demonstrando sempre uma enorme vontade de aprender e evoluir. A maioria das crianças conseguiu atingir os objectivos proporcionados pelo professor da turma.

1.2. Fundamentação das Opções Educativas

Uma das características desta sociedade é a exigência constante de mudança, fazendo com que os indivíduos passem grande parte da sua vida num processo constante de aprendizagem, de forma a responder a estes desafios. Torna-se assim necessário adquirir uma série de capacidades para aprender uma série de conhecimentos e reaprender outros, em função das novas exigências sociais e dos novos conhecimentos que se vão construindo. Este novo modelo de sociedade sugere uma aprendizagem permanente e realizada de forma contínua, com o propósito de melhorar as qualificações, os conhecimentos e as atitudes.

Nesta perspectiva, vários são os desafios que se impõem à organização social nas suas várias dimensões, designadamente às instituições educativas, ao papel social e profissional dos professores e educadoras, assim como dos alunos. Para tal é necessário fazer uso de uma pedagogia pautada por saberes construídos na acção situada, em articulação com concepções teóricas (teorias e saberes) e crenças (valores e princípios).

Ao longo da história da pedagogia têm surgido vários modelos e métodos que reflectem diferentes compreensões do que é o professor e do seu papel no âmbito das práticas educacionais. Para uma melhor compreensão destes torna-se necessário analisar os pressupostos conceptuais e epistemológicos que subjazem às diferentes perspectivas que os fundamentam. Segundo Oliveira Formosinho (2007) existem dois modos de fazer pedagogia: a Pedagogia de Transmissão e a Pedagogia de Participação.

No centro da pedagogia da transmissão encontram-se “ (...) os saberes considerados essenciais, indispensáveis para que alguém seja educado e culto.” (Oliveira Formosinho, 2007, p. 6). Nesta, os objectivos são vistos como algo que define um adquirir capacidades pré-académicas, um acelerar das aprendizagens e um compensar dos deficits, onde constam conteúdos com persistência, capacidades pré-académicas e linguagem adulta. Este modo de fazer pedagogia centra-se no professor, na transmissão e no produto e utiliza material estruturado e regulado pelo professor.

Este tipo de pedagogia parece-me ser pouco adequada quando utilizada em crianças de baixa faixa etária uma vez que estas aprendem com as experiências significativas, aquelas que lhes falam do seu meio, das suas vivências e não com matérias estruturadas, ou seja, as que pouco ou nada lhes dizem.

Por sua vez, “A pedagogia participativa é, na essência, a criação de espaços - tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam actividades e projectos que permitem à criança co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Oliveira Formosinho, 2007, p. 8). Este modo de fazer pedagogia promove o desenvolvimento da criança e também estrutura a experiência de cada uma. A criança deve envolver-se no processo de aprendizagem e construir as aprendizagens ao longo da sua vida dando significado à experiência e actuando com confiança. Para tal, o processo de aprendizagem preconizado ao longo do estágio teve como referência jogos livres e actividades espontâneas por parte das crianças, existindo também jogos educacionais.

Quanto aos conteúdos existe o interesse em estruturas e esquemas internos mentais, assim como conhecimentos físico, matemático e social, a metacognição e instrumentos culturais. Os materiais que este modelo defende são variados, com uso flexível e aberto à experimentação.

Neste sentido, assumem uma substancial importância, as teorias de vários pedagogos. Ausubel, é pois, considerado um representante das teorias cognitivistas, chegando assim à identificação de um modo ou tipo de aprendizagem: a aprendizagem por recepção.

De acordo com Ausubel (1989) na aprendizagem por recepção (que tanto pode ser automática como significativa), todo o conteúdo que vai ser aprendido é apresentado ao aluno/formando sob a forma final. Deste modo, dele não se espera qualquer descoberta independente. Espera-se somente que interiorize ou incorpore o novo material. Este deve ser apresentado de forma a tornar-se compreensível e acessível em utilizações futuras.

Nesta perspectiva, este autor argumenta que para que a aprendizagem por recepção se torne significativa o formador deve:

- organizar a matéria a ensinar de uma forma lógica;

- ao apresentá-la ao formando, deve relacioná-la com os conhecimentos que este já possui de modo que ele possa perceber o que está a aprender e a integrar os novos conhecimentos, tornando-os assim significativos (1989).

Por outro lado, Bruner (1996) fala de uma aprendizagem por descoberta. Nesta, o aluno constrói o próprio conhecimento e o seu desenvolvimento psicológico é feito por representações (activa, icónica e simbólica). Neste sentido, o desenvolvimento cognitivo da criança depende da utilização de técnicas de elaboração da informação, com o fim de codificar a experiência, tendo em conta os vários sistemas de representação ao seu dispor.

Para além destas surge ainda a teoria de Vygotsky (1998) que assenta na existência de construtores sociais de desenvolvimento e relaciona o modo como as interações sociais dinâmicas que acontecem entre a criança e o educador podem conduzir ao sucesso na aquisição de competências. Neste pressuposto criam-se situações pedagógicas que permitem ao aprendente progredir com sucesso sob orientação de um adulto.

A experimentação prática e o envolvimento activo do sujeito na construção do seu conhecimento são características salientadas por vários pedagogos da infância. De facto, desde o princípio do século XX que os teóricos da educação vêm a salientar a importância destas componentes no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, tal como estes pedagogos da infância enfatizam o papel crucial da acção do sujeito para a construção do conhecimento, também a abordagem do Movimento da Escola Moderna – MEM (1966) se rege pelo princípio da aprendizagem pela acção, envolvendo activamente professores, educadores e alunos na realização de experiências práticas em torno do modelo curricular que apresenta.

Outro aspecto importante deste é o facto de assentar numa forte componente de interacção com as famílias e comunidades radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos (Niza, 1991). O MEM parte, assim, da concepção empírica da aprendizagem assente no ensaio e no erro para uma perspectiva desenvolvimentista da aprendizagem apoiada nos métodos desenvolvidos para cada área científica ou cultural ao

longo das suas respectivas histórias, favorecendo a criação de circuitos de informação e trocas de sistemáticas entre os adultos/crianças, bem como a negociação progressiva desde o planeamento à partilha das responsabilidades e à regulação/avaliação.

Tal como refere Niza (1991) o MEM valoriza que a comunidade partilha de experiências culturais da vida real de cada um no qual decorrem três finalidades formativas: a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura.

Neste, o nosso papel enquanto educadores e professores assume-se como um operador fundamental da educação, promovendo o exercício de valores, a autonomização e a solidariedade. Cabe-nos a responsabilidade de “provocar” a expressão individual da criança e a sua actividade em grupo, dentro de um espírito de inter ajuda e cooperação.

A par deste modelo curricular, também o Modelo Reggio Emília reflecte um compromisso a longo prazo com a relação de tipo cooperativo e de apoio entre família e instituição de infância, lutando por uma parceria entre Pais, Crianças, Educadores e Comunidade. Uma combinação de crenças sobre o que é melhor para as crianças e as suas famílias, facilita esta parceria de variadíssimas formas (Katz & Chard, 1993).

Os educadores e professores que adoptam este modelo reconhecem o papel fundamental dos pais, dando no entanto ênfase ao facto de a criança, desde a mais tenra idade poder ser também capaz de desenvolver outras relações de qualidade.

Neste sentido, a escola apresenta-se como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade de uma vida democrática, em que os docentes actuam como uma comunidade de partilha das experiências culturais de cada um.

1.3. Desenvolvimento da Prática Profissional

A Prática de Ensino Supervisionada foi iniciada com um processo de observação. As primeiras observações realizadas foram consideradas bastante complexas, isto porque a realidade encontrada não correspondia às minhas expectativas. Por um lado realidade do Pré-Escolar a que estou habituada é completamente diferente da do 1º CEB; A disposição do material da sala, as regras e até as atitudes, quer dos educadores quer das crianças são todas diferentes. As crianças com quem contactei no 1ºCEB eram amáveis e muito inteligentes, mas a realidade em si, para mim era desconhecida. Por outro lado senti que à medida que o processo foi avançando também este se foi tornando mais complexo.

Alguns aspectos me “atormentavam-me”, nomeadamente a questão da planificação. Várias questões fui colocando a mim própria: O que é planificar? O que é que se planifica? Como se planifica? Entre outras interrogações.

Isto levou-me a realizar algumas pesquisas, para além das orientações fornecidas pela supervisora. Neste sentido percebi que planificar o ensino é dar consistência, conforto e segurança ao trabalho do professor. É, acima de tudo construir a acção educativa com as referências teóricas adquiridas, actuando numa linha de investigação na acção. Segundo Pacheco (1990, p. 104) “A planificação é vista como uma actividade prática que permite organizar e contextualizar a acção didáctica que ocorre ao nível da sala de aula.”

Para Zabalza (1987b: 51, cit in Pacheco, 1990, p 105) quando abordamos a planificação podemos falar “De um conjunto de conhecimentos, ideias, experiências sobre o fenómeno a organizar que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide; de um propósito, fim ou meta a alcançar que indique a direcção a seguir; de uma previsão relacionada com o processo a seguir que se concretizará numa estratégia de procedimentos na qual se incluem os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e alguma forma de avaliação ou conclusão do processo.”

Planificar é determinar o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e o tempo que se deve dedicar a cada conteúdo.

Neste contexto, a elaboração de planos de aula foi para mim uma tarefa muito complicada, isto porque os planos do 1º ciclo eram um pouco diferentes dos que estava habituada a realizar no pré-escolar. Por outro lado, a motivação dos alunos era mais difícil de conseguir.

Enquanto, os planos ao nível do Pré-Escolar são concebidos tendo por base apenas Orientações Curriculares, no 1º CEB estes devem ser elaborados tendo em conta o Currículo Nacional do Ensino Básico e o Programa do 1º Ciclo. Para além destes documentos, também os professores (cooperante e supervisor) eram considerados como apoios no acto de planificar. Ou seja, antes de planificar, reunia-me com o professor cooperante e juntos delineávamos as actividades a desenvolver na semana seguinte. De seguida explorava os manuais escolares para desenvolver as temáticas fornecidas e a partir daí começava a delinear o plano. Posteriormente, este era discutido com a supervisora com a finalidade de realizar os ajustes necessários à pré-acção.

Estes planos tinham por base uma estrutura horizontal (ver anexo 1) constituída por diversos itens que deveriam ser tidos em conta ao longo do planeamento da acção, a saber:

- *Competências Específicas*

Le Boterf (1994) compara a competência a um "saber-mobilizar". Ora, esta mobilização deve exercer-se em situações complexas, que obrigam a estabelecer o problema antes de resolvê-lo, a determinar os conhecimentos pertinentes, a reorganizá-los em função da situação e a extrapolar ou preencher as lacunas (Perrenoud, 2010).

Assim sendo, ser possuidor de conhecimentos ou capacidades não significa ser competente. Tal como refere Perrenoud (2010) a experiência mostra que pessoas que possuem conhecimentos ou capacidades não sabem mobilizá-los de modo pertinente e no momento oportuno, numa situação de trabalho, ou seja, na acção. Neste sentido, "Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projectos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia activa, cooperativa, aberta para a [comunidade]." (Perrenoud, 2010).

De acordo com o Departamento de Educação Básica (2001), as competências essenciais a atingir ao longo de todo o ensino básico são as aprendizagens fundamentais de cada uma das áreas de estudo, envolvem os conteúdos específicos nos domínios temáticos e dizem respeito aos modos de “pensar e fazer”. São estas competências que vão enriquecer a cultura pessoal do aluno, alargar os seus conhecimentos, contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, permitir o “saber fazer”.

Estas competências decorrem de dois pontos diferentes e têm uma relação dualística. Por um lado, partem da especificidade dos saberes disciplinares, dos níveis de interacção conseguidos entre as várias disciplinas e interagem com os contextos de utilização, permitindo assim contextualizar a acção. Por outro lado partem das competências transversais e convertem-nas em competências específicas de cada disciplina, dando sentido ao que se aprende (Departamento de Educação Básica, 2001).

Partindo destas últimas - competências específicas foi possível guiar a nossa acção educativa no sentido de promover conhecimentos significativos nos alunos. A sua integração no planeamento das sessões de intervenção ao longo do estágio permitiu formular objectivos mais coerentes com as actividades a serem desenvolvidas, dando sentido à avaliação das aprendizagens.

- Objectivos

De acordo com Menegolla e Santanna (2003), os objectivos podem ser definidos como um propósito ou alvo que se pretende atingir. Tudo aquilo que se deseja alcançar através de uma acção clara e explícita, pode ser chamado de objectivo. Na perspectiva deste autor, os professores devem definir os objectivos de acordo com três níveis: objectivos gerais, objectivos específicos e objectivos operacionais.

Os objectivos gerais são aqueles que são comuns, são ideais vagos e genéricos. Traduzem a grosso modo, onde se quer chegar, sem se preocupar em como fazê-lo. São amplos, abrangentes e observáveis a longo prazo.

Os objectivos específicos são aqueles que expressam uma ideia particular que estabelece e indica objectivamente as características e

particularidades de algo. Estes são considerados desdobramentos dos objectivos gerais. São objectivos mais concretos e bem explícitos para que possam ser observados e avaliados com mais segurança. São concretos, delimitados e observáveis a médio e a curto prazo.

Os objectivos operacionais são aqueles que podem ser executados e atingidos através de uma acção concreta e objectiva. Estes derivam do objectivo específico. É importante observar que o objectivo operacional, torna o objectivo específico, mais concreto e detalhado, para ser melhor trabalhado e avaliado. No caso dos objectivos operacionais para o ensino, pode-se dizer que estes são os que foram trabalhados concretamente na sala de aula, através das actividades e das experiências desenvolvidas ao longo da prática profissional. Estes foram formulados tendo por base o Programa do 1.º Ciclo, tendo sido necessário, por vezes, recorrer à formulação de objectivos mais específicos.

- Conteúdos

De acordo com Coll (1996) os conteúdos são *"o conjunto de saberes seleccionados para integrar as diferentes áreas curriculares em função dos objectivos gerais dessa mesma área"* (p.161,162).

Os conteúdos programáticos são emanados pelo Ministério da Educação e integram as seguintes áreas disciplinares: Língua Portuguesa; Matemática; Estudo do Meio e Expressões (Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica). O programa do 1.º CEB inclui ainda áreas curriculares não disciplinares, tais como a Área de Projecto; Estudo Acompanhado e Formação Cívica. É tendo como base este documento, que os conteúdos de cada aula foram traçados. Ou seja, partindo dos temas fornecidos pela professora cooperante, o passo seguinte passava pelo enquadramento dos mesmos nos conteúdos oficiais integrados no programa do 1.º ciclo. Obviamente que, ao longo deste estágio tentei sempre que estes fossem totalmente desenvolvidos e cumpridos, através do desenvolvimento de actividades criativas e motivadoras para os alunos. Contudo, sublinhe-se que o seu cumprimento esteve sempre condicionado pelos horários a cumprir nas respectivas áreas.

- Actividades e estratégias

Partindo de actividades e estratégias de ensino/aprendizagem activas e assentes na manipulação de materiais e objectos, preconizadoras de métodos de descoberta, é possível proporcionar aos alunos um maior desenvolvimento cognitivo e melhor rendimento escolar, factores importantes do seu desenvolvimento global e harmonioso (Cruz, 1999; Fonseca, 1998; Sousa, 1993).

Neste sentido, o planeamento da minha acção educativa passou pelo desenvolvimento de actividades lúdicas, criadoras de motivação, capazes de levar as crianças a serem actores no processo de aprendizagem.

Obviamente, que aquando da elaboração dos primeiros planos de aula existiram várias dificuldades, nomeadamente ao nível das estratégias a encontrar para melhor desenvolver as actividades a realizar. Assim sendo, optei por introduzir sempre nas aulas uma motivação inicial, através do conto oral de uma história com recurso às suas imagens. Percebi, nesse momento, que sendo um 1º ano repleto de crianças tão pequenas, a atenção destas era diferente com esta estratégia. Os olhos grandes e atentos das mesmas, permitiam-me encontrar motivação para o que estava a fazer e o que se seguiria.

De facto, sempre que desenvolvia este tipo de actividades englobando fantoches e imagens, as crianças ficavam muito mais atentas e com vontade de ouvir e participar. Uma das actividades preferidas destas foi o teatro de fantoches “O capuchinho Vermelho”. Aquando da realização deste, nem um barulho se ouviu; elas ficaram admiradas e no final também quiseram experimentar.

Este tipo de sessões foi muito gratificante para mim; senti que as crianças assimilaram e consolidaram conceitos novos, o que me ajudou olhar o ensino e planificação de um modo diferente.

- Recursos

Do senso comum emerge a ideia de que os recursos são meios que se utilizam para alcançar um fim. Ora, na planificação de uma aula, estes devem estar sempre presentes, de modo a auxiliar o professor na sua acção

educativa. Um dos recursos que considero ter sido de grande ajuda ao longo do estágio foi sem dúvida o manual ou livro de texto, ao qual recorri sempre para elaborar as minhas planificações e realizar actividades com os alunos.

Ao longo da prática profissional utilizei diversos materiais estruturados e não estruturados, tais como: relógios diversos para trabalhar o tema “as horas”, notas e moedas para trabalhar o tema “O euro”, várias balanças para trabalhar “o peso”, fantoches para explorar diversas histórias, entre outros.

- Avaliação:

De acordo com os normativos legais (ex.: Despacho Normativo nº 30/2001; Decreto-Lei nº 6/2001; Decreto-Lei nº 209/2002; Despacho Normativo nº 50/2005) a avaliação tem como objectivo certificar as competências adquiridas pelos alunos ao longo do ensino básico. No entanto, esta não incide apenas sobre as aquisições de conhecimentos, o “Saber”, mas também sobre o “Saber Fazer” e o “Ser/Saber Ser”, ou seja, o desenvolvimento de capacidades e de atitudes.

Para tal, a avaliação rege-se por critérios previamente definidos e anunciados. Quando os alunos conhecem de antemão os critérios que vão avaliar os seus desempenhos, conseguem perceber quais são os objectivos da sua aprendizagem, as competências a desenvolver e os caminhos que precisam de percorrer para serem bem sucedidos.

Neste contexto existem 3 tipos de avaliação (Ministério da Educação, 2000): a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica não ocorre só em momentos temporais determinados, podendo ocorrer nos inícios de cada ano de escolaridade, de unidades didácticas ou sempre que se pretenda introduzir uma nova aprendizagem. A que foi realizada no início do ano de escolaridade e, por vezes, aquando da introdução de uma temática nova, foi bastante significativa uma vez que levou à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e à adequação do Projecto Curricular de Turma às características dos alunos. Ao longo do estágio a mesma foi utilizada sempre que desenvolvia as diversas actividades com as crianças, podendo ajudá-las e tentando perceber onde estas teriam mais dificuldades.

Por sua vez, a avaliação formativa proporciona um indicador relativamente imediato de auxílio ao trabalho de professores e alunos. Com este indicador, os professores podem alterar os seus métodos para ajudar os alunos a aprender de forma mais eficiente. Esta modalidade de avaliação tem em conta: a aquisição / compreensão e aplicação de conhecimentos; a capacidade de organização e métodos de trabalho; a auto-responsabilização, autonomia e cooperação no desempenho de tarefas individuais e em grupo; o empenho, persistência e participação; a assiduidade e pontualidade; a progressão / evolução; a criatividade e espírito crítico; o respeito pelas normas estabelecidas e de solidariedade activa; o domínio da Língua Portuguesa, a nível oral e escrito e; a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação. (Ministério da Educação, 2000):

Enquanto estagiária utilizei a avaliação formativa como um processo preocupado em privilegiar a diversidade e em valorizar a procura de sentidos e de significados. É essencial lembrar que a avaliação das aprendizagens dos alunos tem como principal função regular e orientar todo o processo de forma a contribuir para o sucesso educativo. Este tipo de avaliação foi utilizado ao longo de todo o ano lectivo para aceder aos conhecimentos dos alunos nas diferentes áreas disciplinares.

Por fim, a avaliação sumativa é a avaliação concebida para determinar o que os alunos sabem a dada altura dos períodos lectivos (Ministério da Educação, 2007) Esta ocorreu no final de cada período lectivo e de cada ciclo de ensino, sendo que a mesma foi da responsabilidade do Conselho de Docentes e professor titular de turma.

As minhas planificações embora sendo muito objectivas e tendo de ir de encontro do desenvolvimento de competências prescritas por um currículo tornaram-se uma tarefa difícil nas primeiras intervenções, existindo sempre um certo receio na hora da planificação. Existia sempre medo de não conseguir executar bem a planificação ou não saber resolver algum problema.

É claro que com o passar dos dias e das rotinas fui conseguindo explicar melhor o que pretendia realizar nas aulas. É de realçar que o professor cooperante me ajudou e me apoiou muito, sempre que parecia perdida ou com

dúvidas. Ao longo de todo o estágio pude contar sempre com a sua cooperação.

Agora que o estágio terminou posso dizer que foi uma experiência muito gratificante. Aprendi bastante, as crianças acolheram-me com muito agrado e ainda me lembro que todas as semanas levava para casa um desenho novo feito por elas, e claro, isso deixava-me muito feliz.

Em suma, todos os planos desenvolvidos ao longo deste estágio foram muito importantes e enriquecedores para mim. Se fosse hoje o início do estágio de certeza que iria fazer de uma outra forma, isto porque estamos sempre em constante aprendizagem.

PARTE II – HÁBITOS ALIMENTARES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A saúde, segundo a Organização Mundial de Saúde OMS (1985) “é o estado de completo bem-estar físico, mental e social, não sendo apenas a mera ausência de doença ou enfermidade”. Para este estado, de completo bem-estar contribuem vários factores, tais como o sistema de assistência médica, a biologia humana, os factores meio-ambientais e o estilo de vida, sendo este último factor, nos países desenvolvidos, o mais decisivo no nível de saúde das populações (Sanmarti, 1988).

À medida que o Homem se foi fixando, ia recorrendo à terra para plantar e criar, pois os recursos alimentares adquiridos com facilidade, iam escasseando. Mais tarde, o Homem descobriu a agricultura e a criação de gado, tornando-se agricultor e pastor. Com o tempo, aprendeu a produzir os seus alimentos e a trocá-los por outros. O facto da região em que vivia ter maior ou menor abundância em certos alimentos, levou-o a criar novos hábitos na sua alimentação

Hoje em dia, a maioria da população não tem uma alimentação cuidada, as crianças comem muitos bolos, doces, rebuçados e muitas delas ao almoço vão ao shopping com os pais e comem comida fast-food.

Entre os vários comportamentos inadequados encontra-se a alimentação desregrada: excesso de gorduras e de hidratos de carbono, déficite de fibras e vitaminas e proteínas. Ora, sendo a infância uma fase crucial de crescimento e desenvolvimento das crianças é fundamental que todas as necessidades nutritivas destas sejam satisfeitas.

É, portanto, de premente importância conhecer os hábitos alimentares das populações, principalmente das crianças, uma vez que, é precisamente na infância que se criam os hábitos alimentares, que ficam muitas vezes estabelecidos ao longo da vida.

Assim, no presente estudo, o problema encontrado “*Será que as crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico têm hábitos alimentares adequados?*” assume-se como a diferença entre uma situação que existe e uma outra situação desejada.

Para tal foi elaborado um projecto de investigação - acção, a fim de tentar perceber os hábitos alimentares nas crianças de 1º CEB.

O seu desenvolvimento teve em conta o tempo, as pessoas e os recursos disponíveis.

2.1. Enquadramento Teórico

“A alimentação faz-nos pequenos ou grandes, imbecis ou inteligentes, frágeis ou fortes, apáticos ou intervenientes, insociáveis ou capazes de saudável convivência; mata-nos cedo, ainda em embrião no ventre materno, ou tarde, no caso de uma vida plena”

(Peres, 1979, p. 13)

A vida traduz-se por uma constante procura da manutenção do equilíbrio interno. Desde sempre que a alimentação faz parte desse equilíbrio, estando a saúde do indivíduo intimamente ligada à forma como decorre essa alimentação (Anderson *et al.*, 1988).

Aliás, ao longo dos séculos e apesar da enorme evolução e desenvolvimento tecnológico, há regiões do mundo em que as populações morrem em grande número por carências alimentares. Neste caso, a doença e a morte resultam da falta de alimento em quantidade suficiente.

A situação de carência alimentar, própria dos países subdesenvolvidos contrasta frequentemente com a dos países ditos desenvolvidos. Nestes últimos, uma percentagem muito elevada da população tem, por vezes, uma alimentação abusiva, excessiva e adulterada e um estilo de vida antinatural, daí resultando um aumento trágico de doenças. A natureza dos alimentos fabricados pela indústria, as novas formas de cozinhar e a atitude das pessoas para com o acto de comer, podem constituir ameaças para a saúde: obesidade, hipertensão, diabetes, problemas de circulação, cancro, doenças intestinais, entre outros (Peres, 1994).

Daí que, a generalidade dos nutricionistas, afirme que o problema da alimentação não é tanto uma questão de quantidade, mas sim de qualidade.

Comer suficiente é, sem dúvida, importante, mas pode-se comer demasiado e não se “comer bem” (Tutela, 1980).

A alimentação é assim entendida como um dos factores ambientais mais importantes para a saúde e bem-estar dos povos. “A alimentação, através do estado nutricional dela resultante, constitui o factor ambiente com maior repercussão na saúde e na duração da vida” (Peres, 1994: 49). Neste sentido, a alimentação pode ser considerada a base de todo o desenvolvimento, contribuindo para sermos pequenos ou grandes, imbecis ou inteligentes, frágeis ou fortes, apáticos ou intervenientes, insociáveis ou capazes de saudável convivência... no fundo, como refere Peres, (1982) somos aquilo que comemos.

2.1.1. A importância da alimentação na infância

A alimentação da criança deve permitir o crescimento e o desenvolvimento harmonioso do organismo. Para tal, a quantidade energética deve ser respeitada e adaptada a cada caso. Todas as quantidades dos diferentes nutrientes, incluindo as vitaminas e os minerais devem ser correctas e adaptadas em função da idade da criança. Para conseguir cobrir as diferentes necessidades nutricionais deve propor-se à criança uma alimentação variada e equilibrada (Belliot et al, 1986).

Sabe-se hoje que a natureza da alimentação disponível durante as fases do ciclo da vida nas quais se processa o crescimento e a maturação biológica assume grande importância para a saúde e bem-estar de crianças e adolescentes e para a dos adultos que eles virão a ser.

Peres (1994) refere que quando se examina o que se passa dentro de um agregado populacional, ou até dentro de uma nação, reconhece-se que a estatura média cresce com a melhoria da situação nutricional. Por exemplo, os portugueses do distrito de Bragança ou de Beja cresceram cerca de 10 cm de uma geração para a outra.

De acordo com este autor, em termos práticos, o propósito da alimentação saudável nestas idades é:

- Possibilitar o desenvolvimento máximo consentido pelas características genéticas: cerebral, ósseo, estatural, etc;
- Incrementar a capacidade de resposta imune para reduzir a susceptibilidade a doenças infecciosas e outras;
- Beneficiar a capacidade mental, favorecer a atenção e contribuir para aptidões escolares e diferenciação profissional;
- Impedir o arranque de doenças metabólicas, degenerativas e outras, nomeadamente as mais directamente ligadas com o estado nutricional resultante de excessos: obesidade, diabetes tipo 2, dislipidemias, hiperuricemia, hipertensão, aterosclerose, calculose renal, carcinomas, obstipação, calculo se biliar, alergias e doença dental;
- Educar para uma alimentação saudável ao longo da vida.

Partindo destes pressupostos, há que criar condições para generalizar uma alimentação saudável nestas fases da vida, condições essas que dependem de legislação (licença de 6 meses para amamentar, ...), de um projecto nacional de educação alimentar, de um programa escolar de intervenção alimentar e de um bom diagnóstico da situação alimentar nas várias regiões do país para ser possível a intervenção correctora (Peres, 1994).

Assim, sabendo-se hoje que a natureza da alimentação disponível durante as fases do ciclo da vida nas quais se processa o crescimento e a maturação biológica assume grande importância para a saúde e bem-estar das crianças e para a dos adultos que eles virão a ser, a alimentação saudável destas deve reunir as seguintes características (Peres, 1994):

☺ **Nos primeiros meses de vida**

A alimentação saudável do bebé é o aleitamento materno, que deve ser mantido até aos seis meses de vida ou mesmo prolongado, caso a mãe tenha leite e ele o deseje, embora comece então a ingerir outros alimentos. O aleitamento artificial dispõe hoje de bons leites maternizados mas que não se aproximam da qualidade do materno. O leite materno fornece antigénios e anticorpos que protegem ou criam imunidade para doenças infecciosas comuns em humanos.

Hoje em dia, muitos especialistas defendem que, o mais cedo possível, a criança deve passar para um regime semelhante ao do adulto, quer dizer,

muito menos gordo e doce do que o preconizado nas últimas décadas para as crianças mais pequenas.

A diversificação com produtos naturais deve confrontar a criança com texturas, temperaturas e gostos muito variados de modo a que ela se habitue a aceitá-los no futuro.

Aos dois anos, quando não tenha sido confrontada com “novidades”, ela preferirá rejeitar tudo o que não conheceu antes. A criança com alimentação variada, equilibrada e completa, de tipo adulto, poderá não pesar tanto como as crianças alimentadas actualmente, mas crescerá mais, terá melhores músculos, pele mais resistente e adoecerá menos.

☺ **Entre os dois e os seis anos**

A criança vai aumentando de 2 a 2,5 Kg ao ano; como cresce em média 7 a 9 cm ao ano, vai para a escola esguia, sem o ar gordinho dos 2 anos.

Os alimentos que dão resistência e saúde, fazem crescer, constroem bom esqueleto e estimulam a atenção e vivacidade, nomeadamente o leite e seus substitutos, as hortaliças e os legumes, os frutos e os cereais grosseiros. Um primeiro almoço a sério também beneficia. Em relação ao leite, a dose recomendada é meio litro; produto hortícola é a dose que os torne bem evidentes em sopas e pratos; de frutos é pelo menos 300g dos mais ricos em vitamina C; de pão e outros cereais é quanto a criança queira; de peixe ou carne, 50g; açúcar e sal, nem vê-los; água e água com limão, muita, toda a que queira.

☺ **Dos seis aos dez anos**

Esta faixa etária é precisamente aquela onde se encontra integrada a amostra do presente estudo. Nesta, os cuidados alimentares são semelhantes mas a necessidade de comida aumenta. Entre os nove e os dez anos, em média, as crianças comem tanto como as mulheres com actividade moderada. Este é o momento para passar a beber mais de meio litro de leite por dia.

A Educação e a Promoção da Saúde são propósitos que se pretendem ter em evidência, respeitando os hábitos, as preferências e os recursos de cada um, para que se envolvam nas tomadas de decisão e se apropriem de estilos de vida saudáveis decorrentes das suas vivências, de aprendizagens significativas e do processo de ensino / aprendizagem.

Sabendo-se que estilos de vida inadequados, como hábitos alimentares errados, prejudicam a saúde, urge reflectir, educar e divulgar estes saberes. Daí que a escola promotora de saúde pretenda garantir estilos de vida saudáveis para toda a população escolar desenvolvendo ambientes de suporte à Promoção de Saúde (Ministério da Educação (ME), 2000), tendo esta como objectivo criar as condições para que os alunos desenvolvam plenamente as suas potencialidades, adquirindo competências para cuidarem de si próprios. Daqui parte a necessidade de desenvolver uma investigação como foi a que pretendemos expor neste trabalho, de modo a promover hábitos alimentares nas crianças.

2.1.1.1. A Roda dos Alimentos

A nutrição como ciência é ainda recente, mas parece óbvio que são muitos os problemas de saúde que a alimentação pode ajudar a evitar, a aliviar, ou pelo menos a tornar mais suportáveis. Pode, então, dizer-se que uma alimentação saudável tem como características fundamentais ser variada e adequada às necessidades individuais no que diz respeito ao fornecimento de energia e nutrientes essenciais, obtidos com a ingestão de alimentos naturais, facilmente disponíveis, baratos, saudáveis e de bom paladar (Figura 4).



Figura 4. Roda dos Alimentos (Fonte: OMS, 1948)

A investigação moderna tem demonstrado constantemente que o tipo de alimentação que melhor satisfaz aqueles objectivos, é constituído na sua maior quantidade por frutos, vegetais e grãos de cereais, acompanhados de pequenas quantidades diárias de carne, peixe e ovo (Saldanha, 1999).

Assim, as crianças devem ter uma alimentação equilibrada para se manterem saudáveis, e o organismo precisa que lhe sejam fornecidos nutrientes de forma regular e equilibrada. Os alimentos são as substâncias que mantêm o organismo a funcionar com todo o seu potencial durante o tempo de vida a que temos direito biologicamente. Os alimentos contêm os seis nutrientes essenciais para esse funcionamento perfeito: proteínas, gorduras, sais minerais, vitaminas e água.

Mas a alimentação saudável não depende apenas de conhecer e satisfazer as necessidades nutricionais do organismo; depende também, aliás, preponderantemente, da boa utilização e do equilíbrio entre os alimentos que satisfazem aquelas necessidades

Neste sentido é importante que a nossa alimentação se guie pelas seguintes três regras principais: (1) os alimentos devem ser nutritivos; (2) a dieta deve salvaguardar a saúde e contribuir para combater as doenças; (3) ter aspecto e sabor atraentes (Peres, 1994).

2.1.2. A educação alimentar no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Educação para a Saúde, em que se inclui a Educação Alimentar faz parte do currículo oficial dos primeiros anos de escolaridade (DEB, 1993). Ora, as escolas do 1º CEB são locais privilegiados para a Promoção da Saúde, uma vez que é nelas onde permanecem, a maior parte do tempo, as crianças.

O Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, na área de Estudo do Meio, para além de outros temas relacionados com a saúde, trata do tema da alimentação. Este tema é integrado no bloco “À Descoberta de si mesmo” que é abordado em diferentes anos de escolaridade, segundo perspectivas diferentes, sendo estudado mais especificamente nos 1º e 2º anos de escolaridade. Não estando integrado em conteúdos do 4º ano. (Quadro 1).

**Quadro 1 – Conteúdos da área de Estudo do Meio – Bloco “À descoberta de si mesmo”
(Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico)**

Bloco “À Descoberta de Si Mesmo” - Conteúdos			
1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano
<p>1 – A saúde do seu corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e aplicar normas de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, lavar os alimentos (...)). - Reconhecer normas de higiene alimentar (importância de uma alimentação variada, lavar bem os alimentos que se consomem crus, desvantagem do consumo excessivo de doces, refrigerantes, ...). 	<p>1 – A saúde do seu corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e aplicar normas de higiene alimentar (identificação dos alimentos indispensáveis a uma vida saudável, importância da água potável, verificação do prazo de validade dos alimentos); 	<p>1 – A saúde do seu corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não é referido nenhum conteúdo relacionado com a alimentação. 	<p>Não é referido nenhum conteúdo relacionado com a alimentação.</p>

Os manuais escolares dos primeiros anos de escolaridade dão importância a este tema na unidade “A saúde do seu corpo”, mostrando assim, como é significativo que, desde pequeninas, as crianças aprendam e se habituem a verem na alimentação a fonte primordial da sua saúde e crescimento. É disso exemplo, a actividade de um manual do 1º Ano de Escolaridade, apresentada na figura 5:



Figura 5. Exemplo de uma actividade extraída de um manual do 1º Ano de Escolaridade (Rocha et al., 2003, p. 21)

Perante isto, as campanhas de Promoção da Saúde, tendo o programa do 1º Ciclo como cenário, devem procurar a articulação com o mesmo de uma forma harmoniosa, sem necessidade de grandes esforços adicionais por parte dos professores e profissionais da saúde. O seu cariz multidisciplinar deverá contribuir para que se alcancem alguns dos objectivos de aprendizagem definidos no programa oficial (Departamento de Educação Básica (DEB), 2001). Assim, funcionando sempre em consonância e como complemento ao Currículo Nacional do Ensino Básico, a Promoção da Saúde deve ajudar a criar, desde a infância hábitos racionais e correctos de alimentação (Loureiro e Miranda, 1993).

2.2. Enquadramento do Estudo Empírico

2.2.1. Problema e Questões de Investigação

Actualmente, as condições de vida adoptadas por algumas famílias, permitem-lhes gastar mais dinheiro com a alimentação. Deste modo os pais têm tendência de dar aos seus filhos alimentos quase sempre demasiado ricos em gorduras e açúcares. Este aspecto está cada vez mais presente nas nossas escolas, o que se pode comprovar através da observação dos lanches consumidos pelas crianças. Aliás, na fase inicial do estágio foi possível verificar que as crianças, a meio da manhã, comiam muitas guloseimas, nomeadamente bolos, bebendo simultaneamente bebidas açucaradas.

Partindo do enquadramento teórico exposto anteriormente e respectivas observações, afigurou-se pertinente conhecer os hábitos alimentares das crianças do 1.º CEB, particularmente do 1.º ano, de modo a tornar mais objectiva a necessidade de promover uma Educação Alimentar, com vista à Promoção da Saúde, tão perfilhada por vários documentos educativos, bem como reforçar os comportamentos saudáveis das crianças, contrariando e combatendo os que são nocivos.

Assim sendo, delineou-se então o problema geral da presente investigação e que pode consubstanciar-se na seguinte interrogação: *Será que as crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico têm hábitos alimentares adequados?*

Deste decorreram outras questões, a saber:

- (i) Como promover a educação alimentar em crianças do 1º CEB?
- (ii) Até que ponto as crianças se encontram sensibilizadas para a questão de uma correcta alimentação?
- (iii) Será que as crianças reflectem os hábitos alimentares considerados adequados pelos seus Encarregados de Educação e / ou familiares?

2.2.2. Objectivos do Estudo

Na sequência do problema e das questões formuladas foi objectivo principal do presente estudo conhecer os hábitos alimentares das crianças do 1.º CEB, particularmente do 1.º ano de escolaridade de uma escola do ensino público do distrito de Bragança.

Os objectivos específicos do presente estudo de caso foram os seguintes:

- (i) Analisar os hábitos alimentares das crianças de 1ºano com 6/7 anos de idade que frequentam uma escola do ensino público do 1º Ciclo do Ensino Básico, do distrito de Bragança;
- (ii) Sensibilizar das crianças para hábitos de alimentação saudável;
- (iii) Verificar se há discrepância entre os hábitos alimentares que os familiares e Encarregados de Educação consideram adequados para as crianças e os hábitos alimentares que elas de facto têm;
- (iv) Verificar se as crianças continuam a ter os mesmos hábitos alimentares após a intervenção pedagógica, dados estes recolhidos por observação.

2.2.3. Opções Metodológicas

Uma dimensão importante do processo de investigação é a metodologia que deve ser utilizada com vista a levar a cabo a investigação, isto é, o modo de procurar dar resposta à pergunta de investigação.

Assim, em qualquer investigação, é necessário um método e este não é mais do que uma formalização do percurso intencionalmente ajustado ao objecto de estudo e é concebido como meio de direccionar a investigação para

o seu objectivo, possibilitando a progressão do conhecimento acerca desse mesmo objectivo (Pardal e Correia, 1995).

Por outras palavras, o método é o caminho para chegar a um fim e os métodos de investigação constituem o caminho para chegar ao conhecimento científico (Bisquerra, 1989). Assim, os métodos de investigação são um procedimento ou um conjunto de procedimentos que servem de instrumento para alcançar os fins da investigação (Almeida & Freire, 2000; Bogdan & Biklen, 1994).

Neste sentido, a recolha de dados realizada junto das crianças pretendeu, para além de conhecer os seus comportamentos, descobrir também o nível de conhecimentos relativamente aos alimentos e respectivos grupos na roda dos alimentos, e à quantidade de alimentos que devemos consumir dos vários grupos. A recolha de informação junto do professor, pretendeu, para além de conhecer os comportamentos alimentares dos respectivos educandos, saber também que comportamento considerava que os seus educandos deveriam ter. Estes dados foram recolhidos recorrendo à aplicação de questionários.

Mais ainda, este estudo pretendia conhecer o tipo de alimentos que as crianças ingeriam ao longo do dia. Para tal recorreu-se ao uso de grelhas de observação.

Neste sentido, atendendo que, com esta investigação, estávamos interessados em compreender o comportamento humano numa perspectiva “desde de dentro” e orientada para o processo, podemos referir que estamos perante um estudo de natureza qualitativa. Bogdan & Biklen (1994) apresentam uma caracterização deste paradigma de investigação, salientando como características: (a) o ambiente natural constitui a fonte directa de dados, sendo o investigador o principal instrumento da sua recolha; (b) os dados recolhidos são do tipo descritivo (mas não descuram a hipótese de se fazer referência a uma componente quantitativa); (c) os processos são o foco de atenção do investigador; (d) a análise de dados é indutiva; e (e) as perspectivas dos participantes são especialmente tidas em conta.

Neste contexto, pode-se afirmar que o estudo aqui apresentado tem por base estas características.

2.2.3.1. Sujeitos do estudo

Como já foi recebido anteriormente o estudo envolveu 22 alunos a frequentar o 1º ano de escolaridade de uma escola pública do 1º Ciclo do Ensino Básico do distrito de Bragança. As suas idades estão compreendidas entre 6 e 7 anos, sendo que nove crianças são do sexo masculino e treze do sexo feminino.

Foi também necessário incluir como sujeito de estudo o professor da respectiva turma. Este é um sujeito do sexo masculino, licenciado e com 55 anos de idade.

2.2.3.2. Metodologia e técnicas de investigação utilizadas

Este estudo teve por base uma metodologia de Investigação – Acção a qual se insere perfeitamente nas investigações qualitativas.

Entende-se por investigação – acção “... um procedimento *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (...), durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso.” (Cohen & Manion, 1990, p. 223).

Por sua vez, Kemmis & MacTaggart (1988, p. 30) salientam que: “a investigação-acção constitui uma forma de questionamento reflexivo e colectivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais, bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas; trata-se de investigação-acção quando a investigação é colaborativa através da acção (analisada criticamente) dos membros do grupo.”

Em poucas palavras, a investigação – acção consiste na recolha de informação com o objectivo de promover mudanças sociais. Ora, tendo em conta que a alimentação é um tema de discussão fundamental numa sociedade que se avizinha cada vez mais consumista e obesa, e tomando em consideração que é nosso propósito intervir pedagogicamente no contexto educativo de modo a sensibilizar e promover nas crianças a adopção de hábitos alimentares adequados, esta metodologia afigura-se como a mais pertinente para o desenvolvimento deste estudo.

No âmbito desta metodologia poderão ser utilizados diversos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, os inquéritos por questionário, que neste estudo foram aplicados às crianças e ao professor titular de turma, bem como grelhas de observação e diários de bordo.

Questionário

Um questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo (Ghiglione & Matalon, 1992).

Este consiste em colocar, a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, as suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores (Ghiglione & Matalon, 1992).

A construção do questionário e a formulação das questões constituem uma fase crucial do desenvolvimento da investigação. Não se pode deixar certos pontos no vazio, dizendo que mais tarde, perante as respostas, se tornarão mais precisos. Qualquer erro, qualquer inépcia, qualquer ambiguidade, repercutir-se-á na totalidade das operações ulteriores até às conclusões finais (Ghiglione & Matalon, 1992).

De acordo com Hayman (1991), as perguntas num questionário, podem ser abertas ou fechadas, segundo a função com que são feitas. Na pergunta

aberta o inquirido constrói a resposta, pelo que é permitida qualquer resposta. Este tipo de perguntas é útil quando se deseja obter informação mais profunda e também quando o inquiridor não prevê qual seja a resposta. Na pergunta fechada só se permite dar certas respostas determinadas. As respostas possíveis são incluídas numa lista e o inquirido escolhe uma delas. Uma vez que as perguntas fechadas limitam, em grande medida, o que o inquirido tem que fazer, devem definir-se muito bem as respostas que provavelmente ocorram.

Apesar de nas perguntas abertas se ambicionar uma informação mais específica parece-nos que as perguntas fechadas tenham sido as mais desejáveis para este estudo por razões de motivação e contacto com os inquiridos. Contudo, também foram realizadas questões abertas no sentido de levar os sujeitos do estudo, nomeadamente, o professor da turma, a justificar algumas respostas. As questões visaram conhecer, essencialmente, o tipo de alimentação e os hábitos alimentares das crianças.

Neste contexto foram elaborados dois inquéritos por questionário: um que foi aplicado aos alunos da turma (ver anexo 2) e outro que foi preenchido pelo professor da turma (ver anexo 3).

Após elaborados os instrumentos, os mesmos foram sujeitos à apreciação crítica por parte de um docente de ensino superior, que não faz parte dos sujeitos do estudo. Desta análise houve necessidade de reformular algumas questões.

Os procedimentos de aplicação foram diferenciados em função dos sujeitos de estudo. Ou seja, aos alunos da turma foram entregues os questionários, seguidos de leitura em voz alta e explicação das questões, uma vez que eram crianças de 1ºano ainda com algumas dificuldades ao nível da compreensão do oral.

No momento, não foram preenchidos. Os alunos levaram-nos para casa a fim de serem auxiliados pelos seus Encarregados de Educação. Dos 22 questionários, apenas foram recolhidos 18.

Por sua vez, ao professor foi-lhe entregue o questionário, que no momento, o preencheu e entregou.

Grelhas de Observação

A observação consiste em perceber, ver e não interpretar. A observação é relatada como foi visualizada, sem que, a princípio, as ideias interpretativas dos observadores sejam tomadas (Estela 1994).

De acordo com Estrela (1994) a observação deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana. Os seus objectivos serão sempre determinados em função da pergunta inicial – “observar para quê?” Ora, no contexto do presente estudo, e numa primeira fase, a observação foi utilizada para diagnosticar o problema de partida e permitir a construção do projecto de investigação-acção.

Enquanto professora estagiária, a observação permitiu-me uma inserção quase absoluta no ambiente natural de pesquisa, facultando-me uma percepção contextualizada do fenómeno em estudo, que complementada com o inquérito por questionário, enriqueceu a minha compreensão acerca dos hábitos alimentares das crianças.

A relação informal que consegui estabelecer com os sujeitos do estudo, comportando-me como um elemento do grupo, levou-me a privilegiar a observação participante. Ao ser apresentada ao grupo como sua professora-estagiária esforcei-me para, desde logo, estabelecer com eles dentro e fora da sala de aula, uma relação positiva que certamente se tornou proveitosa para assumir o meu papel de investigadora.

Esta posição permitiu-me observar directamente as crianças em situação de aula e de recreio, podendo registar *in loco* o tipo de alimentos que os encarregados de educação colocavam nas mochilas dos alunos, sem que estes estranhassem esta situação. Para tal recorri à construção de uma grelha de observação (ver anexo 4) que foi sendo preenchida ao longo do estágio, à medida que ia sendo implementada a proposta de intervenção pedagógica.

Esta grelha era constituída por 3 categorias, a saber: pão, leite e guloseimas. De sublinhar que a categoria guloseimas integrava chocolates, sumos e bolos variados.

Diários de Bordo

Os diários de bordo “sendo um instrumento privilegiado para recolher informação” (Bell, 1997), é ainda um precioso auxiliar de memória. É o local onde se anotam e registam diversos factores que ocorrem. Apesar de não ser obrigatório deve ser usado, pois para além de ter anotada a actividade de bordo, acaba por ser uma excelente recordação quando bem preenchido.

No presente estudo, os diários de bordo foram utilizados para ir registando o que as crianças referiam sobre as actividades realizadas bem como a sua opinião, sobre o tema abordado a alimentação.

2.2.3.3. Análise e interpretação do material recolhido

Tendo em conta o material documental obtido nesta investigação optou-se por realizar uma análise de conteúdo, sem descurar uma análise estatística simples e descritiva através da utilização de percentagens.

De salientar que a análise de conteúdo constitui uma técnica usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (Bardin, 2004).

Neste sentido, a análise dos dados fez-se em 2 momentos: uma análise quantitativa e uma análise qualitativa. A primeira terá como objectivo os questionários e as grelhas de observação tendo como informação de base a frequência de aparecimento das respostas e categorias pré-estabelecidas. A segunda referir-se-á ao conteúdo dos diários de bordo, ou seja, às mensagens registadas *in loco* pelo investigador.

2.2.4. Intervenção Pedagógica

Tendo em conta os propósitos do estudo delineou-se, então, um conjunto de actividades que foram desenvolvidas ao longo do estágio.

As três sessões decorreram na área disciplinar de Estudo do Meio, tendo em conta que este é um tema que faz parte do programa do 1ºCiclo para o 1ºAno do Ensino Básico.

2.2.4.1. Planificação da Unidade de Ensino

Sessão n.º 1 (Aula do dia 14 de Abril de 2010)

Área: Estudo do Meio; Expressão Plástica

Tempo: 14:45 às 16:15

Conteúdos: Alimentação (Roda dos alimentos); pintura; recorte

Competências Específicas:

O dinamismo das inter-relações entre o natural e o social

- Reconhecimento de que a sobrevivência e o bem-estar humano dependem de hábitos individuais de alimentação equilibrada, de higiene, de actividade física e de regras de segurança e de prevenção.

Comunicação visual

- Ilustrar visualmente temas e situações.

Objectivos Operacionais:

- Identificar a roda dos alimentos e a sua importância para a educação alimentar;
- Enumerar algumas práticas de consumo para a aquisição de uma boa alimentação;
- Identificar práticas de alimentação correctas;
- Pintar desenhos;
- Recortar correctamente.

Actividades e Estratégias:

- A professora estagiária, através da história intitulada “A Joana e a roda dos Alimentos” questiona as crianças sobre a alimentação das mesmas, de modo a perceber se estas sabem o que é ter uma boa ou má alimentação;
- De seguida, a professora estagiária organiza 4 grupos tendo em conta a disposição dos alunos por filas;
- Com a ajuda da professora estagiária, as crianças dialogam sobre a Roda dos Alimentos, explorando-a;
- A professora estagiária distribui pelas crianças diversos desenhos de alimentos como: legumes, peixes, carnes, doces entre outros; estas terão que pintá-los e depois recortar;
- De seguida e com a ajuda da professora estagiária vão elaborar a Roda dos Alimentos e afixá-la no placar da sala.

Recursos:

- História (em fotocópia)
- Fichas de registo
- Cartolinas
- Materiais ex (cola, tesoura, alimentos, recortes de revistas, etc.)

Observação Directa:

Interesse,
 Atenção,
 Participação,
 Empenho,
 Construção de uma Roda dos Alimentos

Meios de Avaliação:

Diários de Bordo

Sessão n.º 2 (Aula do dia 28 de Abril de 2010)

Áreas: Estudo do Meio

Expressão Plástica

Tempo: 14:45 às 16:15

Conteúdos: Alimentação; higiene das mãos; pintura

Competências Específicas:

O dinamismo das inter-relações entre o natural e o social

▪ Reconhecimento de que a sobrevivência e o bem-estar humano dependem de hábitos individuais de alimentação equilibrada, de higiene, de actividade física e de regras de segurança e de prevenção.

Comunicação visual

▪ Ilustrar visualmente temas e situações

Objectivos Operacionais:

- Identificar quais os alimentos que devemos comer em maior quantidade (mais vezes);
- Adquirir a noção de alimentação saudável e não saudável;
- Conhecer normas de higiene antes e após as refeições;
- Pintar actividades de desenho sugeridas.

Actividades e Estratégias:

- A professora estagiária, dialogando com as crianças, questiona-as sobre a Roda dos Alimentos (se sabem o que é a Roda dos Alimentos? Que tipo de alimentação devemos fazer?), revendo conhecimentos anteriores;
- De seguida, a professora estagiária perguntar se alguma vez construíram um panfleto e se sabem para que serve;
 - Neste sentido, a professora estagiária mostra às crianças, um exemplar e distribui por elas, um outro parecido;
- A professora estagiária solicita, aleatoriamente, a participação das crianças para sua leitura em voz alta; explica os procedimentos de elaboração de um panfleto e ao mesmo tempo procedem à sua construção;
- A professora estagiária dialoga com os alunos no sentido de avaliar se estes gostaram da actividade e a compreenderam;

- A professora estagiária solicita que as crianças pintem os desenhos do panfleto sobre a Alimentação.

Recursos:

- Panfleto
- Lápis
- Cores

Observação Directa:

Interesse,
Atenção,
Participação,
Empenho,
Construção de um Panfleto

Meios de Avaliação:

Diários de Bordo

Sessão n.º 3 (Aula do dia 5 de Maio de 2010)

Área: Estudo do Meio

Tempo: 14:45 às 16:15

Conteúdos: Alimentação

Competências Específicas:

O dinamismo das inter-relações entre o natural e o social

- Reconhecimento de que a sobrevivência e o bem-estar humano dependem de hábitos individuais de alimentação equilibrada, de higiene, de actividade física e de regras de segurança e de prevenção.

Comunicação visual:

- Ilustrar visualmente temas e situações.

Objectivos Operacionais:

- Identificar alimentos saudáveis e prejudiciais para a saúde;
- Pintar actividades de desenho sugeridas.

Actividades e Estratégias:

- A professora estagiária, através da história intitulada “A Joana e a roda dos Alimentos” questiona as crianças sobre a Roda dos Alimentos (tipo de alimentos que fazem parte da mesma; sua importância no dia a dia);
 - De seguida, a professora estagiária conversa com os alunos sobre a aplicação de um questionário relativo aos seus hábitos alimentares e procede à sua distribuição pelas crianças;
 - A professora estagiária lê em voz alta o questionário e explica todas as questões. Informa os alunos que o deverão levar para casa e preencher juntamente com os pais;
 - A professora estagiária fornece em papel a cada criança, uma roda de alimentos e solicita que a ilustrem.

Recursos

- Lápis e lápis de cor

Observação Directa:

Interesse,

Atenção,

Participação,

Empenho,

Questionários

Pintura

Meios de Avaliação:

Diários de Bordo

2.2.5. Apresentação, análise e interpretação dos dados

Os dados são sempre “materiais” em bruto recolhidos pelo investigador no contexto onde desenvolve o seu estudo, que necessitam de um tratamento para se obter uma imagem mais clara do que exprimem (Huot, 2002; Bogdan & Biklen, 1994).

Ora, a análise e interpretação dos dados correspondem a uma fase relevante no desenvolvimento do estudo na medida em que se conjuga o rigor metodológico e a capacidade interpretativa do investigador face aos dados.

Assim, os resultados que de seguida apresentamos resultam da informação recolhida através da aplicação dos questionários junto dos sujeitos de estudo (dos 22 questionários distribuídos apenas foram entregues 18), das grelhas de observação utilizadas e dos registos descritivos que integraram os diários de bordo.

A primeira pergunta do questionário era relativa ao número de refeições que as crianças faziam por dia. Do total de crianças, 66% afirmaram que faziam 6 refeições por dia e 28% destas realizavam 5 refeições por dia. De sublinhar que no momento de leitura e explicação do questionário na sala de aula, várias crianças iam respondendo oralmente às questões, dando já resposta a esta pergunta. Aliás uma das crianças fez questão de contar pelos dedos o número de refeições.

Na perspectiva do professor cooperante, as crianças deveriam fazer 4 refeições diárias, referindo as mais importantes para o seu crescimento tais como: pequeno-almoço, almoço, lanche e jantar.

As 6 refeições indicadas por 66% das crianças são nomeadamente: pequeno-almoço, lanche (meio da manhã), almoço, lanche (meio da tarde), jantar e antes de deitar. As 28% das crianças que referiram fazer apenas 5 refeições por dia, indicaram que estas seriam respectivamente: o pequeno-almoço, o lanche (meio da manhã), o almoço, o lanche (meio da tarde) e o jantar. Neste contexto, uma das crianças referiu mesmo “Eu tomo o pequeno-almoço, depois vou almoçar com o meu pai, lancho na escola, janto em casa e quando vou dormir ainda bebo leite”.

O professor cooperante sublinhou a ideia de que as crianças deveriam tomar o pequeno-almoço sendo esta a refeição mais importante do dia. Isto tendo em conta que "A criança até ao meio-dia desenvolve o maior esforço." tal como afirmou.

De acordo com Edideco (1996), Peres (1994) e Belliot *et al.* (1986), o pequeno-almoço deve representar 20 a 25% do balanço energético diário, proporcionando ao organismo proteínas de origem animal (leite, iogurte, queijo, fiambre, ...), proteínas vegetais (pão, tostas, bolachas ou outros vegetais), vitaminas (fruta ou sumos naturais) e ácidos gordos (por exemplo, margarina).

Aliás, quando foram questionadas sobre o que comem e bebem ao pequeno-almoço, 99% das crianças referiu comer pão e beber leite havendo 1% que bebe sumos ou come bolos. Uma das crianças acrescentou que muitas vezes de manhã bebe sumo e come um bolo que a mãe vai comprar ao café. É de salientar que o professor cooperante referiu que "as crianças devem comer leite, pão, iogurtes, manteiga, queijo, fruta". Daqui se depreende que ao nível familiar se tenta incutir hábitos de alimentação saudável, principalmente à hora da refeição mais importante do dia. Contudo, poderemos referir que o pequeno-almoço destas crianças, poderia e deveria ser mais rico em nutrientes.

Mais ainda pode-se referir que todas as estas crianças comem a meio da manhã. Tal como referiu uma criança: "Temos que comer senão morremos". Este lanche matinal é semelhante ao pequeno-almoço, sendo preenchido por comer pão e beber água ou leite, tal como referiram as crianças. Estas referiram oralmente que trazem sempre lanche de casa e que ainda podem beber um pacote de leite achocolatado na escola, como se pode observar na fala seguinte: "Eu trago sempre um pão de casa e aqui na escola bebo um pacote de leite".

Quando se perguntou as crianças com quem e onde costumam almoçar (refeição do meio dia), 1% referiu que almoçava com o pai verbalizando que "Ao almoço vou comer com o meu pai ao shopping"; 61% destas referiram que almoçavam com os pais (mãe, pai): "Eu vou almoçar ao trabalho da minha mãe"; 28% das crianças disseram que almoçavam na escola e 1% criança disse que comia na cantina com os restantes colegas.

Porém quando se perguntou o que comiam e bebiam, a maioria das crianças referiu que come arroz, batatas ou massa, carne ou peixe e bebem água ou sumo. Apenas uma ou outra criança referiu comer hambúrgueres, provavelmente aquele que anteriormente revelou comer no shopping.

De acordo com alguns autores (Edideco, 1996; Peres, 1994; Belliot et al, 1986) a refeição do almoço deve fornecer ao organismo 30 a 35% da energia diária necessária. Nesta refeição deve ser assegurado o fornecimento de proteínas (carne ou peixe), de hidratos de carbono (pão, batatas, arroz ou massa) e fibras, sais minerais e vitaminas (sopa, legumes, fruta, doce, ...). Deve ainda beber-se água, bebidas não-alcoólicas e pouco açucaradas.

Ao longo das sessões de intervenção, as crianças foram referindo que ingeriam vários alimentos que se encontravam na Roda dos Alimentos: "Eu como batatas, arroz e carne, mas também gosto de peixinho vermelho"; " Eu como puré e bifes".

Ao nível da composição desta refeição, o professor cooperante é da opinião que os alimentos devem ser variados. Devem evitar-se os doces e comer sopa, de modo a controlar o peso da criança.

Relativamente à refeição que integra o lanche da tarde, 95% das crianças responderam que o realizavam e apenas 5% responderam que só lanchavam às vezes. Estas crianças referiram: "Não como à tarde porque não tenho fome, como mais ao jantar". De acordo com o professor cooperante, esta é igualmente uma refeição onde as crianças deveriam comer leite, pão e fruta.

No âmbito desta refeição todas as crianças responderam que comem pão e leite e guloseimas tais como: chocolates sumos e bolos variados.

Em síntese, pode concluir-se que, duma maneira geral, as crianças apresentam hábitos alimentares saudáveis, consumindo diariamente sopa, produtos hortícolas, frutos e produtos lácteos, de acordo com o que é recomendado pela maioria dos nutricionistas. No entanto ainda se verificam alguns erros alimentares, como o consumo de alimentos não recomendados, tais como "bolicau's", chocolates, bolos e hambúrgueres.

2.2.6 Implicações do estudo para a prática profissional

Tendo em conta as questões norteadoras deste estudo e os objectivos propostos, podemos concluir que as crianças apresentam hábitos alimentares saudáveis, consumindo diariamente sopa, produtos hortícolas, frutos e produtos lácteos, de acordo com o que é recomendado pela maioria dos nutricionistas. No entanto ainda se verificam alguns erros alimentares, como o consumo de alimentos não recomendados, tais como “bolicão’s”, chocolates, bolos e hambúrgueres.

Foi possível concluir que as crianças tentam ter uma alimentação cuidada promovida pelos pais através dos alimentos que estes inserem nas suas mochilas.

A educação alimentar não se limita a um acto educacional com a finalidade de melhorar o estado nutricional do indivíduo. Implica também o desenvolvimento de capacidades que permitam aos indivíduos melhorar a forma como percebem, organizam, armazenam e utilizam a informação que recebem.

Ora, a escola deve ser o espaço *in locus* para incutir nos alunos atitudes, conhecimentos e hábitos positivos ao nível da alimentação que favoreçam o seu crescimento, desenvolvimento, bem-estar e a prevenção de doenças evitáveis na sua idade. Para além disso, deve tentar responsabilizá-los pela sua própria saúde e prepará-los para que, ao sair da escola e incorporar-se na comunidade, adoptem um regime, um estilo de vida o mais saudável possível.

Será a partir de estudos desenvolvidos com a finalidade de conhecer os hábitos alimentares das populações que poderá partir-se para acções de promoção da saúde, envolvendo professores, pais, alunos e todas as entidades responsáveis, numa campanha de “para bem viver, bem saber comer”. Poderá partir-se para projectos de intervenção educativa, que levarão à participação e envolvimento das comunidades educativas e entidades responsáveis por esta área.

Seria também de grande importância que os Ministérios da Saúde e da Educação investissem mais em formação conjunta para os profissionais da saúde e da educação participantes em projectos, ou que instituíssem mesmo a

regularidade de encontros de reflexão conjunta, para que, cada vez mais e melhor pudessem ser articulados quadros de referência que sem essa vertente surgem como totalmente distintos no que concerne à Educação para a Saúde e Promoção da Saúde (Faria e Carvalho, 2004).

A educação para a saúde na escola deve ser uma preocupação de toda a comunidade educativa e deve ser participada pela mesma. Exige uma programação adequada, continuidade, formação prévia dos técnicos, participação da comunidade.

Em suma, a educação para a saúde na escola só pode ser entendida como um projecto multidisciplinar e transdisciplinar, emergente dos interesses da comunidade educativa.

Considerações Finais

Quando iniciei este novo ano lectivo tinha a percepção que seria um ano muito trabalhoso, onde teria de dar o melhor de mim com muito empenho e dedicação, na medida em que queria que tudo corresse da melhor forma. Desde o primeiro dia, quando estive em contacto com as crianças e respectivo professor cooperante, fiquei com uma sensação positiva, pois todos se mostraram muito simpáticos e disponíveis para me apoiarem no que fosse preciso.

A observação decorrida durante as duas primeiras semanas foi muito importante e enriquecedora, na medida em que me permitiu conhecer alguns aspectos significativos da realidade escolar, bem como as crianças, a sala de aula, a escola e o meio que a circunda.

Aos poucos fui-me apercebendo que a turma de 1º ano possuía um nível de aprendizagem homogénea, ou seja eram muito diferentes. É uma turma muito unida, onde todos se inter-ajudam, apesar de ser um pouco ruidosa, o que por vezes limitou o meu trabalho. São alunos bastante interessados, empenhados e que revelam um grande gosto pela aprendizagem, mostrando-se interessados não só pelas actividades durante as aulas mas também fora dela. É uma turma muito interactiva, que participa nas actividades, muitas vezes, de forma voluntária, demonstrando sempre interesse pelas tarefas que estão a ser desenvolvidas.

No que diz respeito às intervenções, confesso que, no início, me sentia muito nervosa e com medo de não conseguir atingir os objectivos que me eram propostos. Contudo, com muito esforço, dedicação e inter-ajuda por parte do professor cooperante e da professora supervisora, tudo correu da melhor forma.

Na generalidade, o meu desempenho ao longo da prática profissional foi melhorando, sobretudo ao nível do controle da turma. No início do estágio foi preciso arranjar uma estratégia específica por exemplo contar uma história para colmatar os comportamentos menos desejados enquanto que, com o decorrer do tempo, houve necessidade de relembrar as regras da sala de aula. A insistência perante as questões comportamentais levou a que as crianças,

aos poucos, fossem interiorizando uma forma de estar mais apropriada, relativamente ao comportamento e postura da sala de aula.

A minha confiança na escolha de estratégias e actividades também foi aumentado gradualmente. A melhoria da confiança fez com que todos os outros aspectos fossem mais fáceis de gerir.

Penso que, os professores têm um papel determinante na formação de atitudes positivas ou negativas na sala de aula sobre os alunos. Estes devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia e criar as condições necessárias para o sucesso da educação. Daí que o ensino deva ser personalizado: esforçar-se por valorizar a originalidade, apresentando opções de iniciação às diversas disciplinas.

Nas intervenções realizadas tentei sempre não me esquecer que a criança é o centro de tudo e o professor aparece como um suporte indispensável mas menos visível e com grandes responsabilidades na sua educação e formação. Desta forma, posso concluir que esta nova etapa da minha vida em muito contribuiu para o meu crescimento profissional pois, este estágio profissional possibilitou-me uma aprendizagem sucessiva e bastante pertinente para a minha formação profissional. Fico contente por ter contribuído para a evolução destas crianças, pois isso reflecte a minha própria evolução.

Há, de facto, situações que nos testam até ao limite da nossa personalidade mas que são ultrapassadas. Algumas das dificuldades superadas durante o estágio foram igualmente a forma de leccionar aulas e a sua eficácia.

Tenho agora plena consciência que a minha formação enquanto educadora / professora é contínua e que tenho de ser eu, na maior parte dos momentos, a tomar as rédeas dessa formação de forma absolutamente autónoma.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Anderson, L; Dibble, M; Turkki, P; Mitchell, H. & Rynbergen, H. (1988). *Nutrição*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGRAW - Hill.
- Bardin, L. (1994) *Análises de Conteúdos*, Edições 70 Lisboa.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Belliot, M.; Cachia, H. & Machinot, S. (1986) *Diététique infantile*. Paris Masson.
- Bisquerra, R. (1989). *Metodos de investigação educativa*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Bogdan, R. & Biklen S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Coll, C. (1996). Os componentes do Currículo. *In* Libâneo (ed.). *Psicologia e Currículo: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*, p.161,162. São Paulo: Ed. Attic.
- Conselho Nacional da Educação (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.

- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Metodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Cruz, V. & Fonseca, V. (2002). *Educação Cognitiva e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Departamento de Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Departamento de Educação Básica (1993). *1º Ciclo do Ensino Básico: Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Ministério da Educação)
- Edideco – Editores para a defesa do consumidor, Lda. (1996) *Conhecer os alimentos*, Belgique: Campin.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática da observação de classes, uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Faria, H. A. e Carvalho, G. S. (2004) *Escolas promotoras de saúde: factores críticos para o sucesso da parceria escola-centro de saúde*, *Revista Portuguesa de Saúde Pública* 22, 79 – 90.
- Formosinho, J. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. e Niza, S. (2002). Anexo de enquadramento à Recomendação sobre a Iniciação à Prática Profissional nos Cursos de Formação Inicial de Professores. Lisboa: INAFOP.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O inquérito – teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

- Hayman, J. (1991) *Investigación y educación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

- Loureiro, I. & Miranda, N. (1993) *Manual de educação para a saúde em alimentação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- McArdle, W. (1998) *Fisiologia do exercício: energia, nutrição e desempenho humano*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

- Menegolla, M. & Sant'anna, I. (2003). *Por quê planejar? Como planejar? Currículo – Área – Aula*. Petrópolis: Vozes.

- Ministério da Educação – Instituto de Acção Social Escolar (s/d). *Alimentação racional – Suplemento alimentar*. Queluz de Baixo: Imprimarte – Publicações e Artes Gráficas, S.A.R.L.

- Ministérios da Educação e Saúde (2000). *O que é a saúde na escola*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação

- Organização Mundial de Saúde (1985). *As metas de saúde para todos: metas da estratégia regional europeia da saúde para todos*. Lisboa: Departamento de Estudos e Planeamento do Ministério da Saúde.

- Pacheco, J. (2000) *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores, Lda.

- Perrenoud, Philippe (2010). Construindo competências [On-line]: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html#begin, acedido em 10 de Novembro 2010

- Perrenoud, Philippe (2010). Construir competências é virar costas aos saberes? ___[On-line]: ___http://www.suigenerispro.br/edvariedade_cocovisa.htm, acedido em 10 de Novembro de 2010
- Peres, E. (1979). *Alimentação e saúde*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Peres, E. (1982). *Ideias gerais sobre alimentação racional*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Peres, E. (1994). *Saber comer para melhor viver*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sanmarti, L. (1988). *Educacion sanitária: principios, métodos, aplicaciones*. Madrid: Diaz de Santo, S.A.
- Saldanha, H. (1999). *Nutrição clínica*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Tutela, J. (1980). *Alimentação e rendimento escolar*. Jornal 1º de Janeiro.

Legislação consultada

- Despacho Normativo nº 30/2001 - Avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico
 - Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro – Aprova a revisão curricular do ensino básico
 - Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de Outubro - – altera o artigo 13.º e os anexos I, II, III do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional
 - Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro de 2005 - Avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico

Anexos

Anexo 1 – Estrutura adoptada no planeamento da acção educativa

Plano de aula					
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE BRAGANÇA			Agrupamento:		
Grupo de estágio:			Escola:		
Curso:			Ano de escolaridade:		Data:
Professora Supervisora:			Professor Cooperante:		
Área	Competências Específicas/Objectivos Específicos	Conteúdos	Actividades e Estratégias	Recursos	Avaliação
Observações					

Anexo 2 – Questionário aplicado aos alunos da turma do 1.º ano



QUESTIONÁRIO (criança)

O presente questionário é elaborado no âmbito do projecto de investigação-acção “Hábitos Alimentares no 1.º Ciclo do Ensino Básico” e tem como finalidade recolher informações que permitam analisar os hábitos alimentares das crianças de 6/7 anos de idade que frequentam uma escola do ensino público do 1º Ciclo do Ensino Básico, do distrito de Bragança.

Este questionário é de resposta anónima e é guardada total confidencialidade dos respondentes.

Idade _____ Sexo _____ Ano de escolaridade _____

- Assinala com uma X a tua opinião em cada uma das questões.

1. Quantas refeições fazes por dia?

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Uma (1) | <input type="checkbox"/> Cinco (5) |
| <input type="checkbox"/> Duas (2) | <input type="checkbox"/> Seis (6) |
| <input type="checkbox"/> Três (3) | <input type="checkbox"/> Sete (7) |
| <input type="checkbox"/> Quatro (4) | <input type="checkbox"/> Mais de sete |

2. Quais as refeições que tu fazes **sempre**?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Pequeno almoço | <input type="checkbox"/> Lanche (meio da tarde) |
| <input type="checkbox"/> Lanche (meio da manhã) | <input type="checkbox"/> Jantar (à noite) |
| <input type="checkbox"/> Almoço (meio dia) | <input type="checkbox"/> Antes de deitar |

3. O que costumava comer e beber ao **pequeno-almoço**?

	Sempre	Às vezes	Nunca
Pão			
Bolos			
Chocolates			
Leite			
Leite Escolar			
Sumo			
Fruta			
Água			
Iogurte			
Batatas			
Batatas fritas			
Bolachas			
Bolicau			
Manteiga			
Cereais			
Coca-Cola			
Compota			
Doce (pudim, leite creme, ...)			
Ovos			
Fiambre			
Gelado			

Pizza			
Queijo			
Outra			

4. Costumas lanchar a **meio da manhã**?

Sim

Não

Às vezes

5. A **meio da manhã**, o que costumás comer e beber?

	Sempre	Às vezes	Nunca
Pão			
Bolos			
Chocolates			
Leite			
Leite Escolar			
Sumo			
Fruta			
Água			
Iogurte			
Batatas			
Batatas fritas			
Bolachas			
Bolicau			
Manteiga			

Cereais			
Coca-Cola			
Compota			
Doce (pudim, leite creme, ...)			
Ovos			
Fiambre			
Gelado			
Pizza			
Queijo			
Outra			

6. Onde costumam **almoçar** (refeição do meio dia)?

Em casa Com quem? _____

Na escola Noutra cantina No restaurante

7. Ao **almoço**, o que costumam comer e beber?

	Sempre	Às vezes	Nunca
Pão			
Bolos			
Chocolates			
Leite			
Leite Escolar			
Sumo			

Fruta			
Água			
Iogurte			
Batatas			
Batatas fritas			
Bolachas			
Bolicau			
Manteiga			
Cereais			
Coca-Cola			
Compota			
Doce (pudim, leite creme, ...)			
Ovos			
Fiambre			
Gelado			
Pizza			
Queijo			
Arroz			
Massa			
Enlatados (atum, sardinhas...)			
Batatas			
Carne			
Peixe			
Legumes			

Salsichas			
Sopa			
Gelado			
Vinho			
Outra			

8. Costumas **merendar** (lanche da tarde)?

Sim Não Às vezes

9. À **merenda**, o que costumás comer e beber?

	Sempre	Às vezes	Nunca
Pão			
Bolos			
Chocolates			
Leite			
Leite Escolar			
Sumo			
Fruta			
Água			
Iogurte			
Batatas			
Batatas fritas			
Bolachas			
Bolicau			

Manteiga			
Cereais			
Coca-Cola			
Compota			
Doce (pudim, leite creme, ...)			
Ovos			
Fiambre			
Gelado			
Pizza			
Queijo			
Outra			

Anexo 3 – Questionário aplicado ao professor cooperante



QUESTIONÁRIO (professor)

O presente questionário é elaborado no âmbito do projecto de investigação-acção “Hábitos Alimentares no 1.º Ciclo do Ensino Básico” e tem como finalidade recolher informações que permitam analisar os hábitos alimentares das crianças de 6/7 anos de idade que frequentam uma escola do ensino público do 1º Ciclo do ensino Básico, do distrito de Bragança.

O questionário é de resposta anónima e é guardada total confidencialidade dos respondentes.

No preenchimento do questionário, assinale com um X a sua resposta nos locais

Idade ____ Sexo _____ Habilitações Académicas _____

- **Assinale com uma X a sua opinião ao longo das questões**

1. Na sua opinião, qual o número de refeições que uma criança deve fazer por dia?

- Uma (1) Duas (2) Três (3) Quatro (4)
 Cinco (5) Seis (6) Sete (7) Mais de sete

2. Considera importante que uma criança tome o **pequeno-almoço**?

- Sim Não

Porquê?

3. O que pensa que uma criança deve comer ao **pequeno- almoço**?

- | | | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Leite | <input type="checkbox"/> Pão | <input type="checkbox"/> Bolos | <input type="checkbox"/> Bolicau | <input type="checkbox"/> Bolachas |
| <input type="checkbox"/> Cereais | <input type="checkbox"/> Iogurte | <input type="checkbox"/> Café | <input type="checkbox"/> Manteiga | <input type="checkbox"/> Fiambre |
| <input type="checkbox"/> Sumo | <input type="checkbox"/> Compota | <input type="checkbox"/> Fruta | <input type="checkbox"/> Queijo | |

4. Na sua opinião, o que deve, uma criança, comer no lanche:

Da manhã:

Da tarde:

5. Quais os alimentos que uma criança deve comer na refeição do:

Almoço:

Anexo 4 – Grelhas de Observação

Crianças	Pão	Leite	Guloseimas (chocolates, sumos e bolos variados)
A			
B			
C			
D			
E			
F			
G			
H			
I			
J			
K			
L			
M			
N			
O			
P			
Q			
R			
S			
T			
U			
V			