



Universidade dos Açores

Departamento de Ciências da Educação

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

Relatório de Estágio

*EDUCAÇÃO, CIDADANIA E SER EM (IN)SEGURANÇA: CONTRIBUTOS DAS PRÁTICAS
EDUCATIVAS E CURRICULARES PARA A PREVENÇÃO DE ACIDENTES*

Mestranda: Maria do Carmo Costa

Orientação: Professor Doutor Emanuel Oliveira Medeiros

Ponta Delgada, Abril 2012

*EDUCAÇÃO, CIDADANIA E SER EM (IN)SEGURANÇA: CONTRIBUTOS DAS PRÁTICAS
EDUCATIVAS E CURRICULARES PARA A PREVENÇÃO DE ACIDENTES*

Relatório de Estágio, apresentado ao Departamento de Ciências da Educação
da Universidade dos Açores, para obtenção do Grau de Mestre em
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Universidades dos Açores

Abril 2012

Índice

ÍNDICE DE ANEXOS	4
RESUMO	5
ABSTRACT	6
AGRADECIMENTOS	8
INTRODUÇÃO	10
1. QUADRO DE REFERÊNCIAS TEÓRICAS	12
1.1. DOCÊNCIA: UMA EXIGÊNCIA PLURIDIMENSIONAL	12
1.2. EDUCAÇÃO, CIDADANIA E SEGURANÇA.....	18
1.3. A TEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	21
2. PLANO DE ESTUDOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	23
2.1. MODELOS DE ENSINO, METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS	24
2.2. PRÉ-ESCOLAR.....	30
2.2.1. <i>O Grupo de crianças</i>	31
2.2.2. <i>A sala de atividades</i>	34
2.2.3. <i>Apresentação e reflexão de atividades desenvolvidas</i>	36
2.3. ENSINO BÁSICO – 1.º CICLO.....	46
2.3.1. <i>A turma</i>	47
2.3.2. <i>A sala de aulas</i>	48
2.3.3. <i>Descrição, Análise e Reflexão Crítica das Intervenções</i>	49
3. A IMPORTÂNCIA DE PLANO DE SEGURANÇA INTERNO / PLANO DE PREVENÇÃO E EMERGÊNCIA PARA ESTABELECIMENTOS DE ENSINO	55
3.1. PLANO DE PREVENÇÃO	57
3.2. PLANO DE EMERGÊNCIA	58
4. A SEGURANÇA NAS ESCOLAS	59
4.1. A SEGURANÇA DAS CRIANÇAS NAS ATIVIDADES EDUCATIVAS	60
4.1.1. <i>Segurança nos e dos recursos materiais</i>	62
4.1.2. <i>Na sala de atividades/aulas</i>	63
4.1.3. <i>No recreio</i>	64
4.1.4. <i>No refeitório</i>	64
4.1.5. <i>Segurança e os média</i>	64
4.1.6. <i>Segurança rodoviária</i>	65
4.2. FORMAÇÃO DA EQUIPA EDUCATIVA	67
4.2.1. <i>Educação e Primeiros Socorros</i>	69
5. ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A SEGURANÇA DAS ESCOLAS NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	71

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
LEGISLAÇÃO	86
OUTROS DOCUMENTOS	86

Índice de Anexos

Anexo n.º 1 – Os Exercícios de Evacuação

Anexo n.º 2 – Fichas de Caracterização – Creches e Jardins de Infância

Anexo n.º 3 – Fichas de Caracterização – 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo n.º 4 – Caderno de Registo de Segurança

Anexo n.º 5 – Estrutura Interna de Segurança

Resumo

Este relatório tem como tema “Educação, Cidadania e Ser em (in)Segurança: Contributos das Práticas Educativas e Curriculares para a Prevenção de Acidentes” e pretende apresentar as experiências que a formanda realizou aquando dos estágios no Pré-escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa perspectiva reflexiva, analítica e crítica.

Sabendo que “Ninguém pode negar a importância da segurança – a todos os níveis. É essencial que as nossas crianças saibam identificar e adotar comportamentos e atitudes de segurança num mundo onde tudo é pensado para grandes” (Lídia Pires; 2006:206). Através das observações e das intervenções pedagógicas, a formanda procurou perceber os conhecimentos das crianças relativos ao tema em estudo, fazendo, em simultâneo, uma análise das suas atitudes e comportamentos, nas dinâmicas das práticas pedagógico-didáticas e intervenções educativas.

Numa “cultura de prevenção”, educar para prevenir e ter como lema “Uma pessoa, um socorrista”, pressupõe grande investimento na formação de cada indivíduo no âmbito da educação para a cidadania e mais premente se torna a formação dos agentes educativos para que nos estabelecimentos de ensino, bem cedo, possam intervir, tendo em vista uma sociedade cumpridora das mais elementares normas de segurança, nos variados contextos em que a vida se insere.

Na verdade, o termo Segurança na temática é amplo, complexo e abrangente, no entanto desenvolve-se naturalmente numa educação com, para e pela cidadania. Não se pode esquecer que muitas vidas poderão depender de comportamentos e atitudes corretas nessa área, o que confere a este tema uma grande importância para que nos preocupemos em incluí-lo na nossa formação, para melhor educar e responder adequadamente em situações de risco.

Tal como se pode constatar nas duas escolas em que ocorreram as práticas pedagógicas que deram origem a este relatório a formação inicial e contínua acerca de segurança, dos que trabalham nelas parece ser inexistente, provocando nestes, grande insegurança e certa ansiedade quando questionados perante o que fazer em diferentes situações de risco.

Palavras-chave: Educação, Cidadania, Segurança, Práticas Educativas e Curriculares.

Abstract

The theme of this report is "Education, Citizenship and (in)Security: Contributions of Educational and Curricular Practices for the Prevention of Accidents" and it intends to reveal the training experiences of the trainee, performed during the internship at the Pre-school and Primary School, presenting a reflective, analytical and critical perspective.

Taking in account that "No one can deny the importance of safety - at all levels, [it] is essential that our children know how to identify and adopt behaviors and attitudes of safety in a world where everything is designed for adults" (Lidia Pires, 2006:206). Considering the observations and pedagogical interventions, the trainee sought to realize the knowledge children had concerning the topic that had been chosen. Simultaneously, the trainee attempted to organize an analysis of their attitudes and behaviors, during the several pedagogical and didactical procedures and educational interventions.

In a "culture of prevention", teaching individuals how to prevent and having in mind the slogan "Each person, a rescuer," requires a significant investment in training and in developing attitudes of citizenship. Therefore, the training of educational staff at schools, able to act in different circumstances, is urgent. The aim is to promote a society that is capable to respect the most basic standards of safety, in the various contexts in which life operates.

In fact, the concept of Safety is wide, complex and comprehensive; nevertheless, it naturally develops and supports itself on a profound relationship for, with and to citizenship. One cannot forget that many lives may depend on suitable behaviors and attitudes in this area, which provides this theme a major importance. Considering this fact, we have decided to include it in our training, to educate in a adequate way and to respond appropriately in situations of risk.

According to what we have realized in both schools where pedagogical practices occurred, the initial and ongoing training about security of those who work at those places seems to be nonexistent, which causes great uncertainty and some anxiety when they are asked what do in different situations of risk.

Keywords: Education, Citizenship, Safety, Curriculum and Educational Practices.

Aos que se preocupam com a segurança
dos seus filhos e/ou educandos/alunos

Agradecimentos

Pela riqueza de formação pessoal e profissional que a realização dos estágios e a elaboração deste relatório me proporcionou, agradeço a todas as pessoas que direta e indiretamente me incentivaram nesta caminhada.

Para o meu orientador, Professor Doutor Emanuel Oliveira Medeiros que, pacientemente, me orientou e “caminhou lado a lado comigo” em todo o percurso, enquanto aluna e estagiária, sabendo motivar-me para dar o meu melhor, vai todo o meu reconhecimento.

Grata estou à minha supervisora, Mestre Ana Cristina Sequeira, pelo seu profissionalismo, disponibilidade e amabilidade aquando da realização dos dois estágios pedagógicos.

Nas suas vertentes teórica e prática foi importante poder contar com a disponibilidade de alguns docentes, a quem estou muito grata, permitindo-me destacar o Professor Doutor Vasco Garcia, a Professora Doutora Helena Melo, a Professora Doutora Raquel Dinis, o Mestre Adolfo Fialho, a Professora Margarida Rosa Wallenstein Teixeira, a Professora Glória Isabel Medeiros, o Professor Pedro Câmara e a Educadora Alexandra Dias.

Gostaria, ainda, de agradecer à Educadora Cooperante Dr.^a Margarida Fernandes, ao Engenheiro de Segurança Manuel Pacheco Vieira, ao Doutor João Gaspar Vasconcelos, ao Inspetor da Proteção Civil Rodrigo Mira, à Corporação dos Bombeiros Voluntários de Ponta Delgada e à Corporação dos Bombeiros Voluntários da Ribeira Grande, pois o apoio recebido foi de extrema importância, quer para a realização das práticas educativas, quer para a recolha de elementos que proporcionaram a elaboração deste relatório de estágio.

Uma palavra justa de agradecimento aos meus amigos, Anabela Moniz, Ana Cardoso, Filipe Medeiros, João de Deus Pacheco, Miguel Soares, Rui Medeiros e Sónia Balanco que, mesmo sem se darem conta, contribuíram para o meu bem-estar ao longo do meu processo formativo.

Agradeço, também, a todos os membros da minha família pelo apoio emocional que recebi, principalmente, no decorrer do estágio no 1.º Ciclo EB.

Um agradecimento muito especial aos meus filhos, Bruno e Inês, na expectativa de vir a recuperar as atenções merecidas.

Por último, torna-se imprescindível agradecer aos meus pais e irmã, pois com eles partilhei preocupações e responsabilidades, recebendo o apoio e força necessária para chegar aqui.

Introdução

Segundo o Decreto de Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro, publicado no *Diário da República*, 1.ª série, nº 38, a habilitação para a docência depende também “Da aprovação no ato público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada” (artigo 17.º, ponto 1, alínea b).

Assim, este relatório fará parte da avaliação, por isso deve ter uma natureza de projeto integrador de saberes e capacidades desenvolvidas ao longo da formação. Esta prova é de cariz pessoal e refletir-se-á no futuro da mestrandia.

A opção pela abordagem do tema: “Educação, Cidadania e Ser em (in)Segurança: Contributos das Práticas Educativas e Curriculares para a Prevenção de Acidentes” provém da experiência de vida e formações adquiridas como Bombeira Voluntária, ao longo de quinze anos, que possibilitaram contactar com diversas situações de acidentes que envolveram crianças. Muitos destes acidentes foram graves e outros deixaram marcas psicológicas e físicas que poderiam ter sido evitadas se, da parte dos intervenientes, tivesse havido uma atuação de acordo com as mais elementares normas de segurança.

Para além do acima exposto, há a referir que na minha experiência como Ajudante de Educação e Técnica de Auxiliar de Infância, em que, ao longo de doze anos, muitas foram as ocasiões em que ocorreram situações de pequenos acidentes e incidentes que são comuns nos Jardins-de-Infância e ATL’S e que requeriam uma formação relacionada com tema deste trabalho para um adequado entendimento e melhor capacidade de resposta.

Importante foi, também, o Curso de Estudos Especializados em Educação, na Especialidade de Educação e Cidadania, realizado no ano letivo 2008/2009, que me permitiu abrir novos horizontes no âmbito da promoção de uma Educação para a Cidadania.

Face ao exposto, pretendo, como futura educadora/professora, integrada numa equipa multidisciplinar, ser capaz de gerir bem os conflitos que possam surgir e ter uma atuação ponderada, segura e eficaz tanto nos momentos de risco, como no saber aproveitar todas as situações para desenvolver nas crianças o gosto pela vida em segurança, comportamentos de defesa e de serenidade perante situações de risco, evitando o pânico e o próprio acidente.

Para tal, é necessário que o próprio estabelecimento de ensino tenha os requisitos mínimos que, atualmente, se exigem no que concerne à segurança em edifícios escolares,

nomeadamente dispondo de um plano de Segurança Interno. Deste devem fazer parte os planos de prevenção e de emergência e os registos de todas as medidas/atualizações que se tomam/façam a nível de segurança na escola.

Ao falarmos de segurança, deparamo-nos com um tema muito vasto; no entanto, por vezes, os acidentes acontecem em situações de rotina, em que aparentemente seriam impossíveis de acontecer. Infelizmente, as pessoas pensam que agem de forma correta quando recorrem ao senso comum, por vezes ultrapassado, e, em alguns casos, até pioram o estado da criança acidentada.

Urge, por tal, a necessidade de refletir sobre a segurança das nossas escolas e sobre a formação dos agentes educativos, para que se possa viver na escola um ambiente mais tranquilo e seguro no âmbito de uma Educação para a Cidadania.

1. Quadro de Referências Teóricas

1.1. Docência: uma exigência pluridimensional

O exercício da docência implica, por parte do docente, contribuir para que os discentes se desenvolvam harmoniosamente e em “todos os sentidos”. Isto faz com que tenha de ter, para além de uma panóplia de conhecimentos a nível dos saberes académico-científicos pois “O papel do adulto é fundamental e, no caso das aprendizagens escolares, a figura do professor.” (Borràs; 2001:166), um sério discernimento da sua postura aquando do ato educativo, isto porque as crianças, independentemente da faixa etária que se situem, veem o professor não apenas como a pessoa que lhes proporciona as designadas “aprendizagens de ensino” mas, principalmente como uma pessoa que lhes “serve” de referência para as “aprendizagens da vida”, visto que “As crianças escolherão como modelo os adultos do seu meio com quem mantêm vínculos afetivos mais íntimos” (Llop e Muriscot; 2003;16), vínculos estes que são (ou deveriam ser) inerentes ao ato educativo.

Ao professor, enquanto profissional, não lhe compete apenas a difícil tarefa de ensinar, mas o árduo trabalho de educar!

Saliente-se que “As escolas têm de aceitar a criança como uma pessoa de valor e digna e fornecer-lhe um ambiente simpático, ordenado e seguro. O cérebro não funciona tão bem, no que respeita a uma aprendizagem de nível superior, se estiver sobre ameaça ou em perigo. Se o aluno sentir que o professor não confia nele, o resultado é menos aprendizagem. O cérebro aprende melhor em condições de proteção e segurança e, se possível de alegria. (Feinstein; 2011:429/430). Pelo citado, apercebemo-nos que o sucesso do processo educativo depende em grande parte do relacionamento professor/aluno.

No seu papel enquanto ser social e facilitador de socialização, estabelece uma relação estreita com os seus alunos, promovendo a sociabilidade destes entre eles e com toda a comunidade educativa.

No uso da sua autonomia, o professor tem, no seu dia-a-dia, que tomar decisões pessoais/individuais tendo em conta a coletividade porque “Ser professor obriga a um comportamento próprio, a uma autonomia que permita a defesa dos interesses dos alunos, mesmo contra imposições exteriores ou políticas. É o que a sociedade dele espera, mesmo

quando o não reconhece” (Santos, 2007:31). Ter um comportamento próprio reporta-se ao seu ser enquanto pessoa, assim todas as opções que toma são, evidentemente, dissociáveis do “eu” pessoal e individual, até porque “O indivíduo age consistentemente com os valores que interiorizou” (Ribeiro,1997:218). Assim, a diferença que marca os professores em relação às opções tomadas nos atos educativos está na interiorização dos valores, que cada um possui e, na respetiva atribuição de importância aos mesmos.

José Ribeiro Dias, no que concerne ao conceito de valor, diz-nos que “o Valor enquanto peso, preço, qualidade e excelência que explica porque uma coisa é reconhecida, desejada, apreciada, louvada e, como tal, por um lado é perfeita de outra e por outro lado só pode definir-se enquanto está relacionada com o que é perfeito, com a perfeição ou plenitude do ser. Bem, Valor, Ser, assumem deste modo a relevância de referenciais dos homens e dos processos de educação.” (Dias; 1993:17). Tendo em conta esta definição de valor não podemos atuar pedagogicamente fora deles até porque os valores são “coisas do ser e do ser-se”.

Sabe-se que “Os valores são, pois, diversos e cada um de nós estabelece entre eles uma hierarquia, razão pela qual se afirma que cada um tem a sua tábua de valores. Assim, não poderemos considerar nenhum deles como dispensável e também não podemos nunca estabelecer uma tábua de valores com pretensões de universalidade uma vez que os critérios de hierarquização dependem quer dos indivíduos quer das próprias circunstâncias em que eles se encontram.” (Amado; 2006: Texto 23) e que “O sujeito tem, de facto, um papel muito importante na consciencialização da problemática axiológica.” (Medeiros; 2005:293) é, pois, através da educação que cada um constrói a sua “tábua de valores” e, dependendo da consciência de cada um, os valores serão hierarquizados.

Se cada um, como ser individual interiorizou os seus valores, fê-lo através da educação que recebeu, assim, cada um constrói a sua “tábua de valores” e, a partir da sua realidade hierarquiza-os. Por isso, “O sujeito tem, de facto, um papel muito importante na consciencialização da problemática axiológica.” (Medeiros; 2005:293). Contudo, ao ser-se, e ao ser-se educador/professor, não se é apenas na individualidade, somos também seres sociais, sendo assim “A questão axiológica coloca em conexão a dimensão singular e a dimensão universal.” (Medeiros; 2005:295).

Reconhecendo que “O ambiente axiológico é nutritivo em termos educativos e imprescindível na vida pessoal, interpessoal e das instituições.” (Medeiros; 2005:298), a axiologia educacional está inerente e é dissociável da ação docente e partindo do princípio que “Não somos apenas ontológicos da vida. Somos, também, construtores epistemológicos, antropológicos e axiológicos da vida humana.” (Medeiros; 2005:458), importa refletir sobre a axiologia numa perspectiva educativa.

A axiologia é entendida como a “Teoria dos valores. Mais precisamente, moral que estabelece uma hierarquia entre os valores” (Didier; 2002:23), e, tendo em consideração que “toda a educação é de essência moral, é, em compensação, na necessidade de educar que a moral encontra fundamento mais seguro” (Reboul; 1974:104), existe a preocupação, por parte dos docentes, de encontrar adequação/equilíbrio na promoção de competências nos alunos que os levem a ter conhecimentos, de forma a evidenciarem e a promoverem (também eles) valores essenciais, quer na escola, quer na vida.

Manuel Ferreira Patrício defende, mesmo, que “O sucesso académico está relacionado com o desenvolvimento social, físico e emocional das crianças. O interesse pela criança na sua totalidade requer que as escolas e as famílias e as comunidades aprendam a trabalhar em conjunto” (Patrício; 1993:17). No entanto, embora existam outras pessoas que interferem no ato educativo a verdade é que, “Nos educadores sobressaem os professores e os pais” (Patrício; 1993:189), por isso, “Devemos dar o melhor de nós na educação, mas devemos estar convictos de que não fabricamos a personalidade dos nossos filhos e alunos, apenas a influenciámos.” (Cury; 2007:18). Atendendo ao facto de a conquista da autonomia ser uma das finalidades educativas, é, de todo, pertinente que influenciemos os nossos alunos no sentido de estes se consciencializarem para a importância dos valores.

Para Meideiros “O ato educativo é, por inerência, fundamentalmente axiológico porque se reporta aos vários valores e às ordens de valores que o ser humano experiencia, desenvolve e recria. A educação escolar inscreve-se, deve inscrever-se, nessa linha coerente de desenvolvimento da esfera dos valores.” (Medeiros; 2005:292). Assim, importa referir que “os valores não são simples propriedades que estão dadas como coisas a que nós chamamos bens; o ser dos valores é independente das coisas e das suas estruturas reais; os valores são essenciais, constituindo um domínio especial dos objetos com as suas particulares relações e conexões; as qualidades axiológicas diferem das outras qualidades, propriedades ou força das coisas; os bens não são valores, mas depositários ou portadores dos valores – sejam pessoas,

coisas ou ações -; só nos bens os valores se tornam reais; os valores são objetos ideais, não reais” (Patrício; 1993:250). Por isso, “a problemática axiológica constitui um objeto e um motor das questões educativas.” (Medeiros; 2005:292).

Realmente “A Educação é complexa e não é axiologicamente neutra. A Educação, para o ser em profundidade, exige tomada de posição, exige uma atitude axiológica que pode ser mais ou menos unânime.” (Medeiros; 2009:67), isto porque a questão dos valores inicia-se numa dimensão pessoal que é influenciada pela “pressão social”, cabendo à escola equilibrar/uniformizar, na medida do possível, esta hierarquização/construção de valores.

Seguindo o princípio de que “ a escola é para a sociedade uma instituição que serve principalmente para assegurar a integração das novas gerações no seio do estado nacional, inculcando as suas normas, regras e valores.” (Barbosa; 1999:83) há que orientar os alunos no sentido destes cumprirem as normas e as regras de forma natural, bem como de apreenderem os valores que orientam a ação educativa.

Patrício afirma que “todas as grandes pedagogias são pedagogias de valor. Diremos, mesmo, que não compreendemos que uma pedagogia, por mínimo que seja, o possa ser sem ser de valor” (Patrício; 1993:44), isto porque “A educação é, por natureza, uma tarefa axiológica. Não há, pois, educação sem valores.” (Medeiros; 2005:293). Nesta linha de pensamento, importa salientar, novamente, o papel do professor como sendo uma referência para os alunos, não impondo os seus valores mas consciencializando-os para a importância de valores orientadores para a vida.

Fazer com que os alunos pensem acerca dos valores que possuem, é uma forma de orientá-los pois “Colocado perante situações que o levam a questionar-se, o aluno aprende a delimitar problemáticas que ele próprio identificou ou que lhe são propostas.” (Thouin; 2008:137), face a isto, ao abordamos a temática dos valores com os alunos, devemos dar-lhes “tempo e espaço” para que estes se questionem.

Dalai Lama, na sua carta aos professores, aconselha: “Se forem professores, façam o esforço de não só transmitirem um saber, mas também de despertarem o espírito dos vossos alunos para as suas qualidades humanas fundamentais, tais como a bondade, a compaixão, a capacidade de perdoar ou o espírito de bom entendimento.” (Lama; 2007:67). Atendendo a este conselho, poder-se á inferir que os valores são fundamentais para a promoção de uma conduta positiva pessoal e social. No entanto, há a necessidade de hierarquizar valores ou dar

prioridade a uns em detrimento de outros (tendo em conta o tempo e o espaço em que nos situamos), pois “nem todos os valores se equivalem entre si. Urge desenvolver a tarefa educativa de definir uma escala de prioridade e uma hierarquia de valores. Esta é uma aprendizagem que se faz na vida educacional. Tal tarefa implica a autonomia e a responsabilidade pessoal dos educadores e dos educandos.” (Medeiros; 2006:52), que poderá ser fomentada quando o educador/professor tem, como base nos seus atos educativos, afetividade pelos seus alunos.

Promovendo a afetividade, por vezes ingenuamente confundida com permissividade, o professor cria um ambiente axiológico.

Há que ter em conta que os valores “não podem ser (totalmente) objetivados. Há, de facto, uma dificuldade e quase uma (im)possibilidade de operacionalizar os valores. Mas é possível e imprescindível tomar consciência dos valores que estão presentes na nossa vida pessoal e profissional. Daí a relevância que a Ética e a Deontologia Profissional têm na vida dos professores” (Medeiros; 2005:298).

Para melhor compreender a importância da Ética e da Deontologia importa defini-las. Assim, segundo Julia Didier, a palavra Ética deriva do grego êthos que significa costumes, para a autora a Ética é a “Ciência dos princípios da moral. A «moral» designa mais particularmente a aplicação desses princípios nos actos particulares da vida.” (Didier; 2002:81).

Apesar de alguns autores defenderem que a ética e moral têm o mesmo significado, outros atribuem significados diferentes, nomeadamente, Manuel Ferreira Patrício diferencia os vocábulos ética e moral da seguinte forma: “O vocábulo ético deve ser reservado para o reino dos valores éticos, incluindo os princípios, as categorias e as normas. O vocábulo moral deve ser reservado para o comportamento concreto e a vivência que os homens têm dos valores éticos.” (Patrício; 1993:157). Por tal, o professor tem que ser capaz de gerir os conflitos e estar consciente da complexidade da gestão dos valores, pois o que é um valor de grande importância para ele pode não sê-lo para os seus alunos, por isso “todo o educador conhece na carne, e na alma, a extrema dificuldade, gravidade e delicadeza da educação ética” (Patrício; 1993:148).

Importa ter presente que a ética está no cerne de toda a ação docente. E tal, como refere Paulo Freire, “A prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética. (...) pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão.” (Freire; 1997:72/73).

Perante o exposto, importa salientar que os professores, tal como todas as outras pessoas, precisam de referências (valores) que lhes permitam optar, criando uma certa “uniformidade” nas suas ações para que os seus alunos possam ver nos seus professores modelos a seguir.

Para Manuel Ferreira Patrício “a deontologia é o tratado acerca de o que se deve fazer” (Patrício; 1993:183). Sabendo que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (Freire; 1997:52), pretende-se, então, que o professor seja um orientador das aprendizagens dos alunos, em que ensine não num único sentido, mas num sentido bilateral; ou seja, é deveras importante ensinar a “aprender a aprender”, promovendo no aluno a autonomia que lhe permita ser o construtor da sua aprendizagem. O aluno deverá ser o auto-construtor do conhecimento, pois “a virtude não é ensinada, é aprendida. E a educação moral, precisamente porque é o próprio núcleo de toda a educação, só pode ser autoeducação.” (Reboul; 1974:120) Trata-se, por isso, de orientar os alunos na descoberta dos conhecimentos, dando ênfase aos valores humanos, pois estes são basilares para a formação.

É importante ter sempre presente que “A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos (...) O pior juízo é o que considera o professor uma ausência na sala.” (Freire; 1997:73), daí ser de extrema importância que todos os professores tenham presente que as suas práticas terão que assentar na ética e deontologia profissional.

Os valores éticos têm que estar presentes em todo o ato educativo, pois, “A verdade é que não ter em conta as qualidades pessoais nem valores éticos, na sua seleção, formação e avaliação (...) é uma irresponsabilidade”. (Monteiro, 2008:37). Por tal, sinto-me no dever de, em conjunto com as equipas educativas das quais poderei vir a ser elemento integrante, partilhar, melhorando, os meus conhecimentos no âmbito de uma Educação para a Cidadania, tendo como referência para a minha conduta a Ética e Deontologia Docente.

1.2. Educação, Cidadania e Segurança

A ligação entre a Educação, a Cidadania e a Segurança surge após várias leituras e interpretações dos três conceitos e, embora se possam tratar separadamente, estas estão intimamente ligadas. Atendendo ao propósito de a educação, a cidadania e a segurança serem três palavras-chave deste trabalho de relatório e por estas terem sentidos muito amplos e vastos, importa conceptualizá-las (nas perspetivas que foram tidas em conta ao longo do percurso formativo, incluindo as práticas pedagógicas) e no próprio discernimento para a realização do presente relatório, interligando-as.

Esta análise e ligação dos conceitos parte do princípio que “ao falar de educação, independentemente das análises que fizemos de carácter social, estamos sempre perante um indivíduo concreto – o educando – que requer todas as oportunidades educativas para se realizar como pessoa.” (Sarramona; 1993:27). Como educadores/professores devemos consciencializar-nos de “que o mais importante na educação escolar do cidadão ativo, participativo, democrático e responsável, é transformar a escola num «caldo de cultura para a cidadania». Aderindo a esta cultura, as estratégias de ação educativa virão por acréscimo.” (Barbosa;1999:110). Por tal, e admitindo “A educação como meio essencial para um exercício efetivo da cidadania.” (Henriques et al; 1999:119), não podemos ficar alheios à importância da interdependência que se pode estabelecer entre ambas; pois se a educação é um meio para o exercício da cidadania, a cidadania é, por sua vez, promotora de uma melhor educação.

Atendendo ao facto de “A Educação para a Cidadania parte do pressuposto de que a Escola é para todos, tal como refere a Declaração dos Direitos Humanos em 1948” (Moniz; 2008:37), interessa, pois saber “estar com todos”. Para que tal aconteça, é imprescindível termos e promover que os outros tenham “requisitos axiológicos”.

Ao termos presente o Decreto de Legislativo Regional nº 17/2011/A, de 2 de Agosto, publicado no *Diário da República*, 1.ª série, nº 147 (Artigo 2.º alínea h), “Competência social e de cidadania – capacidade de conhecer, valorizar e respeitar os outros e o mundo, procurando uma harmonização entre direitos, interesses, necessidades e identidades individuais e coletivas. O desenvolvimento desta competência desta competência implica, ainda, a capacidade de participar de forma eficaz e construtiva em diferentes contextos relacionais, cooperando com os outros, exercendo direitos e deveres de forma crítica,

responsável e solidária e resolvendo conflitos quando necessário, num quadro de defesa dos valores democráticos que garantem a vida comum”, compreendemos a importância dos valores na educação para a cidadania, tornando-se, ainda, possível pensar na segurança como um valor a incluir no âmbito de educar para a cidadania.

O conceito de cidadania é polissémico e “seria por isso um erro afirmar que no presente existe uma teoria completa e elaborada de cidadania, isto é, uma teoria sistemática e unificadora.” (Nogueira e Silva; 2001:5). Contudo, existe a necessidade de nos basearmos em algumas conceções que, no nosso entender, explicitam o referido conceito.

Assim, e segundo Arénilla *et al*, cidadania é “a palavra que contém a ideia de direitos e obrigações num âmbito territorial (...) A cidadania é uma maneira de definir as relações entre o indivíduo e a coletividade” (Arénilla *et al*; 2001:88/89). Figueiredo diz-nos que “o conceito de cidadania, em termos genéricos, é a qualidade do cidadão, ou seja, do indivíduo pertencente a um estado livre, no gozo dos seus direitos civis e políticos e sujeito a todas as obrigações inerentes a essa condição” (Figueiredo;1999:34). Para Medeiros “o conceito de cidadania está intimamente ligado à ideia de participação na vida da escola e da comunidade, na análise e procura de soluções para os seus problemas.” (Medeiros; 2006:35)

Comentando as citações supra citadas e considerando o conhecimento em matéria de segurança como solução para alguns dos problemas observados na escola. Importa incluí-la na educação, através da área da cidadania, uma vez que esta área é de grande transversalidade e que busca soluções concretas para problemas reais.

Recorrendo ao livro do Serviço Nacional de Proteção Civil, “*Proteção civil em casa*” em que se pode ler que: “a complexidade das situações derivadas dos riscos naturais e tecnológicos, associada ao ordenamento do território, obriga a que cada cidadão, para se proteger, esteja consciente do papel que deve desempenhar no seio da sua própria casa e da sociedade em geral. Evitar ou atenuar os efeitos de um acidente grave, catástrofe ou calamidade é um dever de todos os cidadãos.” (Serviço Nacional de Proteção Civil; 2000:7)

Perante o exposto, torna-se possível fazer uma ligação entre cidadania e segurança, uma vez que ao ser-se um cidadão responsável e solidário, passa pelo facto de ser um cidadão preocupado com as questões de segurança, e, mais premente se torna quando ao se é educador/professor pois temos a responsabilidade acrescida de zelar pelo bem-estar de crianças.

Como educadores/professores, somos agentes de educação e, sabendo que “a educação designa o conjunto das influências do ambiente, as do homem ou as das coisas, chegando a transformar o comportamento do indivíduo que as experimenta” (Arénilla *et al* 2001:167), podemos e devemos remeter as questões de segurança para a educação, pois só através desta é que podemos modelar/modificar comportamentos, não apenas nas crianças pelas quais somos responsáveis mas, e, principalmente em nós próprios.

“A educação consiste em criar condições ao ser humano para que, através do desenvolvimento, treino e funcionamento de todas as suas capacidades, ele próprio se desenvolva, cresça e viva como pessoa.” (Dias; 1993:12); logo, é de facto importante fomentar o gosto por uma cultura de prevenção, em que a toda a comunidade educativa esteja consciente dos riscos e da importância de promover uma cultura de segurança, bem como preparada para socorrer. Assim sendo, é de todo pertinente que desta educação faça parte a prevenção e os primeiros socorros para que todos os cidadãos saibam e sintam a importância de se saberem proteger e socorrer.

A palavra segurança aparece associada, regra geral, a outra de forma a subdividi-la; ou seja, dificilmente falamos em segurança no seu sentido mais amplo e abrangente. Contudo, a palavra Segurança surge no Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea como: “O que constitui uma proteção em qualquer eventualidade (...) Sem correr riscos, de modo seguro (...) Ao abrigo de qualquer perigo ou dano (...) questão de prudência (...) Dispositivo ou mecanismo destinado a impedir qualquer perigo, dano ou perda..., ou a atenuar as consequências de um acidente.” (in: *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* 2001:3367/8)

Desta conceção podemos deduzir que é necessário um conhecimento prévio da matéria referente à segurança, até porque “A segurança nasce do facto de sabermos que, seja qual for a circunstância em que nos encontremos, seremos sempre capazes de a resolver.” (Stamateas; 2011;69). Para que esta conceção seja, efetivamente, uma realidade e, para que tal aconteça, será necessário recorrer à via educativa, pois só pela educação se poderá implementar uma cultura de segurança, para e pela cidadania.

“O desempenho da cidadania e o desempenho da produtividade requerem o desenvolvimento de várias capacidades que não se formam espontaneamente, a escola deve, portanto, formar não só o núcleo básico do desenvolvimento cognitivo como também o da

personalidade”. (Moniz; 2008:35), personalidade esta que se desenvolve a partir dos valores que se vão adquirindo e consolidando.

A cidadania baseia-se em valores, valores muitas vezes esquecidos, entre eles o altruísmo. Importa saber que “As investigações recentes sobre o altruísmo demonstraram que a preocupação com os outros é um aspeto central da natureza humana e está, até mesmo, associada a programas cerebrais específicos. Apesar de os seres humanos estarem predispostos para mostrarem preocupação com os outros, este altruísmo inato apenas é ativado quando o indivíduo é tratado pelos outros com interesse e cuidado. (Feinstein; 2011:120). Assim, é de extrema importância educar com interesse e cuidado.

Contudo, como espaço público rico em diversidade social, cultural e económica, a escola é, ou deveria ser (quando não o é), um potencial formador de cidadãos conscientes e responsáveis. Os valores sociais e a consciência de uma liberdade responsável devem ser basilares numa educação que visa o desenvolvimento integral dos alunos pois: “A lei é um limite mas também uma proteção e contribui para o desenvolvimento infantil. A disciplina que o respeito pela lei impõe é um exercício necessário a qualquer atividade construtiva, para se habituar ao esforço e à tolerância, bem como à frustração que qualquer trabalho implica.” (Llop e Muriscot; 2003:184) De facto, sem leis não haverá justiça. Sabendo que “A essência de uma Educação para a Cidadania está no cerne de uma abordagem qualitativa da Educação, é o poder e a justiça, ou seja, a legitimidade do poder e as condições de participação no seu exercício e benefício” (Moniz; 2008:37), o trabalho do docente deverá incidir em prol de uma cidadania ativa que fomente nos seus educandos/alunos o gosto pelo cumprimento de normas; isto porque o cumprimento de deveres leva ao reconhecimento dos direitos.

1.3. A Temática na Educação Básica

A atividade do educador/professor pressupõe a sua responsabilidade e cooperação na execução dos Projetos: Educativo de Escola, Curricular de Grupo e Curricular de Turma, sendo estes definidos e adequados aos objetivos delineados, segundo os princípios inerentes às Orientações Curriculares e à Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta os níveis etários e a realidade em que as crianças se inserem. Para a realização destes projetos importa, também, a localização geográfica da escola e o meio envolvente.

Assim, o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A, de 24 de Junho, publicado no *Diário da República*, 1.ª série, nº 121, regista “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos que se fundamentam nas características geográficas, económicas, sociais, culturais e político-administrativas dos Açores”.

Ao analisar o decreto e ao focarmos a nossa atenção na especificidade das “características geográficas”, não nos podemos esquecer que a nossa região localiza-se numa zona suscetível de ocorrências sísmicas e que é fundamental formar, através de treinos/simulacros, toda a comunidade educativa para uma eventual emergência.

O Decreto-Lei n.º 117/2009, publicado no *Diário da República*, 1ª série – N.º 95, de 18 de Maio, refere que “A segurança da comunidade escolar, em especial no interior das escolas, constitui um pressuposto do direito e da liberdade de aprender enquanto fator determinante de um clima propício à ação dos agentes do sistema educativo e ao desenvolvimento equilibrado da personalidade dos alunos.” Por tal, é importante contribuir para que na escola exista o acesso à informação e à formação, indo ao encontro das necessidades concretas de cada faixa etária para que se possa corresponder aos interesses das crianças, motivando-as para o gosto e desenvolvimento de atitudes e comportamentos fulcrais à integridade física de todos.

“Tendo em conta a atual complexidade social das escolas e dos contextos de vida das crianças e dos jovens, torna-se premente aprofundar, numa fase precoce, os valores de cidadania numa perspetiva de segurança, prevenindo os comportamentos de risco.” (Vilela; 2010:11)

Criar, educar e fomentar o gosto por uma cultura de prevenção, consciente e atenta aos riscos, bem como preparar (mesmo que de forma basilar) para socorrer, só poderá ter início quando realizado em ambiente formal, quer em disciplinas suscetíveis de trabalhar variadas temáticas, quer em atividades extracurriculares, pois, independentemente da via utilizada, importa é que as crianças e os jovens fiquem apetrechados com as técnicas, recursos, regras e informação/formação.

No Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, ponto 4, publicado no *Diário da República*, 1ª série – N.º 201, de 30 de Agosto no que concerne ao perfil geral do desempenho do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básicos e Secundário, verificamos que este “Incentiva a construção participada de regras de convivência democrática e gere, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza

diversa”. Esta atitude incita a que tenha uma visão ampla no que se refere a tratar os temas de forma transversal, aproveitando as diferentes disciplinas para os aprofundar.

Admitindo que “A cultura de segurança envolve reflexão e aprendizagem, com vista ao desenvolvimento de sentimentos positivos que levem a encarar a segurança como uma responsabilidade partilhada, relativamente à qual cada um deve assumir um papel participativo, solidário e de interação e de parceria com a comunidade escolar, familiar e local” (Vilela; 2010:11), e pela característica integrante e integradora da área de cidadania, pretende-se integrar a temática da segurança e prevenção de acidentes nesta, pelo facto de tratar-se de uma temática complexa e vasta que requer trabalho contínuo em todas as disciplinas.

2. Plano de Estudos na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Construindo a minha prática educativa à luz de uma grande mudança de programas de ensino (Matemática e Português) bem como do novo acordo ortográfico, apraz-me dizer que existiram determinados aspetos que requeriam um maior aprofundamento/análise para surtirem o efeito desejado. As brochuras disponibilizadas pelo Ministério da Educação foram alvo do meu estudo e instrumentos essenciais para as minhas intenções e intervenções pedagógicas. No entanto, também estes documentos (brochuras) apesar de serem, considerados *à priori* valiosos e práticos recursos, exigem um estudo e uma reflexão sobre as possíveis práticas.

Um aspeto que considero digno de apreciação positiva foi a preocupação que tive de, para além de conjugar as áreas e conteúdos a ministrar, relacionar temas em estudo com especificidades regionais/locais. Isto porque, segundo o Decreto de Legislativo Regional nº 17/2011/A, de 2 de Agosto, publicado no *Diário da República*, 1.ª série, nº 147 “ Numa lógica de formação integral do aluno, através do desenvolvimento de competências-chave, esta valorização promove-se quer através da abordagem de conteúdos relativos a fenómenos que se manifestam nos Açores de forma peculiar, quer através do aproveitamento de recursos locais, sem prejuízo do cumprimento do currículo nacional.”

Atendendo a que a ação do docente implica o estudo e a experimentação de métodos, metodologias e estratégias, para que se possa orientar a sua conduta e fazer face às

necessidades do educando/aluno, quer no contexto de sala de atividades/aulas, quer noutros de que possa usufruir ao longo das suas práticas. Por tal, importa saber que modelos podem ser considerados para uma intervenção educativa.

2.1. Modelos de Ensino, Metodologias e Estratégias

Ao longo dos tempos têm sido criados e desenvolvidos vários modelos de ensino. Todos eles, e, cada um, contextualizados numa época e culturas próprias, daí não existir uma referência única para selecionar o “modelo ideal”.

Na verdade, ao abordarmos diferentes modelos, pode constatar-se que é uma impossibilidade classificá-los de forma estandardizada, isto porque através do estudo realizado verifica-se que os “pontos fortes” de um modelo correspondem aos “pontos fracos” de outro. Aceita-se, no entanto, o facto de todos eles, e, cada um deles, ser um contributo importante para o exercício da docência, cabendo a cada professor selecionar, interligar e adequar o ou os modelos educativos contextualizando-o (s) de forma a promover aprendizagens que melhor desenvolvam as competências ao seu grupo de alunos.

Com o intuito de registar alguns dos modelos de ensino estudados, salienta-se cinco tipologias centrais, nomeadamente os modelos de ensino centrados no professor; os modelos de ensino centrados no aluno; os modelos de ensino centrados no aluno como membro de uma coletividade; os modelos de ensino em que quer o professor quer o aluno são processadores ativos de informação e os modelos de ensino processuais.

Para cada uma das tipologias referenciadas existem diferentes modelos de ensino.

Autores como *Tyler, Taba e Suchman* destacam os Modelos de Pensamento Indutivo, por seu turno *Shavelson, Guba, Lincoln e Stufflebean* defendem os Modelos de Tomada de Decisões, enquanto *Ferrández, Sarramona e Tarín* salientam os Modelos de Inovação Curricular Centrados em Elementos Curriculares. Todos estes modelos têm em comum a sua centralidade, ou seja, todos são centrados no professor, privilegiando assim uma aprendizagem baseada na aquisição de conhecimentos e de desenvolvimento intelectual; a interação entre professor-aluno fomentando o trabalho individual; em que o educador/professor tem uma forma de atuar como um juiz que tem sempre a última palavra, sendo ele quem seleciona as experiências de aprendizagem e o único responsável pela avaliação.

No que concerne aos modelos centrados no aluno, encontramos os Modelos de Aprendizagem Significativa valorizados por *Ausubel, Décroly e Montessori*; os Modelos de Desenvolvimento Cognitivo descritos por *Piaget, Kohlberg, Sigel e Sullivan*; os Modelos de Formação de Opiniões defendidos por *Bruner e Vigotsky*; os Modelos de Mapas Cognitivos de *Feuerstein* ou Conceituais de *Novak*; os Modelos que Privilegiam a Memória manifestados por *Loraine e Lucas*; os Modelos de Investigação Científica divulgados pelos autores *Schwab, Plan Dalton e Winnetka* e os Modelos de Autoaprendizagem defendidos *Rogers, Lewin, Freire, Gordon, Perls e Schutz*. Comum em todos estes modelos é a sua centralidade, pois em todos a criança é o centro de toda a atividade docente e é considerada não apenas um sujeito ativo do seu processo educativo, mas o principal sujeito.

Em relação aos Modelos de Ensino Centrados no Aluno como Membro de uma Coletividade, existem sete modelos diferentes sendo estes os Modelos de Intervenção em Grupo de *Cousinet*; os Modelos de Investigação em Grupo defendidos por *Dewey e Thefler*; os Modelos de Investigação Social sustentados *Massialas e Cox*; os Modelo de Terapia de Grupo de *Glasser*; os Modelos de Jurisprudência de *Shaver e Oliver*; os Modelos de Representação de um Papel estudados por *Shaftel e Shaftel* e os Modelos de Simulação Social defendidos por *Boocock e Kilpatrick*. Todos estes modelos têm em comum o facto de se preocuparem com a criança como sendo um membro ativo de uma coletividade.

Para os modelos de ensino em que, quer o aluno, quer o professor são processadores ativos de informação temos os Modelos de Ensino Ecológicos anunciados por *W. Doyle, W.Y. Tikunhoff e V. Benedito* e os Modelos Críticos e de Reconstrução Social dos autores *Giroux, Apple, Kemmis*. Comumente. Ambos propõem processos de ensino-aprendizagem para que seja exercida uma ética de justiça, igualdade e emancipação social, com o objetivo de alcançar uma sociedade mais justa.

No modelo de ensino centrado no desenvolvimento processual, existem os Modelos de Investigação-Ação e Formação do Educador e do Professor Para a Compreensão, propostos pelos autores *Elliot, J. Gimeno e J.M. Escudero*, que propõem um modelo de “desenvolvimento curricular denominado «processual», no qual os valores que regem a intencionalidade educativa se devem concretizar em princípios de atuação que orientem cada momento do processo de ensino”. (*Borràs, 2001:87*), em que o professor tem de ser um investigador na sua sala de aula, registando as observações para que possa a partir delas refletir sobre o seu desempenho por forma a melhorá-lo.

Tendo em conta os modelos de ensino mencionados, apraz-me referir que orientei a minha conduta enquanto estagiária como educadora/professora seguindo as linhas orientadoras de alguns dos modelos, não me limitando/concentrando a um único modelo, isto porque suponho, que no decorrer da sua prática docente, o professor focará (mesmo que, inicialmente, não se aperceba) especificidades de diferentes modelos, criando, assim, ele próprio o “seu modelo”, pois “Os modelos metodológicos são, para o educador e o professor, apenas um guia, como que um farol que lhe permite ter um ponto de referência, competindo-lhe a ele traçar a sua própria rota em vez de se limitar a seguir a luz do farol.” (Sousa; 2003:22). É, de facto, muito importante estudar os vários modelos de ensino, porque é através do conhecimento destes que orientamos a nossa conduta enquanto docentes. “Da mesma forma que um veleiro não pode navegar sem leme e, ainda menos, sem rumo nem norte, as pessoas não podem viver sem princípios que orientem a sua conduta, ordenem e estabeleçam prioridades nas suas ações” (Llop e Muriscot; 2003:182) os modelos propostos deverão ser considerados como referências orientadoras para a ação docente.

Em relação à metodologia, esta, “consistindo na forma em como se irão processar as atividades.” (Sousa; 2003:21), corresponde às opções do professor aquando da seleção das linhas orientadoras do(s) modelo(s) e das estratégias adotadas.

No que concerne aos métodos de ensino e às metodologias a utilizar, o educador/professor dispõe de liberdade de escolha. Liberdade que lhe foi reconhecida e está legislada. No artigo 5.º, alínea c), do Decreto de Lei n.º 15 de 2007, de 19 de Janeiro, publicado no *Diário da República*, 1.ª série, n.º 14, pode ler-se: “O direito à autonomia técnica e à liberdade de escolha dos métodos de ensino, das tecnologias e técnicas de educação e dos tipos de meios auxiliares de ensino mais adequados, no respeito pelo currículo nacional, pelos programas e pelas orientações programáticas curriculares ou pedagógicas em vigor;”. Assim, importa que o professor conheça diferentes métodos de ensino para a partir destes adotar metodologias adequando-as aos diferentes contextos da sua prática letiva.

Sabendo que “uma estratégia de ensino é uma organização ou arranjo sequencial de ações ou atividades de ensino que são utilizadas durante um intervalo de tempo e com finalidade de levar os alunos a realizarem determinadas aprendizagens (Cruz, 1989; Heintschel, 1986; cit por: Vieira e Vieira, 2005:16) é fulcral que o docente realize um documento onde registe a planificação das suas sequências pedagógico-didáticas que antecederão as suas intervenções práticas com o intuito de as “guiar”.

As estratégias são interdependentes, pois “a escolha e utilização da estratégia de ensino depende de vários factores como sejam: os objetivos/competências a atingir/promover. Em articulação com estes objetivos/competências a atingir, a escolha e utilização de uma dada estratégia pode ser condicionada pelas afiliações dos professores relativamente a aspetos como: perspetivas de ensino, modelos de ensino/aprendizagem, papel do professor, papel do aluno, bem como pelos recursos disponíveis.” (Vieira e Vieira, 2005:10) e também porque “A organização das estratégias programáticas refere-se à forma de articulação das atividades educativas de modo a delas se poder extrair a sua maior eficácia. Abrange decisões quanto à calendarização e horários das atividades, quanto à sua metodologia e quanto às técnicas e ao material a utilizar.” (Sousa; 2003:19).

Ao trabalharmos o termo “estratégias de ensino” e ao estarmos familiarizados com o termo “sequência pedagógico-didática”, apercebemo-nos que o conhecimento da(s) estratégia(s) leva-nos à elaboração da sequência pedagógico-didática, isto porque “em educação, o termo de estratégia, em geral, com o significado de plano(s) concebido(s) pelo professor para, em relação a um dado conteúdo, promover determinadas competências, num contexto real.” (Vieira e Vieira, 2005:16) e que o termo “estratégia de ensino/aprendizagem reporta-se a um conjunto de ações do professor ou do aluno orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se têm em vista.” (Vieira e Vieira, 2005:16).

Existe um vasto aglomerado de tipos de estratégias, pois estas estão direta e indiretamente ligadas aos modelos de ensino, existindo para cada modelo de ensino várias estratégias.

Alguns exemplos de estratégias a que o educador/professor pode recorrer são: as estratégias de exposição (que se subdividem em várias); a estratégia “o exame” (aplicação de testes, de desafios...); estratégias de discussão; estratégia díade (formação de pares para trabalhos diversificados); estratégia de grupo de discussão; debates; trabalhos de grupos; sessões de *brainstorming*; estratégia de painel de discussão; exploração de recursos; entre muitas outras.

Atualmente, é dado algum destaque a duas estratégias gerais que estão ligadas aos modelos cognitivos ou de processamento de informação, sendo estas a indutiva e a dedutiva.

Tendo em consideração os estudos realizados dos vários tipos de estratégias, destaco as estratégias de pesquisa bibliográfica e a estratégia de reflexão para a orientação do educador/professor e as de meditação e de questionamento para o trabalho prático em contexto de sala de atividades/aulas.

Destaquei a estratégia de pesquisa bibliográfica na medida em que “A pesquisa bibliográfica é uma estratégia de procura de informação sobre um determinado tópico em documentos vários” (Vieira e Vieira, 2005:37) o que dá uma maior viabilidade aos assuntos/temas a tratar. A estratégia de reflexão foi selecionada porque “aplica-se, normalmente, quando se pretende traçar uma política e preparar um documento bem pensado e fundamentado” (Vieira, Vieira, 2005:35), como deverá ser o caso das planificações das sequências didáticas independentemente do nível de ensino.

Em relação às estratégias salientadas para o ato educativo, trabalho com as crianças, as minhas opções estratégicas prenderam-se com o facto de, por um lado, a meditação ser centrada “no pensar ou «meditar» sobre problemas reais (...) Segundo vários autores, a meditação não é, normalmente, uma estratégia pré-planeada, mas pode ser usada em qualquer situação que o justifique. O que significa que pode e deve ser usada associada ou em complemento de outras estratégias de ensino/aprendizagem.” (Vieira e Vieira, 2005:44/45) e, por outro lado, porque “Como estratégia de ensino, o questionamento é entendido como um plano cuidadosamente preparado envolvendo uma sequência de questões explicitamente concebidas visando determinado(s) objetivo(s)/competência(s) de aprendizagem.” (Vieira e Vieira, 2005:44/45).

Em relação à estratégia do questionamento esta adequa-se na medida em que “O questionamento, enquanto estratégia de ensino/aprendizagem, e as questões que os professores fazem, ou deviam fazer, constituem a maior parte da investigação da sala de aula”. (Vieira e Vieira, 2005:53). Muitos autores, segundo Vieira e Vieira, defendem que “as finalidades das questões “apelar e encorajar a participação ativa do aluno, desenvolver nele competências comunicativas e envolvê-lo na discussão. (...) pode dizer-se que as questões constituem um meio de ensino poderoso que o professor pode usar com diferentes finalidades.” (Vieira e Vieira, 2005:59/60).

Contudo, ao dar primazia a estas duas estratégias não invalidou, de forma alguma, o recurso a outras, porque “O mais importante, com as crianças é assegurar que a sua educação seja completa, no sentido mais lato do termo; isto é, que possam não só adquirir

conhecimentos mas também desenvolver as principais qualidades humanas.” (Lama, 2007:19), facto que fez com que a estratégia de grupo estivesse presente nas minhas práticas, com o intuito de promover nos alunos competências humanas, entre elas o espírito de grupo, a solidariedade, o respeito e a cooperação.

Importa referir, que através das opções pelos modelos, metodologias e estratégias, o professor organizará a sua prática pedagógica e a sua conduta enquanto profissional pois “três são os campos principais do trabalho ético do professor: nos conteúdos de ensino e educação; nas metodologias educativas; na organização pedagógica global da Escola” (Patrício 2001:161). Pelo exposto, o grande desafio para o professor será a assertividade nas suas opções que deverão basear-se na ética e deontologia profissional com a qual está comprometido.

“É evidente que as escolas apresentam um grau cada vez mais acentuado de heterogeneidade. Alunos de diversas classes sociais, provenientes de culturas muito diferentes da local, com diversos níveis de capacidade física e intelectual, interesses e visões da escola e da vida em geral, compõem um mapa muito variado e representam fielmente a própria realidade” (Borràs; 2001:90), daí que se devam aplicar metodologias de inclusão. Nomeadamente uma metodologia que tome em consideração a diversidade e em que os aspetos motivadores sejam uma constante.

Embora consciente das dificuldades inerentes ao processo educativo, no que concerne à motivação por esta não poder ter um cariz generalista, mas sim específico/individual, é de extrema importância existir um clima de diálogo e confiança com todas as crianças (e, com cada uma) para que o educador/professor consiga a sua missão de orientação mais eficazmente.

Por tudo isto, pretendi que as crianças percebessem a importância de estabelecerem boas relações, quer entre elas, quer com as demais pessoas, destacando toda a comunidade educativa. Por isso, as atividades realizadas foram pensadas para que as crianças pudessem trabalhar em grupo promovendo a partilha, o respeito, a inter-ajuda, a tolerância, a colaboração, a solidariedade e, até mesmo, o altruísmo. Almejou-se salientar, em diferentes situações, a relação causa-efeito das suas atitudes e comportamentos, orientando e sensibilizando as crianças para as problemáticas da Saúde, Segurança, Bem-estar e Prevenção de Acidentes.

Uma das competências que promovi ao longo das minhas intervenções foi a de as crianças adquirirem confiança nas próprias possibilidades e de atuarem com e em segurança em situações do quotidiano. Estas situações, pelo facto de as crianças terem tenra idade terão de ser lembradas, pois é importante que as crianças consigam “alcançar níveis de confiança e de segurança que permitam ao sujeito valorizar as dificuldades de interação com o ambiente, como problemas a resolver e não como ameaças de que se tem de fugir. Para isso, umas vezes se protegerá do meio, adquirindo e generalizando condutas de preocupação, evitando-se, assim, erros e sofrimentos desnecessários. Outras vezes, haverá que procurar situações e contatos novos para que a sua capacidade de adaptação vá aumentando e consolidando-se”. (Cerezo; 1997:310).

2.2. Pré-Escolar

O meu estágio decorreu na Escola Básica.1/JI de São Pedro, que se situa no concelho de Ponta Delgada, na freguesia de São Pedro. Tive como Orientadora a Educadora Margarida Fernandes.

Na freguesia de São Pedro existe “uma grande heterogeneidade social, económica e cultural.

A escola divide-se em dois espaços distintos, um de Plano Centenário e um Edifício P3.

No edifício de Plano Centenário, existem dez salas de aula, duas despensas, oito casas de banho de crianças, duas casas de banho para deficientes e três casas de banho para adultos; uma sala de reuniões e uma cozinha.

No edifício P3, podemos encontrar um polivalente, uma cozinha, um refeitório, oito salas de aula, dois gabinetes de educação especial do 1.º Ciclo e um do Jardim de Infância, um gabinete de apoio educativo e um de psicologia, duas casas de banho para os adultos, dez casas de banho para as crianças, uma arrecadação para o material de educação física, duas despensas e um espaço livre de recreio.

No que concerne aos recursos humanos, existem dezoito docentes Titulares, oito docentes de Apoio Educativo e Ensino Especial, três docentes de Educação Física e quatro de Inglês. Há nesta escola sete auxiliares de educação educativa e mais duas pessoas que desempenham funções similares ao abrigo do programa PROSA. Em relação ao número de crianças, existem setenta a frequentarem o Pré-escolar, trezentas e dezanove a frequentarem o

1.º Ciclo do Ensino Básico. No total, há trezentas e oitenta e nove crianças neste estabelecimento de ensino. Em relação a este número de crianças, importa referir que dezanove possuem Necessidades Educativas Especiais e que quarenta e quatro recebem Apoio Educativo.

O Projeto Educativo da escola EBI1/JI de São Pedro tem como tema «Conhecer o passado, viver o presente e construir o futuro», tema este bastante abrangente, o que de certa forma proporcionou o enquadramento das minhas intenções pedagógicas.

2.2.1. O Grupo de crianças

Para que fosse possível caracterizar o grupo de crianças, procedi à recolha de informação acerca da turma a partir da observação direta, através de diálogos entre a educadora e o grupo de crianças e da recolha e tratamento de informação, contida no Projeto Curricular de Turma e nos processos individuais das crianças.

Após o trabalho de pesquisa e análise da informação documental e das observações realizadas pude constatar que:

Do grupo faziam parte vinte crianças todas na faixa etária dos cinco e seis anos, sendo doze do género feminino e oito do género masculino, e que serão identificadas neste projeto pelas letras do alfabeto de *A* à *T*, respetivamente.

Das vinte crianças, três tinham Necessidades Educativas Especiais (crianças *A*, *B* e *C*) e recebiam apoio de uma Educadora de Educação Especial; quatro recebiam Apoio Educativo, que era realizado por uma Educadora do Ensino Regular, três vezes por semana em sessões de quarenta e cinco minutos (crianças *D*, *E*, *F* e *G*) e uma possuía Mutismo Seletivo (criança *H*).

As crianças *A* e *B* recebiam apoio por uma Educadora de Educação Especial, quatro vezes por semana, realizado em três sessões de quarenta e cinco minutos e uma de noventa minutos. A criança *C* recebia apoio de uma professora de Educação Especial, quatro vezes por semana, dividido numa sessão de sessenta minutos e três de quarenta e cinco minutos.

A criança *A* teve adiamento de matrícula, frequentando pela primeira vez o Ensino Pré-escolar no ano letivo de 2008/2009, tendo sido encaminhada para um processo de avaliação. No ano letivo de 2009/2010 foi realizado um estudo, em que esta criança foi avaliada por uma equipa (psicólogo, educadora de educação especial e educadora titular) da seguinte forma: Tipologia Cognitiva com um desenvolvimento global no nível muito inferior; funções

intelectuais com défice ligeiro: discurso impercetível; imaturidade no comportamento e défice moderado de atenção. Para além do apoio que recebia quatro vezes por semana, esta criança também fazia terapia de fala. Importa referir, segundo as observações e o contato direto, que a criança **A**, apesar de ter muitas dificuldades em fazer-se entender, era extremamente comunicativa, revelando uma grande necessidade de estar sempre a falar com alguém, quer seja com uma pessoa adulta (educadora e formandas), quer seja com os colegas.

A criança **B**, segundo o PEI, tinha muitos problemas familiares e era filho de uma mãe extremamente jovem. Recebia um apoio sistematizado e existe uma previsão de grande sucesso. Esta criança demonstrava grandes melhorias e conseguia acompanhar o grande grupo em quase todas as tarefas.

A criança **C**, segundo a avaliação de um psicólogo, tinha um défice cognitivo bastante acentuado e aguardava avaliação de processo de terapia da fala.

A criança **D** é estrangeira, tem como língua materna o inglês, falava fluentemente o espanhol e percebia muito do que se dizia em português, língua esta em que, embora fosse a sua terceira língua, se fazia entender muito bem. Esta criança tinha dificuldades motoras, quer a nível da motricidade global, quer da motricidade fina.

A criança **E** faltava muito à escola, tinha dificuldades em expressar-se e era uma criança extremamente “sossegada”, possuía um vocabulário muito reduzido, revelando dificuldade em interiorizar conceitos. Na minha opinião era uma criança muito tímida.

A criança **F** era portadora de um défice de atenção/concentração e estava a ser avaliada pela terapia da fala. Pude observar que era uma criança que tinha dificuldade em manter-se sossegada quando as circunstâncias assim o exigem.

A criança **G** só no ano (em que estagiei) foi integrada no grupo e, segundo a Educadora, demonstrava ser muito instável. Ao longo das minhas observações verifiquei que a criança era muito insegura e que precisava de atenção constante, pois ao serem colocadas questões para o grande grupo ela não “arriscava” responder, não gostava de ser colocada em evidência, preferindo ser neutra em todas as atividades desenvolvidas, no entanto, ela era extremamente carente e recebia de bom grado “miminhos”. No entanto, ao estudar as adaptações das crianças à escola, verifiquei que “É normal que seja difícil para a criança adaptar-se porque são muitas as novidades e os colegas não lhe servem de apoio porque estão tão aflitos como ela.” (Llop e Muriscot; 2003:29).

A criança **H** era portadora de mutismo seletivo, pois desde que entrava, até o momento que saía da escola, permanecia em silêncio. A Educadora referiu que desde o ano transato até à data, em que lá estive, só a ouviu dizer uma única palavra. Embora não fale com os adultos e com os colegas, a verdade é que ela interage com todos e reage (gestos, expressões, indicações...) sempre que é abordada. Esta criança estava a ser avaliada pelo Serviço de Orientação e Psicologia.

As restantes crianças foram identificadas de **I** a **T**. No entanto, a criança **I** estava a ser avaliada pela terapia da fala e, apesar da criança **J** não estar sinalizada, possuía um peso desadequado à sua estrutura/altura. Julgo poder ser considerada obesa.

Para além dos casos explanados, havia ainda a criança **K**, que se destacava no que concerne ao vocabulário utilizado, evidenciando uma vasta cultura quando comparada com os restantes colegas.

Em relação ao grande grupo, em jeito de resumo, as observações permitiram perceber que todas as crianças do grupo, com exceção da criança **F**, conseguem manter-se sossegadas e atentas aquando da fase do acolhimento, da explicação de uma atividade, do conto de uma história, nos momentos de relaxamento e/ou retornos à calma.

Todas as crianças, com exceção da **C**, manuseavam a tesoura sem dificuldades, existindo na sala as tesouras adequadas para as crianças destros, esquerdinas e as especiais, para crianças com dificuldades. Estas tesouras especiais tinham quatro anéis para que a criança cortasse em conjunto com a Educadora, sendo o caso da criança **C**.

Todas as crianças respeitavam as regras da sala de atividades, conheciam e sabiam como verificar as suas funções nos quadros de tarefas.

A maioria das crianças reconhecia o número 7 e alguns sabiam relacioná-lo com a quantidade, sabiam escrever o seu nome sem o copiar, sendo três as que escreviam o seu nome copiando-o (crianças **A**, **E** e **G**). Apenas a criança **C** tinha dificuldades a escrever o seu nome mesmo quando o copiava.

De forma geral, posso mencionar que as crianças do grupo eram cumpridoras das regras de convivência, quer umas com as outras, quer com os demais.

2.2.2. A sala de atividades

A sala de atividades, da Educadora Margarida Fernandes, onde realizei as minhas intervenções, pertence ao edifício de Plano Centenário, situa-se no rés-do-chão e era a primeira sala, quem entrava, à esquerda. Esta localização é excelente se pensarmos em saídas de emergência, pois o percurso a fazer é mínimo.

É uma sala ampla que dispõe de bom arejamento e luz natural, isto porque tem três janelas grandes viradas para o exterior, para a entrada da escola.

Quanto à sua organização de sala de atividades, a dividia-se em dez áreas/cantos.

Ao entrar na sala (sentido esquerda-direita), existia uma pequena mesa com três cadeiras que era o canto da plasticina, mesmo ao lado, o verso do roupeiro, tinha o quadro do tempo, onde todos os dias uma das crianças caracterizava o estado do tempo, aplicando os elementos de acordo com o estado do dia, no cimo do roupeiro da casinha existiam duas plantas que também eram tratadas pelas crianças.

Fazendo a divisão da área da plasticina com a casinha encontrávamos o roupeiro, móvel pequeno com duas portas, onde eram guardados todos os adereços (roupas, sapatos...), depois existia um espelho, uma banheira e um bacio, havia ainda uma pequena cama com bonecas. Mais ao menos ao centro, encontrávamos uma mesa redonda com quatro cadeiras e em frente o fogão com forno, na extremidade desta área, e a fazer a divisão com a área dos jogos de construção/garagem, tínhamos o louceiro onde era arrumada toda a loiça e comida.

Entre a área da plasticina e da casinha (entre as duas primeiras janelas), podia ver-se afixado um cartaz que fazia alusão às diferentes famílias (monoparentais, “normais”, com poucos filhos, com muitos, etc...) que no centro tinha um coração com a frase: *AMO A MINHA FAMÍLIA*.

No canto direito da sala (paralelo à esquerda da sala) encontrávamos a área dos jogos de construção e garagem. Neste espaço existia uma estante onde se podia encontrar quer os jogos quer os brinquedos da garagem. Na parede (frontal à entrada da sala) encontrávamos afixado o mapa de aniversários. No seguimento desta parede, estava afixado um conjunto de experiências, realizadas por estudantes com o grupo de crianças. Depois, deparávamo-nos com o quadro branco e com os respetivos marcadores e apagador. Ao lado do quadro, estava um painel de cortiça onde estavam afixados os seguintes quadros: Assiduidade, Responsáveis

pelos áreias, pelas tarefas e o de comportamento. Por baixo destes, estava uma pequena estante que exponha, num dos lados, algum material de reciclagem (para trabalhar expressão plástica) e os fantoches, no cimo desta estante estava o fantocheiro.

Os jogos de tabuleiro/mesa, bem como os puzzles e jogos de construção de mesa estavam numa outra estante junto à parede. Ainda nesta parede, e por cima do painel de cortiça, foram afixados todos os meses do ano escolar (Setembro a Junho) ilustrando em cada um, os direitos da criança. No cimo da parede, quase junto ao teto encontrávamos, ainda, dois cartazes, um ilustrando a cor dos olhos dos meninos da sala e o outro descrevendo o corpo humano (menina/menino);

Ao entrar na sala (sentido direita-esquerda), deparávamo-nos com a zona suja, ou seja com um lavatório que era todo envolto por armários. O primeiro armário guardava o material da educadora e de apoio às atividades. Nas portas podiam ver-se os órgãos dos sentidos ilustrados. Por cima do lavatório foram afixadas as regras da sala de atividades e por baixo estavam os equipamentos de pintura (tintas, pincéis, esponjas...). Ao lado deste lavatório tínhamos o aquário com o *Barbatana* (peixe). Na extremidade do lado direito, o armário, para além de guardar material de desgaste, também exponha as pastas arquivo dos trabalhos das crianças;

A parede que fica do lado direito, quem entra na sala, tinha a história do coelhinho das cores afixada pela ordem dos acontecimentos desta; por baixo existia algum material de desgaste dentro de um balde (papel crespado, cenário, vegetal, papel de lustre...) e, ao lado, uma pequena estante com as folhas de cartolina e de papel de máquina/impressão.

A seguir, existia uma secretária apetrechada com dois computadores e uma impressora - Área das T.I.C.'s. Por cima da estante e da secretária, foram afixados quer os pesos das crianças, quer os registos que a educadora fez referente ao que as crianças diziam “de temas tratados”, seguindo alguns temas de referência, como por exemplo: Eu gosto... O Outono é..., entre outros.

Fazendo a divisão entre a área das T.I.C. e a da Biblioteca existia um mostruário onde as crianças estabeleciam a relação entre os algarismos em relação à quantidade.

Na área da Biblioteca, encontrava-se uma pequena mesa com duas cadeiras. Na parede podia observar-se as “caixinhas dos sons” que guardavam palavras cujos sons vão sendo

abordados. Por cima existia um painel de cortiça onde foram afixados os trabalhos realizados pelas crianças e um quadro magnético.

A limitar a área da Biblioteca estavam uma pequena estante e um carrinho/estante. Na estante eram expostos jogos. No cimo estavam os processos das crianças em arquivadores de cartão; ao lado destes, colocadas na parede, podia observar-se ilustrações sobre a higiene corporal. Em frente à estante, havia um carrinho/estante, no qual eram guardados os trabalhos em execução e o material de desenho (lápiz de cor, lápis de carvão, folhas...).

Na parede, por cima da área da biblioteca e até ao fim desta, estavam afixados os números de zero a cinco, fazendo menção às quantidades. Na parede, em baixo, estavam afixados os números que as crianças já tinham aprendido (até ao oito).

No centro da sala, acompanhando-a quase do princípio ao fim, estavam as 4 mesas de trabalho, de forma retangular e todas unidas, com as respetivas 20 cadeiras das crianças e a da educadora no centro de um dos lados.

2.2.3. Apresentação e reflexão de atividades desenvolvidas

Ao longo do meu estágio, realizei várias atividades diretamente relacionadas com o tema deste relatório. A Educadora Cooperante forneceu-me autonomia suficiente para que pusesse em prática as minhas intenções pedagógicas.

Atendendo às temáticas, *Educação para a Saúde e Educação para a Prevenção de Acidentes*, estas foram trabalhadas com diferentes conteúdos, para os quais realizei atividades, que indo ao encontro dos interesses das crianças, permitiram trabalhar as diferentes áreas do saber.

Foi de facto basilar propiciar às crianças tarefas que lhes permitiram ter uma perceção do seu corpo, do “seu eu”, e da segurança do mesmo, isto porque “O instrumento fundamental com que a criança conta para se relacionar com o meio ambiente é o seu próprio corpo. Através dele será capaz de perceber as características dos objetos, de observar as ações dos outros, de realizar ações próprias tendentes a modificar o seu próprio círculo...” (Cerezo, 1997:23). Assim, importa criar um ambiente propício para a aprendizagem porque “o

ambiente de aprendizagem que se cria na escola influencia todas as “mudanças” de comportamento verificadas nas crianças”. (Condessa; 2010:46)

Um dos principais objetivos, da minha conduta enquanto estagiária, foi exatamente o de criar um ambiente de segurança para promover competências nas crianças, que as levassem a ter comportamentos em que não pusessem em risco a sua integridade física nem a dos colegas.

A promoção destes comportamentos advém de um trabalho a nível da Educação para a Cidadania, pois esta área é a grande promotora de valores sem os quais não se conquistam os comportamentos “seguros” desejados.

No desenvolvimento das minhas intervenções, a Educadora Cooperante foi mostrando empatia para com o tema e um parecer muito satisfatório pelas atividades que ia realizando.

De entre as atividades realizadas destaco três: Visita de Estudo ao Quartel dos Bombeiros; A leitura e exploração da lenda “O Gigante Miguel” e a Simulação Sísmica com a respetiva saída de emergência.

Visita de estudo ao quartel dos Bombeiros Voluntários de Ponta Delgada

Ao saber que constava do Plano Anual de Atividades a realização de uma visita de estudo às instalações dos Bombeiros Voluntários de Ponta Delgada e ao ser abordada sobre a mesma, disponibilizei-me para a organizar, isto porque sendo a Coordenadora das Ações Educativas da AHBVPD (Associação Humanitária dos Bombeiros Voluntários de Ponta Delgada) tenho a facilidade de agendar e guiar a visita, bem como, o acesso direto a todos os serviços.

Tendo em consideração o cargo, acima referido, e o gosto por ser Bombeira, aproveitei a oportunidade para partilhar com as crianças do grupo, com o qual estava a estagiar as minhas sequências didáticas, “o meu quartel”. No entanto, não foram apenas as crianças “do meu grupo”, mas sim os três grupos do Jardim-de-Infância da EB1/JI de São Pedro que recebi no quartel.

Importa referir, que a realização desta visita foi uma atividade extra-estágio, mas que, para mim, foi adequada porque foi ao encontro dos objetivos das Orientações Curriculares para o Jardim de Infância, do meu projeto formativo, do tema do meu relatório e, sem dúvida, dos meus interesses pessoais.

Tendo acordado com a Educadora Cooperante que receberia as crianças no quartel, ficou então a atividade a “meu cargo”. Fiquei de receber as crianças pelas 9h45m do dia seguinte.

Assim, pelas nove horas da manhã, dirigi-me ao quartel e fardei-me com a farda de quarteleira, ou seja, com a farda de serviços de polivalência (farda n.º3), pois é a que mais identifica o “Bombeiro”. De seguida, fui ao bar acertar o lanche matinal para as crianças e preparar o EPI (Equipamento de Proteção Individual) de incêndios. Depois, fui ter com o chefe de serviços (superior hierárquico responsável pelo quartel) para pedir a colaboração de dois colegas, um fardado com a farda de socorrista (farda n.º 2), para servir de “manequim” e o outro para conduzir a viatura “Diamond” – a viatura mais antiga dos bombeiros, para que as crianças pudessem desfrutar de um passeio à volta do quartel. Posto isto, fui para a entrada do quartel aguardar a chegada das crianças.

As crianças chegaram cerca das nove horas e trinta minutos. O primeiro impacto foi de surpresa, pois não sabiam que era eu que as ia receber, foi muito interessante ver as reações delas: “É a Micá!”; “Ela é Bombeira!”; entre outras.

Inicialmente, foi um pouco difícil controlar as emoções das crianças, mas com a ajuda das Educadoras tudo se recompôs.

Iniciei o diálogo com as crianças a dizer o que íamos ver e fazer. Depois expliquei-lhes a farda que tinha vestida, o que era (identificação do Bombeiro), para que servia (tipos de serviços que se faz com ela) e o que significava as cores da mesma (azul - tranquilidade e vermelho – perigo, ou seja, as cores da farda simbolizam tranquilidade face ao perigo).

Logo a seguir, expliquei-lhes que a farda principal dos Bombeiros era invisível e que se chamava Disciplina.

Depois, ensinei-as a marchar, e, marchando fomos para o interior do quartel.

Ao entrar nas instalações, expliquei que o quartel dividia-se em três partes principais: a do secretariado, a das comunicações e a “dos Bombeiros” – a operacional.

Assim, iniciámos a nossa visita, passando pelas secretarias (comando e direção), pelos corredores ia explicando os equipamentos de museu expostos (maca, mangueiras e os diversos equipamentos históricos) que as crianças iam vendo e mexendo também.

No decorrer da nossa visita, deparámo-nos, por coincidência, com o inspetor Regional da Proteção Civil, Rodrigo Mira. Neste encontro inesperado, abordei-o e apresentei-o às crianças e às Educadoras. O Inspetor falou diretamente com as crianças sobre a sua função e o que significava a Proteção Civil. Depois, ele ofereceu a cada uma das crianças um lápis de carvão com borracha da Proteção Civil.

Continuámos a nossa visita pelas instalações (refeitório, sala de convívio, camaratas e restantes secções). Ao longo da visita, íamos sempre conversando sobre o que estávamos a ver e a utilidade de cada uma das secções.

Após a visita às instalações (edifício interno), dirigimo-nos para a “Parada”, ou seja, para o parque de viaturas. Neste local, apresentei as diferentes viaturas às crianças, bem como os equipamentos das mesmas. Ao mostrar cada viatura com o seu respetivo equipamento, expliquei-lhes as suas funções. No decorrer da exploração de uma ambulância, procedi à execução de pequenas simulações com as crianças: umas experimentaram a maca, a outras foi colocado o colar cervical, etc.

Depois, em colaboração com um colega (Bombeiro), foi a vez de as crianças ouvirem e conhecerem os diferentes tipos de sirenes (Emergência – acidentes, atropelamentos...; Urgência – Doenças súbitas; Incêndios/Derrocadas/Inundações).

Conhecidas as sirenes, fomos brincar “aos pequenos bombeiros”. Mostrei e expliquei o EPI e depois liguei uma linha de água (a mais pequena e fina – ideal para brincar) colocando-lhe uma agulheta para que as crianças pudessem experimentar os diferentes tipos de jacto (chuveiro – proteção; jato largo – combate a chamas; jato fino – deslocamento de escombros, etc.). Sempre que um dos pequenos bombeiros trabalhava, tinha que colocar o capacete.

A seguir, o socorrista de serviço foi requisitado. Assim, as crianças puderam comparar ambas as fardas (a minha – de quarteleira – e a do meu colega – de socorrista), apontando as semelhanças e diferenças. Encontradas as semelhanças e as diferenças, procedeu-se à descrição da farda do socorrista: Camiseiro azul-claro – asseio; Calças azul-escuras – Tranquilidade; Cinto vermelho – Perigo. No decorrer da visita de estudo, o socorrista, Nuno Andrade, também, se dirigiu às crianças e pronunciou-se acerca das suas funções.

Realizadas essas tarefas, chegou o momento/hora de as crianças irem lanchar. Fomos para o bar e cada criança tomou um copo de leite achocolatado.

Terminado o lanche, regressámos à parada para darmos uma volta na “Diamond”. Todas as crianças desfrutaram desse passeio, experimentando a viatura mais clássica do quartel da AHBVPD.

Para terminar a visita, tiramos uma foto de grupo junto à estátua “Bombeiro”, em frente ao quartel.

Poder conjugar o estar com as crianças e com as educadoras, assumindo um papel diferente e noutra contexto, foi muito importante para mim.

Sabendo que “Sair pode ser um meio maravilhoso de as crianças aprenderem mais acerca delas próprias e das outras pessoas que as rodeiam” (Roberts, *in Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*, in Iram Siraj-Blatchford [coord.]; 2005:144), encarei esta visita de estudo como uma oportunidade de me dar a conhecer às crianças e de as conhecer fora do ambiente escolar.

Numa primeira fase, e tendo em conta as idades (dos três aos seis anos) e o número de participantes (entre cinquenta e duas e sessenta crianças) tive que pensar e planificar as atividades a realizar aquando da visita de estudo, isto porque “ a forma como as atividades são organizadas depende de uma série de fatores – o espaço, a idade das crianças, os tópicos que estão a ser estudados, os objetivos de aprendizagem ou as considerações relativas à segurança.” (Esmé Glauert, *in Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*, in Iram Siraj-Blatchford [coord.]; 2005:84).

Assim, optei pela realização de atividades simples e de curta duração em que o diálogo fosse sempre possível, pois “Na vida da criança, comunicação, linguagem e conhecimento são três pilares de desenvolvimento simultâneo” (Sim-Sim *et al*; 2008:11), e de atividades que tivessem significado para as crianças.

Tirando partido das diferentes secções do quartel, tive o cuidado de ter uma atividade para cada uma delas, diretamente relacionada com a mesma, visto que “A distribuição do tempo relaciona-se com a organização do espaço pois a utilização do tempo depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços.” (Orientações Curriculares; 1997:40), daí ter havido diferentes tempos de atividades nas diferentes secções, já que o tempo dependia do tipo de atividade que as secções proporcionavam.

Sabendo que é importante “Conhecer os diferentes serviços que facilitam a vida das pessoas numa comunidade” (Cerezo; 1997:447), os Bombeiros oferecem, sem dúvida, serviços comunitários e que “há vantagens em que inclua a participação de outros parceiros da comunidade, como autarcas e outros serviços e instituições locais”. (Orientações Curriculares; 1997:44) A realização desta visita teve a intenção de desenvolver competências nas crianças (principalmente a nível da oralidade e da cidadania), bem como de motivá-las, quer para as aprendizagens inerentes às atividades da visita, quer para o tema central do meu estágio “Educação, Cidadania e Ser em (in)Segurança: Contributos das Práticas Educativas e Curriculares para a Prevenção de Acidentes”.

Partindo do princípio que “No final da educação pré-escolar, a criança demonstra confiança em experimentar atividades novas” (Metas de Aprendizagem; 2010: FPS004), é de todo o interesse “Organizar uma visita a um quartel de bombeiros” (Cerezo; 1997:448) em que se deve “Orientar a atenção sobre os aspetos seguintes: - Dependências do edifício (garagens, oficinas, dormitórios, etc.). – Características dos veículos (cor, tamanho, elementos que os compõem, etc.). – Uniforme dos bombeiros (cor, tipo de tecido, características do capacete, etc.). – Instrumentos que os bombeiros usam no seu trabalho (mangueiras, escadas...). Em seguida, conversar com algum bombeiro para que explique qual é a sua tarefa.” (Cerezo; 1997:448/449). Posso (ousar) dizer que a realização da visita, em termos gerais, foi um sucesso, pois todos os aspetos acima referidos foram trabalhados de uma forma lúdica e interativa.

É, para mim, muito importante trabalhar, vivenciar e transmitir a importância da interajuda e do valor do Bombeiro, porque ser-se Bombeiro não é apenas ter uma profissão ou um “hobby”, é uma forma de estar na vida. O facto de se ser bombeiro(a), mesmo sem se dar conta, é ter-se valores morais e éticos intrínsecos; valores estes que devem ser desenvolvidos nas crianças desde a mais tenra idade. Assim, e tirando partido da “figura do Bombeiro”, foi minha intenção “Desenvolver atitudes de respeito, colaboração, ajuda e cooperação”. (Cerezo;1997:361)

Observar a admiração e entusiasmo que as crianças demonstraram ao chegarem ao quartel, e ser eu (a estagiária) a recebê-las, foi, de facto, muito gratificante e acredito que tenha sido muito benéfico para as crianças, pois, apesar de, regra geral, existir empatia entre crianças e “Bombeiros”, a verdade é que existiu, desde o início, um ambiente de diálogo e interação.

Para que as crianças marchassem como os bombeiros, ensinei-as a formarem (disposição correta para a marcha); depois marchei e pedi que me observassem; a seguir marchei novamente e pedi que me imitassem, pois “A observação e a imitação da atuação dos adultos são a principal fonte de aprendizagem das crianças.” (Llop e Musriscot; 2003:26)

Nesta visita, expliquei às crianças que “Em todas as comunidades há adultos que se preocupam com a segurança e bem-estar das crianças” (Fallow;1998:47) e que um bombeiro é um amigo/protetor de crianças, pois são pessoas que gostam de ajudar os outros. Assim, enquanto as crianças se deslumbravam com o que viam e questionavam, “exigindo” respostas quase imediatas, também falávamos de características imprescindíveis dos mesmos, tais como: espírito de interajuda, solidariedade, disponibilidade para com os outros, entre muitas outras.

Pelo exposto, porque sou bombeira e porque quis que as crianças, com quais realizei as minhas sequências me vissem como educadora, mas acima de tudo como uma amiga, pois “O educador será sobretudo um amigo que apoia solidariamente a criança” (Sousa; 2003:144), não podia, de forma alguma, deixar de usufruir da oportunidade de mostrar “às crianças” os serviços prestados pelos bombeiros, isto porque acredito que as crianças, para além de se terem divertido muito, desenvolveram as competências que tinha proposto quando planifiquei a atividade.

A oportunidade de realizar “a minha visita de estudo” foi uma mais-valia porque “O espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças.” (Cerezo, 1997:39), e por saber que “As crianças necessitam de experimentar as suas relações em ambientes diferentes.” (Castilho *et al*, 2003:69), considero que a atividade descrita decorreu de forma muito positiva para todos os intervenientes.

Numa próxima organização de visita de estudo, embora se possa sempre melhorar todos os aspetos, eu apenas mudaria o número de crianças. Faria com que fosse um grupo de cada vez, pois o número de crianças limitou a participação destas nas atividades.

Leitura e Exploração da Lenda “O gigante Miguel”

Para introduzir o tema dos “sismos”, optei por contar às crianças a “Lenda do gigante Miguel”.

As crianças perceberam a mensagem e gostaram muito, sendo que foram várias as vezes que me interromperam, enquanto eu narrava a Lenda, para colocarem questões sobre a mesma. No decorrer da narração e do questionamento imediato, eu explicava e respondia, sendo que elas, entusiasmadas continuavam a formular questões.

Quando acabei de a contar, as crianças fizeram uma síntese das ideias mais importantes. Depois chamei uma das crianças e, com a ajuda de um mapa da ilha, ela colocou-se numa posição semelhante ao recorte da ilha. As crianças, surpresas, iam encontrando as semelhanças entre o corpo humano e o recorte da ilha, ou seja, iam imaginando a ilha como um gigante humano, descrevendo-a e estabelecendo paralelismos entre corpo/ilha.

Assente na opinião de Sim-sim *et al* que recomenda que se “Crie situações lúdicas em que cada criança terá que nomear e descrever imagens ou objetos” (Sim-sim *et al*; 2008:42) e de acordo com Maria da Luz Leitão *et al* “O uso da palavra, das mãos e de todo o corpo para exprimir sensações e ideias são de indiscutível importância nas representações” (Leitão *et al*; 1993:22) e que é através do jogo simbólico em que “a principal característica é o faz-de-conta, a possibilidade de simbolizar um objeto que não está presente, representando-o por outro” (Llop e Musricot; 2004:143), optei por contar a Lenda da Ilha de São Miguel para as crianças terem, através do corpo, representações descritivas da ilha, pois “a educadora ajuda a abrir as portas do palácio das sinestésias” (Torrado; 1988:17), fazendo, assim, a fusão de perceções relativas a dados que correspondem a sentidos diferentes.

Nesta Lenda, os olhos do Gigante Miguel representaram as lagoas das Sete Cidades, o estômago a Lagoa do Fogo e os intestinos a Lagoa das Furnas, entre outros. Tendo em conta que “ No final da educação pré-escolar, a criança inventa e experimenta personagens e situações de faz-de-conta ou de representação, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes estímulos, diversificando as formas de concretização.” (*in* Metas de Aprendizagem; 2010: Cód:Exd014), esta atividade revelou-se muito profícua, isto porque, para além de recordar os nomes de partes do corpo humano, introduziu os nomes de locais, nomeadamente os seis concelhos, e “justificou” o facto da ocorrência de sismos.

Simulação Sísmica

É de facto importante salientar que, estando consciente da tenra idade das crianças e que ao falar-se em segurança nos deparamos com um tema sério, antes de proceder à simulação

sísmica continuei a desenvolver a temática adotando uma configuração lúdica, ou seja, fi-lo através do lema: “Aprender coisas sérias a brincar”.

Para corroborar a importância da segurança, no que concerne às medidas de auto e hetero proteção em caso sísmico, optei por explorar o livro “*A tua segurança*”, em grande grupo, dando ênfase à sua personagem principal o *Super Açor*.

Nesta atividade, foi dado um grande destaque à personagem principal porque a mascote Super Açor foi criada para que as crianças, de certa forma, se revejam nela. Super Açor é uma ave, as aves voam, o voar leva ao sonho e o imaginário da criança enche-se do maravilhoso, o que as leva a acreditar que o Super Açor, voando, está sempre a verificar se estas se estão a “portar” como ele ensinou.

O facto de esta mascote ser *Super* não se prende com a sua estatura física, nem com a existência dos seus poderes surreais, mas por saber agir na hora certa, por transmitir às crianças as opções corretas para as diferentes situações, quer ao nível de prevenção de acidentes, quer ao nível de atuação perante os mesmos e até noutras situações problemáticas. Sendo a personagem/mascote um pássaro de porte pequeno, existe um certo paralelismo entre ele e a criança pequena.

Como o próprio nome indica, o Super Açor também é um símbolo da Região Açores, localizando-o num determinado espaço físico.

A leitura da história foi facilitada porque o livro apresenta imagens que traduzem todas as mensagens dos textos.

Outro dos motivos que me levou a selecionar este livro para a exploração na sala de atividades, foi o facto, de cada vez mais, se tornar emergente sensibilizar as crianças para que estas saibam atuar perante situações adversas e, principalmente, para conseguirem evitar que algumas das situações ditas como indesejadas ou perigosas não sejam desencadeadas.

A prevenção, o saber estar, o agir e o saber ser são mensagens constantes neste livro.

Alertar as crianças e facultar-lhes aprendizagens que as ajudem a fazer as “coisas” certas nos momentos “certos”, ajudá-las-á a ter o gosto pelo seu próprio bem-estar e a reduzir comportamentos que comportem riscos.

Durante a leitura dos textos e a interpretação das imagens (realizada pelas crianças), as crianças formulavam questões com os temas tratados. Pelas questões colocadas, percebi que as mesmas não se verificavam por não estarem a compreender a mensagem, mas pelo contrário: as crianças pretendiam certificar-se de que tinham entendido.

Após a atividade acima referida e o intervalo, procedi à montagem do equipamento informático, para que as crianças pudessem visualizar um *PowerPoint* sobre a temática. Durante a montagem do equipamento aproveitei para explicar às crianças todo o processo de montagem, bem como a descrição e funções de cada um dos objetos utilizados, tendo em conta que “No final da educação pré-escolar, a criança cuida e responsabiliza-se pela utilização de equipamentos e ferramentas digitais, observando as normas de segurança definidas em grupo (e.g. ligar/desligar computador; cuidado com as tomadas)” (*in Metas de Aprendizagem; 2010:Cód:TIC009*). Por tal, não esquecendo de dar a devida importância às TIC’S, fui alertando as crianças para os cuidados a ter e os perigos que podem advir do desrespeito aos equipamentos. Partindo do princípio que “A utilização dos meios informáticos, a partir da educação pré-escolar, pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático...” (*in Orientações Curriculares; 1997,72*), foi minha intenção abordar a temática de outra forma.

O saber que “Os registos audiovisuais são meios de expressão individual e coletiva e também são meios de transmissão do saber e da cultura que a criança vê como lúdicos e aceita com prazer” (*in Orientações Curriculares; 1997:72*), foi outro motivo que me levou a optar pela projeção dos diapositivos.

O *PowerPoint* era sobre sismos, sendo a personagem principal o Winnie the Pooh (personagem conhecida pelas crianças). O material projetado intitulava-se “*Winnie the Pooh e os seus amiguinhos – Aprendendo o que é um sismo*”. Durante a passagem dos diapositivos, o diálogo foi uma constante, ora pedia para as crianças interpretarem as imagens, ora respondia a questões sobre as mesmas. Pretendi, assim, criar uma interação dialógica com as crianças, pois “No final da educação pré-escolar, a criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida.” (*in Metas de Aprendizagem; 2010:Cód:LOE026*), facto que se veio a verificar pelas respostas que as crianças iam dando às minhas questões.

A visualização dos diapositivos facilitou a simulação, pois explicava, passo a passo, os procedimentos a ter aquando de uma ocorrência sísmica.

Antecedendo a simulação (proteção e evacuação), as crianças, uma a uma, experimentaram a posição correta a ter durante um sismo em contexto de sala de atividades, tal como as personagens Super Açor e Winie the Pooh lhes tinham explicado.

No dia seguinte, após um breve esclarecimento, realizámos a simulação sísmica, isto porque “O comportamento dos ocupantes contribui tanto para a sua segurança, como para a das próprias instalações, não podendo as características destas, só por si, constituir garantia suficiente contra ocorrência e as consequências de acidentes.” (Silveira; 1997:95/96) e é por isso de extrema importância ensinar as crianças a terem comportamentos adequados, face às ocorrências, no caso apresentado, sísmicas.

Na realização da atividade tive o intuito de avaliar o trabalho, anteriormente realizado, mas, e sobretudo, o de preparar as crianças para uma eventual situação real.

Aquando da realização da simulação sísmica, as crianças demonstraram ter compreendido as normas essenciais de proteção a ter em conta antes, durante e depois de um sismo e serem capazes de aplicar os procedimentos de forma adequada.

2.3. Ensino Básico – 1.º Ciclo

O meu estágio decorreu na EB1/JI de Santa Clara que se situa na costa sul do concelho de Ponta Delgada. Esta freguesia confronta com o mar e com as freguesias de São José, Relva e Arrifes.

A escola tinha dezasseis salas (catorze de aulas, uma TIC e uma de professores). Importa referir que três das salas de aulas existentes não ofereciam condições de segurança, pelo que as quatro turmas do 4.º ano de escolaridade foram transferidas para a escola “mãe” e as salas não estavam a ser usadas. É ainda de apontar que existia um ginásio, um refeitório, uma cozinha, quatro casas de banho para adultos, várias casas de banho para crianças, uma reprografia, um campo de jogos, um parque infantil e um vasto espaço livre, onde as crianças podiam desfrutar o recreio.

No que concerne aos recursos humanos, existiam quinze docentes titulares, dois docentes de apoio educativo/substituição, uma docente e uma técnica superior de ensino especial, dois docentes de educação física, uma docente de inglês, uma psicóloga, uma terapeuta da fala e seis auxiliares de ação educativa.

É necessário mencionar que muitas das crianças que frequentavam esta escola são provenientes de outras freguesias e até concelhos, isto pelo facto de ser uma escola que está localizada muito perto do centro da cidade, o que a torna numa escola muito apelativa e requisitada. Por tal, existia uma grande variedade de conhecimentos e saberes locais o que se traduzia numa mais-valia para a partilha de experiências e conhecimentos entre todos.

O meu estágio realizou-se com a turma 29, do 3.º Ano de Escolaridade, cuja professora titular e minha cooperante foi a professora Andreia Teixeira.

2.3.1. A turma

Para que fosse possível caracterizar o grupo de crianças, procedi à recolha de informação acerca da turma a partir da observação direta e da recolha e tratamento de informação, cedida pela professora cooperante.

Após o trabalho de pesquisa e análise de dados da informação documental e das observações realizadas, pude constatar que:

Daquela turma faziam parte vinte crianças, todas na faixa etária dos oito e dez anos, sendo nove do género feminino e onze do género masculino.

Das vinte crianças, duas tinham Necessidades Educativas Especiais (E e G), estavam abrangidas pelas medidas do Regime Educativo Especial, e tinham nomeadamente o Projeto Curricular adaptado – CIA; Adaptação da Classe ou da Turma e Apoio Socioeducativo específico.

Na turma, existiam quatro crianças que recebiam apoio pedagógico em Português e Matemática (D, F, X e L) e uma que recebia apoio pedagógico apenas em Português (I).

Os alunos E, A, F, G e P usufruíam de apoio psicológico prestado pela Dr.ª Carina Carmo.

Todos os alunos da turma frequentaram o Ensino Pré-escolar, sendo que um (T) frequentou o Pré-escolar apenas por um ano, seis (B, C, G, U e P) estiveram neste nível de Ensino durante os três anos e a maioria, ou seja, as restantes treze crianças (D, E, F, Z, H, I, O, J, R, S, V, X e L) frequentaram a educação Pré-escolar durante dois anos.

Seis crianças inspiravam cuidados de saúde especiais, sendo estas: D, E, F, H, J e Y.

Em relação à forma como os alunos se deslocavam até à escola, eram apenas dois os que utilizavam os transportes públicos (D e o F). O percurso de autocarro tinha uma duração

aproximada de 45 minutos. Quatro alunos faziam o percurso casa-escola-casa a pé (E, J, R e L), sendo a duração daquele percurso entre 10 a 15 minutos. A restante turma (maioria dos alunos), ou seja os outros catorze alunos, iam para a escola de carro, variando o tempo de percurso entre os 3 e os 20 minutos (em concordância com as respetivas distâncias).

No ano escolar anterior, todas as crianças estiveram no 2.º ano de escolaridade, com a exceção da aluna L que, para além de ter frequentado o 3.º Ano (nível 2), este foi o seu primeiro ano na EB1/JI de Santa Clara, pois veio transferida no presente ano letivo da EBI de Lagoa.

Tratando-se de uma turma disciplinada, os alunos mostravam-se, na sua maioria, motivados para as aprendizagens, revelando um bom nível de capacidade crítica. As crianças eram extremamente atentas e, até mesmo, exigentes.

2.3.2. A sala de aulas

A sala de aula da Professora Cooperante do meu estágio era ampla, beneficiava de um excelente espaço e de boa iluminação natural, uma vez que duas das paredes (que davam para o exterior) eram praticamente constituídas por janelas.

No espaço central da sala tinha as secretárias e as cadeiras dos alunos dispostas em quatro fileiras viradas para o quadro. Na primeira fileira, sentam-se as crianças com maiores dificuldades de aprendizagem; na segunda as que tinham algumas dificuldades; na terceira os alunos com um desempenho médio e na quarta/última fileira, os “bons alunos”. Esta é uma disposição que respeito mas da qual discordo, por considerar que é feita uma clara discriminação em relação aos “saberes” das crianças.

Na porta, ao lado do quadro, estavam afixados os meses do ano com uma imagem alusiva e o respetivo mês escrito em letra de imprensa e manuscrito.

A porta de acesso a outra saída estava interdita por “razões de segurança”.

No seguimento da organização do espaço da sala de aula, existia uma secretária com cadeira e computador. Em frente existia um armário que tinha no seu cimo plantas e um aquário bola com um peixe. Este armário, de um lado, tinha arrumos e, do outro, os cabides para as crianças colocarem os seus casacos. O armário não estava afixado à parede e os objetos que tinha no seu cimo possuíam uma dimensão média/grande.

2.3.3. Descrição, Análise e Reflexão Crítica das Intervenções

Ao longo do meu estágio, tive que me limitar às propostas da Professora Cooperante, pois não me foi cedida a hipótese de trabalhar de forma direta o meu tema. Assim, todas as atividades realizadas eram de acordo com os conteúdos programáticos que a Professora Cooperante indicava. A metodologia e as estratégias utilizadas foram selecionadas, maioritariamente, de acordo com as sugestões da professora titular de turma.

Aquando das minhas intervenções, a interdisciplinaridade e a conjugação de diferentes áreas num mesmo momento/tema foi um dos objetivos que considero ter alcançado, pese embora o facto de, em detrimento de algumas áreas, ter beneficiado outras.

Entre as atividades realizadas apresentarei três, refletindo sobre as mesmas. Uma situação-problema no decorrer de uma aula de Matemática; visita de Estudo à Fábrica do Chá do Porto Formoso na área de Estudo do Meio e a utilização de Nunús numa aula de Expressão Musical.

Aula de Matemática: “Situação – Problema”

O momento da aula que considerei como sendo uma situação-problema corresponde ao momento em que me encontrava a explicar, dirigindo-me para toda a turma, o número fracionário, noção de numerador e denominador, bem como as noções de: um meio, um terço e um quarto, recorrendo a exemplos escritos no quadro (números fracionários e respetiva representação gráfica). No decorrer da minha explicação, fui abordada pelo aluno P (aluno sob a atenção não só da professora titular, mas da psicóloga da escola no sentido de se chegar a alguma conclusão – colocava-se a hipótese de ter Asperger [e, em que nível?] ou sobredotação associada).

O aluno, no momento em que eu esclarecia conceitos já anteriormente abordados, colocou a seguinte questão: «Professora, se um chocolate for dividido em quarenta partes, um meio é a quarta parte do dobro, se eu tiver mais um chocolate igual?». Face a esta questão, respondi-lhe que sim, e pedi-lhe que fosse ao quadro fazer a representação em linguagem matemática do que me tinha dito, isto porque “Enquanto profissionais, defendemos que as nossas escolas têm de proporcionar as experiências educativas adequadas às necessidades de

todos os alunos e que os alunos sobredotados não devem ser deixados de fora ou para trás”. (Feinstein, 2011:498)

Independentemente do aluno ser ou não sobredotado, a verdade é, que neste contexto, a questão colocada foi muito além daquilo que era o pretendido/proposto naquele momento, e do que tinha sido ministrado até então.

Deste modo, e “Considerando-se sempre em primeiro plano as necessidades de expressão da criança” (Sousa, 2003:202), tentei, numa primeira instância, responder diretamente à questão e, depois, valorizar o seu raciocínio, solicitando a sua ida ao quadro para que ele representasse o seu pensamento. Assim, o aluno desenhou um chocolate dividido em quarenta partes, no qual verifiquei, conjuntamente com o discente, que um meio correspondia a vinte partes. Perguntei-lhe quanto era o dobro de quarenta. Ele respondeu que era oitenta. Por conseguinte, desenhámos outro chocolate, representando o dobro, e verificámos, assim, que um meio de quarenta (vinte partes) era igual a um quarto de oitenta (vinte partes).

Considerando todos os pressupostos acima referidos, importa inferir que a questão que este aluno me colocou implicava uma dedução muito mais desenvolvida do que era previsível, para o tipo de raciocínio que exigia o conteúdo que estava a ministrar no momento. Ressalve-se que, face à questão colocada pelo aluno, entendi que seria necessário, no momento, elucidar o aluno, bem como chamá-lo ao quadro para que explanasse a sua linha de pensamento, a mim e aos seus colegas.

No entanto, após ter dialogado com o aluno, enquanto o mesmo estava no quadro, pareceu-me que os restantes colegas de turma não entenderam o conteúdo do que estava a ser debatido entre mim e ele. Face a toda esta situação, considero que o aluno em causa obteve a resposta à sua questão, apercebendo-me que o mesmo ficou muito satisfeito pelo facto de ter dado importância àquilo que me estava a transmitir.

Após refletir, minuciosamente, sobre este momento didático, concluo que, apesar de ter respondido prontamente e individualmente à questão suscitada pelo aluno, a verdade é que “perdi” o grande grupo.

Importa frisar, também, que, deparando-me futuramente com uma situação similar, e depois de ter refletido sobre a minha atuação daquele momento da minha intervenção, terei que trabalhar com o aluno em particular, devendo lançar um desafio/questão ou exercício aos

restantes alunos, de forma a evitar que fiquem sem fazer nada ou até mesmo confusos, dado o grau de complexidade inerente ao raciocínio evidenciado.

Tendo em conta as considerações supramencionadas, e segundo o autor Borràs “quando um aluno requer apoio educativo especial, este realiza-se no espaço de aula normal. Trata-se de oferecer ao aluno a ajuda pedagógica necessária, sem necessidade de o segregar” (Borràs, 2001:229). Como podemos constatar, a minha opção em dar a devida resposta foi assertiva, podendo ser, efetivamente, melhorada, no que concerne ao trabalho com o restante grupo, pois, pese embora, ter respondido, de forma individualizada, esta foi realizada com prejuízo para os restantes alunos, tendo falhado, por conseguinte, na medida em que “ O papel mediador do profissional da aprendizagem consiste em evitar colocar os alunos em situações demasiado complexas que os façam vivenciar regularmente a experiência do fracasso e lhes deem assim um sentimento de incompetência”. (Degallaix e Meurice, 2008:10)

Pelo exposto, pretendo, futuramente, continuar a dar importância/relevância a especificidades, resolvendo casos individuais/particulares não descurando, porém, os restantes alunos.

Aula de Estudo do Meio: “Visita de Estudo à Fabrica do Chá do Porto Formoso”

A temática, da área de Estudo do Meio, que deu origem à ideia de realizar a visita de estudo foi “À Descoberta do Meio Ambiente Natural”, que incidia no tópico “Os seres vivos do ambiente próximo”, mais precisamente “As plantas”. Por tal, a visita subordinou-se ao tema “A utilidade das plantas – folhas”.

Para realizar esta atividade tive que recorrer à ajuda de terceiros. Assim, contei com a disponibilidade da proprietária da fábrica para agendar a visita, para o referido dia. Para o transporte das crianças, contei com o apoio da Associação Humanitária da Ribeira Grande, que disponibilizou um autocarro de 50 lugares. Na visita de estudo, contei com o apoio de dois funcionários da fábrica, um para a receção e acompanhamento ao longo da visita e o outro para servir o chá aos visitantes.

Tendo todos os apoios confirmados, pedi à Professora Cooperante para me ceder a oportunidade de realizar a atividade. Com a confirmação da autorização da visita, por parte da professora titular de turma, elaborei as informações para os pais.

Depois, para conferir sentido à atividade, comecei a prepará-la com as crianças em contexto de sala de aula.

No início do dia 9 de Janeiro de 2012, as atividades começaram com a área de Português. Nesta, mostrei um diapositivo com duas imagens: uma com que mostrava a apanha das folhas de chá e outra com a imagem na fachada da fábrica que íamos visitar.

O propósito da visualização das imagens foi o dos alunos procederem à sua descrição oral. Optei pela descrição porque tinha sido um conteúdo ministrado anteriormente e, assim, foi possível iniciar a preparação da visita.

De seguida, procedi à entrega do plano para a visita de estudo, orientando os alunos para o preenchimento do mesmo. Neste plano, os alunos preencheram vários tópicos, nomeadamente, o local a visitar, a sua localização, o número de participantes, o que sabiam sobre o assunto e o que queriam saber (questões a colocar). A ficha/plano de visita entregue teve, para além de os contextualizar/envolver na atividade, a pretensão de ser um registo escrito das expetativas dos alunos.

Por volta das 13h30, encaminhei as crianças para o autocarro que as aguardava em frente ao portão da escola.

Antes de o autocarro arrancar, tive oportunidade de falar com as crianças sobre a importância da colocação e ajuste do cinto de segurança.

Durante o percurso, duas crianças enjoaram; no entanto, o problema foi facilmente resolvido porque no autocarro existia uma mala de primeiros socorros, com os respetivos sacos para enjoo.

Ao chegarmos ao local, foi apresentado um pequeno filme que mostrava as diversas fases do desenvolvimento da planta e os três tipos de folhas que dão origem aos três tipos de chá produzidos na fábrica e as instalações da mesma.

A seguir, encaminhados pelo funcionário que mostrava e explicava as funções das diferentes secções e diversas máquinas, visitámos as instalações.

Para culminar a visita, fomos para a sala de chá, saborear um chá acompanhado com biscoitos regionais comercializados nas instalações.

Esta atividade revelou-se muito positiva, visto que a maioria dos alunos a disfrutou com entusiasmo.

Regressámos à escola um pouco depois do horário de conclusão das atividades letivas; no entanto, o atraso não foi significativo.

No dia seguinte, para finalizar a atividade, os alunos fizeram um balanço da visita de estudo através de um relato oral e descreveram o que aprenderam/viram sob a forma escrita, apoiados num guião de registo de visita.

A minha opção pela visita de estudo à Fábrica do Chá do Porto Formoso, teve em conta o facto de permitir às crianças terem o contacto direto com parte da matéria alvo de estudo na área de Estudo do Meio.

Aula de Expressões Artísticas – Expressão Musical: “Nunús”

Esta atividade envolveu três áreas distintas: a destinada ao tempo em que decorreu (Expressões Artísticas – Expressão Musical), a área de Estudo do Meio, abordando a utilidade das plantas, e a área da Cidadania, na valorização de costumes e tradições do meio local.

Sendo um “nunú” um instrumento musical rudimentar de sopro, elaborado com canas, foi minha pretensão que os alunos o conhecessem e que experimentassem os diferentes sons produzidos ao soprar.

Para que pudesse ensinar a tocar os “nunús” tive a necessidade de “reaprender” a tocar, pois, sabendo que “O trabalho do docente supõe a existência de capacidades prévias, assim como a consciencialização das suas possibilidades e limitações” (Borràs, 2001:68) tive que me preparar, ensaiando diferentes melodias, para poder sentir-me segura.

Na preparação desta atividade tive a ajuda do meu filho na procura e apanha de canas e a colaboração dos meus pais e irmã na construção dos “nunús”, pois é o professor “que organiza a atividade, estabelece objetivos, toma decisões, cria e reúne o material e os recursos necessários, em função do nível dos seus alunos, do tema a tratar, do tempo e do espaço disponível” (Borràs, 2001:79), por considerar imprescindível cada criança ter o seu próprio “nunú”.

Esta atividade foi uma autêntica “viagem ao passado”, sendo abordada como se de uma brincadeira se tratasse, porquanto “o recurso às brincadeiras, brinquedos e jogos infantis, tradicionalmente utilizados pelo povo açoriano, pode ser considerado como uma estratégia mediadora da aquisição de conhecimentos e cultura” (Condessa e Fialho, 2011:13), tendo em conta que “Brincar é fundamental para o desenvolvimento global das crianças, uma vez que

lhes permite aperfeiçoar um grande número de aptidões (Llop e Muriscot,2003;138). Considero que, com este exercício, proporcionei um momento pedagógico lúdico em contexto de sala de aula.

Logo no início desta atividade, pude aperceber-me, quando mostrei os “nunús”, que as crianças não tinham qualquer conhecimento acerca deste “instrumento musical” utilizado pelos seus antepassados. Por tal, expliquei-lhes como é que se elaborava um “nunú” e questionei-as, isto porque “ O professor formula questões com as mais variadas finalidades que vão desde a verificação da presença ou ausência de conhecimentos até às que se destinam a controlar a participação dos alunos” (Vieira e Vieira, 2005:45) sobre a matéria ministrada em Estudo do Meio, acerca das características da planta (cana) com a qual ele (o “nunú”) era construído, atendendo ao facto de que “Assegurar a continuidade das aprendizagens significa que estas últimas se constroem sem interrupção no espaço e no tempo”. (Degallaix e Meurice, 2008:67) Pude, desta forma, verificar, na prática, que as aprendizagens anteriores têm de ser tidas em conta ao implementar-se novas. Partindo do que a criança sabe e/ou domina a familiarização com o vai aprender é facilitada.

Esta atividade teve objetivos bastante definidos. Atenta à promoção das competências nas várias áreas, que pretendia ver desenvolvidas nas crianças, observei que “É, portanto inconcebível dissociar as competências transversais das competências disciplinares e dos conhecimentos a adquirir” (Degallaix e Meurice, 2008:67), pois no desenrolar da atividade foram exibidas competências disciplinares e transversais.

Ao surpreender as crianças, entregando a cada uma o seu “nunú”, verifiquei em seus rostos um sentimento de alegria, o que me deixou profundamente entusiasmada e motivada para dar continuidade à atividade, até porque se “É evidente que em qualquer processo de avaliação têm de se considerar os processos e os produtos de aprendizagem”. (Fernandes; 2005:80) Não é menos verdade que as crianças são quem melhor “avalia” todo o processo, pois “é o *feedback* que contribui para a plena integração da avaliação, do ensino e da aprendizagem”. (Fernandes; 2005:11)

Após a entrega, expliquei-lhes como deviam utilizar o “nunú” para que produzisse os sons desejados, em primeira instância pedi que me observassem e depois que me imitassem. De forma gradual, as crianças foram imitando os sons que eu ia produzindo, desde um simples som até à entoação de uma melodia.

Para finalizar a atividade, as crianças exploraram livremente o “nunú” e levaram-no consigo para casa.

Importa referir que, nos dias seguintes, foram muitas as vezes que as vi tocar nos seus “nunús”, nos intervalos das aulas e que me abordaram dando opiniões (muito positivas) dos seus pais e avós acerca da atividade realizada.

3. A importância de Plano de Segurança Interno / Plano de Prevenção e Emergência para Estabelecimentos de Ensino

Um Plano de Segurança Interno é um documento que comporta todas as medidas que o estabelecimento toma ao nível da Segurança. É um documento que só se faz uma vez; no entanto, está sempre inacabado, pois está em constante atualização. Este documento é composto pelo Plano de Prevenção e pelo Plano de Emergência.

Atendendo às palavras plano, prevenção e emergência e ao significado das mesmas, podemos deduzir a importância que lhes deve ser concedida. Mais premente se torna ao associar-se as palavras Estabelecimentos de Ensino.

Convém, de todo, salientar que ao planear estamos a fazer uma previsão, para se prever, é fundamental conhecer, conhecendo é essencial operacionalizar e, ao operacionalizar, evidentemente avalia-se. Depois de se avaliar há que planear novamente e assim sucessivamente. Todos os verbos implicam ações; ações que requerem reflexões, e, quando nos damos conta, entramos num círculo em que as interdependências se constroem. Todavia, quando mais circulamos, mais automatizamos e, quando automatizamos, agimos com naturalidade e serenidade.

As autoras Ana Lencastre e Isabel Pimentel apresentam o conceito de Plano de Prevenção e Emergência da seguinte forma: “Um plano de prevenção e emergência pode definir-se como sendo a sistematização de um conjunto de normas e regras de procedimento, destinadas a evitar ou minimizar os efeitos das catástrofes que se prevê possam vir a ocorrer em determinadas áreas, gerindo de uma forma otimizada, os recursos disponíveis.” (Lencastre e Pimentel; 2005:09)

Em relação à utilidade do mesmo, as autoras referem que “Um plano de prevenção e emergência constitui um instrumento simultaneamente preventivo e de gestão operacional, uma vez que, ao identificar os riscos, estabelece os meios para fazer face ao acidente e, quando definida a composição das equipas de intervenção, lhes atribui missões”. (Lencastre e Pimentel; 2005:09)

O Plano de Prevenção e Emergência para Estabelecimentos de Ensino, editado pelo Serviço Nacional de Bombeiros e Proteção Civil de Lisboa, é um manual explicativo que expõe, a passo e passo, as etapas para a realização de um Plano de Prevenção e Emergência para Estabelecimentos de Ensino, independentemente, da escola em causa.

Assim, qualquer escola pode ter acesso ao manual e construir o seu Plano de Prevenção e Emergência para Estabelecimentos de Ensino, desde que existam pessoas que se disponibilizem para a sua elaboração e que sensibilizem toda a comunidade educativa para a implementação do mesmo.

Os Planos de Prevenção e Emergência para Estabelecimentos de Ensino, de “pouco” servem se elaborados e “arquivados”, pois a sua implementação é que dará (ou não) viabilidade ao mesmo, os exercícios de evacuação (Ver anexo 1) são indispensáveis e a Proteção Civil recomenda que sejam feitos, pelo menos, dois por cada ano letivo.

Os Planos de Prevenção e Emergência, ainda pouco implementados “nas nossas escolas” e já encarados como “mais um documento burocrático” para se fazer, estes são da exclusiva responsabilidade do núcleo da escola.

No que concerne à elaboração dos Planos de Emergência e Evacuação, “Embora sendo da responsabilidade das direções dos estabelecimentos escolares, os Serviços Municipais de Protecção Civil e os Bombeiros não se demitem do seu dever de apoiar tecnicamente a elaboração dos planos de prevenção e emergência.” (Lencastre e Pimentel, 2005:21), assim sendo, e, estando na legislação a obrigatoriedade destes planos, não se admite que os mesmos sejam “dispensados”, colocando a vida de quem frequenta a escola em risco.

Na elaboração de um Plano de Prevenção e Emergência deve ter-se em conta determinadas características. Assim, para que exista facilidade de compreensão por parte de todos os intervenientes, deve-se redigi-lo de forma simples e concisa.

A adequação à realidade da escola e dos meios nela existentes é uma característica imprescindível. Tal como todos os planos, o Plano de Prevenção e Emergência deve ser flexível e dinâmico, de forma a permitir adaptações imprevistas aquando da sua elaboração inicial ou numa análise de melhoria proveniente da identificação dos riscos.

O Plano de Prevenção e Emergência tem duas etapas distintas, uma de natureza preventiva e outra operacional, sendo designadas, respetivamente por Plano de Prevenção e Plano de Emergência.

3.1.Plano de Prevenção

O Plano de Prevenção, considerado como parte integrante do Plano de Prevenção e Emergência, deve contemplar os seguintes aspetos: a identificação do estabelecimento de ensino e de todos os riscos (internos/externos) afetos ao mesmo; a caracterização pormenorizada do espaço; o levantamento de meios e recursos; os acessos a viaturas de socorro e os organismos de apoio (Ver anexos 2 e 3). Importa salientar que “Para o dimensionamento e localização de meios, bem como para a identificação dos locais de risco, deverá ser solicitada a colaboração dos Bombeiros e da Proteção Civil da área.” (Lencastre e Pimentel;2005:13).

Deste plano também fazem parte as regras de exploração e de comportamento e os programas de conservação e manutenção.

Para além dos elementos referidos, é de extrema importância que o Caderno de Registo de Segurança (Ver anexo 4), elaborado pelo Ministério da Educação, faça parte deste plano, bem como outros anexos.

Periodicamente, o Plano de Prevenção deve ser alvo de atualizações, tal como podemos verificar no disposto do ponto 2, artigo 203º – do Decreto-Lei 220/2008, publicado no *Diário da República*, 1-ª série – N.º250 – 29 de Dezembro de 2008 que exhibe “O plano de prevenção e os seus anexos devem ser atualizados sempre que as modificações ou alterações efetuadas na utilização-tipo o justifiquem e estão sujeitos a verificação durante as inspeções regulares e extraordinárias.”

3.2.Plano de Emergência

Sabendo que um Plano de Emergência corresponde às medidas a aplicar em caso de sinistro, podemos ler os seus objetivos, no ponto 1 do artigo 205.º, do Decreto-Lei 220/2008, publicado no *Diário da República*, 1-ª série – N.º 250 – 29 de Dezembro de 2008 “São objectivos do plano de emergência interno do edifício ou recinto, sistematizar a evacuação enquadrada dos ocupantes da utilização-tipo, que se encontrem em risco, limitar a propagação e as consequências dos incêndios, recorrendo a meios próprios”.

O plano de emergência divide-se em três partes, sendo estas: a estrutura interna de segurança, o plano de evacuação e o plano de atuação.

A estrutura interna de segurança (Ver anexo 5) deve designar pessoas para desempenho de funções específicas em caso de emergência. Assim, deverá existir um órgão de comando, do qual fará parte um chefe de segurança, o(s) coordenador(es) de piso ou bloco e as equipas de intervenção que têm como funções: acionar o alarme, dar o alerta para os bombeiros, realizar a 1.ª intervenção, proceder aos cortes de energia, controlar a evacuação, prestar esclarecimentos acerca de informações e vigilância e, ainda, concentrar e controlar a população escolar no ponto de encontro.

O Plano de Evacuação está relacionado com a identificação das saídas de emergência, com a definição dos caminhos de evacuação e programação da mesma, com a identificação dos pontos críticos e com a seleção de locais de concentração. Segundo o artigo 205.º, ponto 5, do Decreto-Lei 220/2008 de 12 de Novembro, publicado no *Diário da República*, 1-ª série – N.º250 – 29 de Dezembro de 2008 “O plano de evacuação deve contemplar as instruções e os procedimentos, a observar por todo o pessoal da utilização-tipo, relativos à articulação das operações destinadas a garantir a evacuação ordenada, total ou parcial”.

O plano de atuação poder-se-á definir como a operacionalização da estrutura interna de segurança. Assim, e segundo o explanado no ponto 4, artigo 205.º do Decreto-lei 220/2008 de 12 de Novembro, publicado no *Diário da República*, 1-ª série – N.º 250 – 29 de Dezembro de 2008, “O plano de atuação deve contemplar a organização das operações a desencadear por delegados e agentes de segurança em caso de ocorrência de uma situação perigosa e os procedimentos a observar”. Os delegados e agentes de segurança podem ser professores, alunos e auxiliares de ação educativa.

4. A Segurança nas Escolas

As crianças, ao ficarem nas escolas, têm que sentir que estão num local seguro. Esta transmissão de segurança faz-se através das mais pequenas coisas do dia-a-dia.

Sabendo que “A escola é para a sociedade uma instituição que serve principalmente para assegurar a integração das novas gerações no seio do estado nacional, inculcando as suas normas, regras e valores.” (Barbosa;1 999:83), o respeito pelas normas elementares de segurança tem que ser entendido como um valor pelo ser humano, uma vez que é a estratégia mais viável para assegurar uma “vida segura”, evitando correr riscos desnecessários.

O Decreto de Lei n.º 117/2009 de 18 de Maio, publicado no *Diário da República*, 1ª série – N.º 95, atesta que “A segurança da comunidade escolar, em especial no interior das escolas, constitui um pressuposto do direito e da liberdade de aprender enquanto fator determinante de um clima propício à ação ao dos agentes do sistema educativo e ao desenvolvimento equilibrado da personalidade dos alunos.”

A segurança é uma preocupação por parte do próprio Estado, expressa na Convenção sobre os direitos da criança, na qual podemos verificar que “Os Estados Parte garantem que o funcionamento de instituições, serviços e estabelecimentos que têm crianças a seu cargo, asseguram que a proteção seja conforme as normas fixadas pelas autoridades competentes, nomeadamente nos domínios da segurança e saúde, relativamente ao número e qualificação do seu pessoal, bem como quanto à existência de uma adequada fiscalização.” (Convenção Sobre Os Direitos Da Criança Aprovada Pela Assembleia Geral Das Nações Unidas – Parte I, Artigo 3º, Ponto 3). Na prática, efetivamente, a escola em número não tem pessoal suficiente e no que concerne à qualificação do existente, no domínio da segurança, tem-se observado sérias lacunas.

Efetivamente, a falta de pessoal, ou de verbas, são as respostas para todas as advertências relativas à segurança; no entanto, apesar de estas serem uma realidade “A intervenção ao nível da escola não poderá, nem deverá, esquecer outras intervenções urgentes de nível estrutural, adaptáveis aos casos concretos de cada estabelecimento, como sejam mudanças e melhorias dos espaços e equipamentos, aumento da sua vigilância, campanhas de prevenção e segurança, desenvolvimento de atividades integradas nos currículos, reuniões e,

acima de tudo efectuar testes de evacuação. Acredito, com convicção, ser com conhecimentos ganhos nas práticas continuadas que se vão adquirindo procedimentos cada vez mais correctos e que visam mais longe.” (Silveira, 1997:96)

Pelo que tenho observado em algumas escolas, ousou afirmar que é mais urgente promover a Cidadania do que angariar verbas. Exemplo disso são as viaturas de pais e professores paradas e, por vezes, até estacionadas em locais que dificultam a passagem de viaturas de emergência/urgência, pensando apenas na comodidade própria em desrespeito pela necessidade do outro.

No interior dos edifícios escolares pode verificar-se a presença de objetos em locais que dificultam uma rápida e eficaz evacuação em casos de simulações/sinistros.

Tudo é pensado a nível estético para causar impacto: “Que bonito fica aquele vaso decorativo à saída da sala de atividades/aula.” “Dá imenso jeito ter aquele banco gigantesco no corredor.”, entre muitas outras afirmações que se podem ouvir aqui e ali nas nossas escolas. Se se pensasse nas questões “realmente” importantes, provavelmente ouvir-se-ia nas nossas escolas “Não colocarei este vaso neste lugar porque dificulta uma passagem rápida.”, “Os espaços dos corredores deverão estar o mais desimpedidos possível.”, entre outras desejáveis, em prol de uma cultura de segurança e respeito pela vida humana.

Tal como afirma Guilherme d’Oliveira Martins “Os direitos do homem, a tolerância, o respeito mútuo, a democracia, os valores éticos não podem ser realidades esquecidas numa Concepção escolar orientada por uma visão aberta e humanista do mundo em que vivemos. A escola deve, pois, ser um lugar onde todos tenham lugar – necessitando, sim, de encontrar novas formas de resposta para os problemas da sociedade contemporânea.” (Martins;1993:28). Por tal, podemos ficar a pensar no muito que há a fazer, no entanto, podemos atuar no muito que podemos fazer.

4.1. A Segurança das Crianças nas Atividades Educativas

A forma como abordamos o tema é extremamente importante para incutir, nas crianças, responsabilidade e o gosto de viver em segurança.

A segurança deverá ser entendida como um fator prioritário e, logo desde a mais tenra idade, deve incutir-se nas crianças a aprendizagem das normas elementares de segurança, pois a falta da mesma implicará riscos, levando à insegurança e, conseqüentemente, a medos e

receios. Assim, compete ao educador/professor zelar pela segurança aquando das atividades das crianças em idade escolar. É de extrema importância ter uma atenção redobrada, pois “Nesta idade, mais do que em qualquer outra, a criança precisa de estar sempre ativa e ocupada para estimular todos os órgãos e favorecer o desenvolvimento.” (Llop e Musriscot; 2003:160) e “todos” os cuidados poderão revelar-se como “poucos”.

É importante salientar que, para estabelecer uma relação de segurança, é necessário existir a confiança por parte da criança no adulto. A importância desta relação é referida na legislação, através do Decreto de Legislativo Regional nº 17/2011/A, de 2 de Agosto, publicado no *Diário da República*, 1.ª série, nº 147, em que se pode ler: “A monodocência, para além de permitir o estabelecimento de uma relação estável da criança com um adulto de referência, cria as condições para a gestão integrada do currículo.” Desta forma, o educador/professor tem a missão de gerir de forma integrada o currículo, bem como de estabelecer uma relação estável/segura com as crianças, relação esta que deverá ter como alicerce “As dimensões da afectividade e dos valores, exigindo uma educação dos sentimentos e uma educação a axiológica” (Sousa;2003;11), porque só assim, a criança poderá observar no outro as necessidades que vê em si, ou seja, o que é humanamente imaterializável.

Desenvolvendo a nossa conduta numa pedagogia axiológica, poderemos abordar a segurança como um valor imprescindível a ter em conta.

Para ensinarmos às crianças, as normas elementares de segurança importa desmistificar certas crenças impostas pelas tradições. Isto porque as crianças que frequentam as escolas, já têm conhecimentos adquiridos e será importante partirmos do conhecimento delas, para podermos todos juntos (adultos e crianças), falarmos sobre a segurança e realizar atividades alusivas ao tema, clarificando os conceitos reais acerca das Noções Básicas de Segurança, tal como elas se apresentam, pois “se a educação consistir, simplesmente, em adestrar as crianças a não roubar, a não mentir, a obedecer a normas em vigor, não terá feito senão autómatos, incapazes de compreender o que fazem e porque o fazem” (Reboul; 1974:4/5), daí a extrema importância de clarificar conceitos, para que as crianças entendem as relações causa/efeito das suas ações.

O que uma criança pode e consegue fazer, não quer dizer que outra da mesma idade o consiga, cada criança é única, e devemos ter a percepção de cada uma delas, para não caírmos no erro de generalizar potencialidades.

Decerto que ensinar à criança o que deve ou não fazer, nem sempre é fácil. A criança, por vezes, pode interpretar o “não faça isto ou aquilo” como um desafio e poderá ser levada a cometer erros que podem pôr em risco a sua integridade física e a dos outros. Devemos estar atentos para podermos controlar as situações, mas a nossa atenção, por si só, não é suficiente. A criança terá que perceber e interiorizar o porquê de não “fazer isto ou aquilo”.

4.1.1. Segurança nos e dos recursos materiais

Através das observações realizadas, nas salas onde decorreram as minhas intervenções, foi possível constatar que grande parte dos materiais pedagógico-didáticos eram o resultado de construções realizadas em contexto de sala/atividades/aulas.

Sabendo que, cabe “ao educador planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização que não chegaria por si só.” (*in*: Orientações Curriculares; 1997:21), considero que, das planificações dos educadores/professores conste não apenas na construção dos recursos para a própria prática, mas da segurança dos materiais a utilizar. Isto porque, se as planificações das atividades/aulas são, imprescindíveis para a realização da prática, pois “sustentam” toda a ação do educador, e, acredito mesmo, que quanto melhor e bem conseguida for a planificação, melhor será a prática do educador/professor, assentando na ideia de que “planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (*in*: Orientações Curriculares; 1997:26), também é esperada a seleção dos materiais tendo em conta os riscos que poderão advir do uso dos mesmos.

“O papel do professor consiste em criar um ambiente que leve à criatividade. Fornecer os materiais corretos e manter a atitude correta.” (Schiller e Rossano; 1996;15), neste sentido, ao fornecer os materiais convém alertar, informando as crianças que os materiais/instrumentos de trabalho têm funções específicas e que o uso improprio dos mesmos pode levar a incidentes/acidentes, é uma forma possível de prevenir que estes aconteçam.

4.1.2. Na sala de atividades/aulas

É na sala de atividades que a criança passa uma grande parte do dia, em diferentes atividades que deverão propiciar o seu desenvolvimento harmonioso.

Para que assim seja, a criança, terá de se sentir bem nela e gostar de a frequentar, apropriando-se com afeto de tudo o que a rodeia em interação saudável com o meio, com o grupo e com a equipa educativa, sem riscos e sem medos. Daí que a sala de atividades, não pode ser um local que ofereça perigos, embora, dentro deste mesmo contexto os acidentes possam acontecer. No entanto, aplicadas corretamente as normas elementares de segurança, decerto que os acidentes ou, pelo menos, grande parte deles poderão ser evitados.

É importante sabermos que na sala de atividades todos os equipamentos devem possuir determinadas características, de forma a promoverem o bem-estar e a segurança da criança. Assim sendo, ao equiparmos uma sala, devemos ter em conta entre outros, os seguintes aspetos: Os móveis devem ser estáveis, cómodos e seguros, devem permitir uma boa postura corporal.

“As mesas e cadeiras deverão ser facilmente laváveis, sem arestas agressivas e adequadas à idade das crianças a que se destinam. Deverá vigiar-se, regularmente, o estado de conservação do mobiliário para impedir que a sua degradação cause acidentes”. (Fator Segurança Infantil; 2003).

Para além das características e condições que devem ter as salas de atividades/aulas, é de facto, elementar destacar que “As salas de aula seguras requerem que tanto os alunos como os professores tenham as suas próprias preocupações, em vez de projetarem nas suas angústias para os outros.” (Feinstein;2011;263), por outras palavras, a responsabilidade deve ser partilhada/dividida por todos, podendo mesmo criar-se um quadro de tarefas em que cada terá uma função relativamente à adequada conservação/organização de uma parte/equipamento/mobiliário ou até mesmo dos materiais didáticos pertença de todos, alternando as funções delegadas periodicamente.

4.1.3. No recreio

“Infelizmente, em Portugal, cerca de 4.000 crianças são assistidas anualmente nos Serviços de Urgência dos Hospitais, por causa de acidentes ocorridos em recreios e parques infantis.” (Fator Segurança Infantil; 2005.)

E, porque o recreio é o lugar onde as crianças se libertam mais nas brincadeiras, os baloiços, o escorrega, entre outros, são factores que condicionam e dificultam um pouco o nosso trabalho, enquanto protetores e vigilantes das crianças. Portanto, devemos precaver-nos e tentar evitar os acidentes, pois a atempada perceção e reconhecimentos dos riscos é a chave da prevenção dos acidentes.

Desenvolver com os educandos/alunos atividades orientadas e jogos de ocupação de tempos livres é uma forma de os supervisionar e de os manter livres dos perigos.

4.1.4. No refeitório

No refeitório, tal como em qualquer outro lugar, a segurança passa por ensinarmos às crianças atitudes e comportamentos que a promovem, por tal, é da nossa competência incutir regras simples para as crianças as cumprirem aquando das refeições.

De uma forma geral, muitas crianças sabem o que podem ou não fazer, mas não estão consciencializadas para as consequências que podem advir no caso do não cumprimento de regras.

Deste modo, podemos, pontualmente, aproveitar para fazer da hora da refeição um ato pedagógico, em que tornar-se-á necessário explicar o porquê das regras a seguir. Informando as crianças que o cumprimento das regras evita os problemas consequentes da desobediência das mesmas, tais como: a utilização desadequada dos talheres, a manipulação incorreta dos copos, o baloiçar nas cadeiras, falar com a boca cheia, entre muitas outras atitudes e/ou comportamentos dos quais podem advir incidentes, ou até mesmo, acidentes graves.

4.1.5. Segurança e os média

A Televisão e a Internet são dois “condutores perigosos” para muitos dos comportamentos inadequados que surgem no quotidiano do pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que acarretam por si só novas possibilidades de eventuais acidentes.

Hoje em dia, as crianças, através da televisão têm acesso a imagens violentas, a sons perturbadores, à pornografia, a catástrofes naturais em que se vê pessoas a morrer e outras gravemente feridas, entre muitas outras “cenas” que podem, facilmente, deixarem de ser vistas pelas nossas crianças.

Os pais e todos os responsáveis por crianças devem ser muito seletivos. A televisão terá de ser limitada, ou seja, as crianças só deverão ver um determinado programa (preferencialmente infantil e de cariz educativo) quando um adulto já tiver tido, anteriormente, acesso ao seu conteúdo integral. Esta é apenas uma, das muitas formas de proteger as crianças deste poderoso meio de comunicação.

Em relação aos vídeos e aos dvd's, mesmo os que têm a idade indicada, será conveniente que o adulto os supervisione antes que as crianças tenham acesso, evitando que as mesmas imitam determinadas ações que *à priori* não parecem ser perigosas, mas que depois podem representar graves riscos. Por outro lado, com um simples clique, uma criança poderá deparar-se com um mundo surrealista e, por vezes, até com uma realidade impensável, apenas existente virtualmente.

A culpa não pode ser dada às crianças, mas sim à ausência de orientação/supervisão. Uma criança não pode ser responsabilizada por entrar num *site* impróprio para a sua idade.

O mundo da Internet não tem regras e o que devia ser maravilhoso para nós, que somos responsáveis pela conduta e educação das crianças, pode transformar-se numa preocupação. No entanto, sendo possível, será interessante disponibilizar jogos em CD multimédia que, de uma forma apelativa, cativam as crianças para uma aprendizagem através da brincadeira. Sempre sobre a orientação atenta de um adulto, a criança poderá dispor destes tipos de jogos, com o tempo controlado e limitado.

4.1.6. Segurança rodoviária

Em matéria rodoviária a sinistralidade em Portugal é a maior quando comparada com outros países da Europa. Esta situação deve-se, em grande parte, à falta de cidadania que é visível, quer por parte dos condutores, quer por parte dos peões. Se desde cedo, a nível da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, se educar para que se cumpram

as regras elementares de segurança em relação a si e aos outros, muitos destes acidentes serão evitados.

Pelo acima exposto, o educador/professor, deve procurar ter formação para que possa “tirar partido” de todas as oportunidades que possam surgir, a nível da sala de aula, recreios e acompanhamento das crianças em visitas de estudo, para que estas cumpram, incorporando regras e valores, fomentando “uma educação rodoviária”, de forma a fazer com que as crianças, agindo com naturalidade atuem segundo as normas corretas, levando a mensagem para casa.

A segurança rodoviária é uma temática que pode e deve ser explorada minuciosamente, pois só por si representa uma série de perigos para os quais não existe ainda uma adequada sensibilização, embora seja, de todos os tipos de segurança, uma das mais abordadas no ensino escolar.

É de extrema importância criar e inculcar hábitos para que as crianças se consciencializem acerca das suas atitudes enquanto peões ou passageiros.

Todos nós sabemos que vivemos numa sociedade em que, se por um lado “...os condutores conduzem de forma cada vez mais agitada, ultrapassam os limites de velocidade, desrespeitam as regras de trânsito...” (Fator Segurança Infantil; 2005), por outro “...Os peões atravessam as ruas fora das passadeiras, não respeitam os semáforos, atravessam em diagonal...” (Fator Segurança Infantil, 2005) e, até em alguns locais, encontramos passeios tão estreitos que não dão para levar uma criança pela mão. Encontramo-nos, muitas vezes, perante situações destas e outras, podendo ainda depararmo-nos com situações mais caóticas.

Como podemos atenuar e até mesmo evitar que as crianças corram riscos?

Antes de mais, as crianças terão que perceber que existem regras básicas que devem ser respeitadas de forma a evitar os acidentes que podem por em risco a sua integridade física.

As crianças, de forma geral podem apreender as regras e, até mesmo, ficarem consciencializadas dos perigos que podem correr se não as cumprirem, porém devido à sua imaturidade, da mesma forma que apreendem facilmente as regras, é, também, facilmente que as esquecem. Por isto, tudo o que lhes ensinámos, nomeadamente, no que diz respeito à segurança deve ser feito de forma contínua. Todavia sempre que lhes inculcamos o gosto por

uma “vida segura” devemos ter muito cuidado, pois a nossa função é ajudar as crianças a terem consciência do perigo para se protegerem evitando que sintam medo.

Entre muitas outras regras, existem seis fundamentais designadas como “Regras básicas de prevenção rodoviária para crianças”. (Fator Segurança Infantil; 2005)

As regras seis regras basilares são: 1.^a Nos passeios deve-se encaminhar as crianças pelo lado de dentro e deve-se andar sempre de frente para o trânsito; 2.^a Se não houver passeios devemos circular pela berma do lado esquerdo; 3.^a Ensinar às crianças a olharem atentamente para os dois lados da rua antes de a atravessarem; 4.^a Atravessar sempre e apenas nas passadeiras; 5.^a Respeitar os semáforos, atravessando só quando o peão estiver verde e a 6.^a Nunca atravessar uma rua a correr, pois pode tropeçar e cair.

É certo que todos nós sabemos estas regras, mas quantos já não foram os acidentes que advieram do desrespeito das mesmas?

Assim sendo, torna-se imprescindível que estas sejam ensinadas às crianças e sejam lembradas, para que as mesmas tenham sempre presentes que o cumprimento das regras é fundamental e constitui a sua melhor proteção.

4.2. Formação da Equipa Educativa

Fomentar uma educação preventiva, preparando toda a equipa educativa e as próprias crianças para as diferentes situações de emergência, para que tenhamos uma atuação correta de acordo com as normas elementares de segurança e, como consequência, conseguirmos diminuir o risco de pânico deveria ser objetivo da escola. Indubitavelmente, a segurança é uma das maiores preocupações de todos os pais que deixam os seus filhos por conta de outrem. Podemos subentender e compreender a responsabilidade que é incutida em cada um dos agentes educativos quanto à segurança das crianças.

Refletindo acerca da responsabilidade que é incutida aos agentes educativos, podemos questionar o facto de como podem os professores/educadores alertarem as crianças para os perigos de forma a evitarem os acidentes.

Antes de se alertar/ensinar, importa aprender a reconhecer os riscos, os perigos inerentes aos mesmos, as medidas preventivas bem como os cuidados a ter face a diferentes situações que impliquem riscos, para que estes possam ser evitados, colmatados ou minimizados.

Podemos afirmar que nos diferentes contextos da Educação Pré-escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico torna-se necessário aprender a proteger-se desde cedo e a prevenir os acidentes, a intencionalidade de intervenção educativa recai em diversos objetivos, entre eles, o educar para a cidadania. “A educação para a cidadania, baseada na aquisição de um espírito crítico e da interiorização de valores, pressupõe conhecimentos e atitudes que poderão iniciar-se na educação pré-escolar através da abordagem de temas transversais, tais como: educação multicultural, (...) educação para a saúde, educação para a prevenção de acidentes, educação do consumidor. Estes são aspetos da Formação Pessoal e Social que se relacionam com o Conhecimento do Mundo.” (Orientações Curriculares; 1997:55.)

O educador/professor é, neste contexto, um agente educativo que deve dispor também de formação que lhe permita interagir de forma integrada, adequada e com sucesso, nas atividades, com as crianças, de ocupação livre e/ou orientada, dentro e fora das salas atividades/aulas e em todo o seu acompanhamento; no apoio à manutenção e segurança de higiene, brinquedos, materiais e espaços utilizados pelas crianças; na administração de medicamentos segundo a posologia recomendada e às indicações dos Pais e/ou Encarregado de Educação; no registo em documento próprio das principais ocorrências (incidentes críticos e acidentes) referentes a cada criança; no acompanhamento e cumprimento da missão que lhe cabe em caso de emergência de acordo com o plano de evacuação do estabelecimento de ensino; na relação que estabelece com os Pais ou Encarregado de Educação ao comunicar acidentes sofridos e situações de risco.

Para além do acima referido, deverá ser, entre outras, tarefas que implicam identificar alterações de comportamento e saúde; auxiliar nas necessidades básicas da criança, nomeadamente, na higiene, repouso, alimentação, saúde, e segurança; cuidar e orientar o comportamento das crianças durante o decorrer das ações educacionais, incentivando e inculcando valores morais e sociais, desenvolvendo o espírito de cooperação e solidariedade.

É com esta interação permanente, conduzida por uma rede de relações que se origina entre os educandos/alunos, educadores/professores e com o próprio meio, que a aprendizagem acontece. Assim, não nos podemos esquecer que “Mesmo que a criança não domine inteiramente os conteúdos, a introdução a diferentes domínios científicos cria uma sensibilização que desperta a curiosidade e o desejo de aprender...” (Orientações Curriculares; 1997: 85).

Em conformidade com aquilo que acima se afirma, ao desenvolver-se o tema nas

escolas e fazer do mesmo um conteúdo de aprendizagem, teremos de considerá-lo como pertinente, tendo em vista o desenvolvimento de comportamentos e atitudes indispensáveis à grande finalidade de alcançar uma “Educação para a Cidadania crescendo em segurança”.

Torna-se, portanto, fundamental ter atenção, quer aos comportamentos das crianças, quer à segurança do meio envolvente, para que sintam que vivem num “ambiente seguro”.

Para que tal aconteça, torna-se necessário, conhecer as normas elementares de segurança e saber interpretar alterações e aplicar os primeiros socorros em diferentes situações. Uma Educação preventiva privilegia a segurança porque ao prevenir estamos a resolver um problema que ainda não existe, sendo essencial sabermos solucionar antecipadamente situações que não conseguimos controlar sozinhos.

A equipa educativa deve funcionar como um todo, pois pese embora, as posições hierárquicas, cada um, terá uma função específica e necessária para que, por exemplo, numa situação de emergência, um plano de evacuação funcione. Independentemente, da nossa função, um agente educativo, docente ou não, terá que adquirir formação a nível da segurança e estar preparado para a prestação dos primeiros socorros, a fim de, por exemplo, distinguir uma lesão grave de uma simples, o que nem sempre é visível se não tivermos formação adequada, podemos ignorar, inconscientemente, algumas situações de risco.

Perante o exposto, urge questionar: A quem compete a formação dos agentes educativos? Por que razão, educadores e professores não possuem formação nesta área?

4.2.1. Educação e Primeiros Socorros

Entende-se por primeiros socorros, um conjunto de acções destinadas a serem aplicadas de forma rápida e adequada com o fim de estabilizar e até de melhorar o estado, de quem deles necessita, logo após o acidente. Os primeiros socorros têm um carácter limitado e temporário.

O primeiro princípio do socorrismo diz respeito à prevenção que tem como objectivo diminuir os acidentes e de minimizar as consequências dos que foram impossíveis de impedir. Assim sendo, existem dois tipos de prevenção; a prevenção primária e a secundária. A prevenção primária é o conjunto de acções a realizar para diminuir ou anular a probabilidade do acidente acontecer. Por outras palavras, o mesmo será afirmar que a prevenção primária

consiste em ações a realizar antes da ocorrência do acidente para que este não aconteça ou para que as consequências do mesmo (na impossibilidade de o evitar) sejam minimizadas.

A prevenção secundária é o conjunto de ações que se realizam de acordo com o tipo de acidente e tem como objetivo estabilizar o estado da vítima, para que a situação não se agrave, atenuando as consequências, ou seja, a prevenção secundária consiste em ações a realizar após a ocorrência do acidente.

O segundo princípio do socorrismo é o alerta e destina-se a chamar para o local do acidente pessoal especializado no transporte da vítima para a unidade hospitalar mais próxima. O alerta poderá ser dado, através do telefone, para os Bombeiros locais ou para o Numero Nacional de Emergência 112.

Do terceiro, e último princípio do socorrismo, faz parte a prestação dos primeiros socorros. Os primeiros socorros dividem-se em dois tipos: socorros essenciais e socorros secundários. Os socorros essenciais são os de maior prioridade pois comprometem a vida do acidentado, socorros secundários, são aqueles em que a vida da vítima não está (aparentemente) em risco.

Ao socorrermos alguém, nomeadamente e especialmente crianças, devemos ter em conta que, independentemente da situação, o sucesso das nossas ações depende da rapidez, destreza e qualidade das técnicas que aplicamos, ou seja, o sucesso depende de nós e dos nossos conhecimentos. Como sabemos, “A criança tem o direito a estar sempre entre os primeiros a receber protecção e socorro”. (Direitos da Criança; 3º Direito; Instituto de Apoio à Criança; Lisboa, 2003).

Prevenir é uma obrigação e socorrer é um dever! Mas, impreterivelmente isto implica, uma vez mais, a obtenção de formação e busca de novos conhecimentos nesta área. Saber aplicar os primeiros socorros, no Jardim-de-Infância e no 1º Ciclo é muito importante porque ao não conseguirmos evitar um acidente, ou numa situação de doença súbita, é extremamente importante, podendo mesmo ser vital, a aplicação dos primeiros socorros.

Alguns acidentes e doenças súbitas, bastante comuns, não podem ser evitados, exemplos destes podem ser, o engasgamento e/ou asfixia, a epistaxis, as convulsões (febris e epiléticas), entre outras. Nestes inevitáveis e nos evitáveis, o mais importante é que a equipa educativa esteja preparada para os atenuar e proceder à prestação dos primeiros socorros com a máxima eficácia e serenidade, tendo a resposta devidamente adequada face à situação.

Mas, será que a classe docente, na sua maioria, tem preparação (mínima) para prestar socorro com serenidade?

Pelo que pude constatar, através de observações, situações presenciadas e diálogos com educadores/professores e auxiliares, existe falta de formação nesta área por parte das pessoas que trabalham em estabelecimentos de ensino. Esta possível carência de formação parece aplicar-se a todo o pessoal educativo, docentes e não docentes. O que nos faz refletir sobre esta “lacuna” e lembrar a todos a sua elevada importância face à formação em segurança e primeiros socorros, pois esta deveria ser uma formação contínua e que abrangesse todos os agentes de educação, pois, uma formação a nível de primeiros socorros dará uma diminuição da ansiedade em situações de emergência e permitirá que não os agentes educativos não tenham atitudes precipitadas e nervosas, como as que presenciei (intervindo de imediato), fazendo com que todos atuem com racionalidade e eficiência, podendo, posteriormente, ganhar um sentimento de satisfação.

O sentimento de insegurança pode manifestar-se quando nos deparamos com a necessidade de ter um determinado conhecimento, se a insegurança noutras áreas do saber pode, eventualmente, manifestar-se pelo medo/receio do insucesso. Qual será a sensação que se terá ao apercebermo-nos que a falta de conhecimento e insegurança relativamente à segurança e prestação de primeiros socorros poderá levar à morte?

5. Análise e reflexão sobre a Segurança das Escolas no Contexto das Práticas Educativas

Tendo tido como tema central do meu estágio “Educar para a Cidadania e Crescer em Segurança: Abordagens em contextos de práticas educativas e curriculares” e por estar sensibilizada para as questões da segurança, tendo formação adequada para intervir, tentei perceber a importância dada às questões de “Segurança” na escola onde realizei os meus estágios.

Pelo que pude apurar nenhuma das escolas possui Plano de Segurança, sendo mesmo este documento desconhecido pela maioria dos educadores/professores com quem falei. Alguns dos professores abordados disseram que tinham conhecimento acerca do mesmo, mas que “achavam” que a escola não tinha.

De facto, as escolas não tinham, inclusive uma das escolas apresentou-me um Plano de Evacuação, datado de 1997, cujo local de encontro em caso de sinistralidade tem um edifício implementado.

A outra escola referiu não ter Plano de Segurança por estar a aguardar obras de restauro.

Apesar de a legislação prever que o Plano de Segurança é de este ser de cariz obrigatório. Não lhe é dada a devida importância, pelo que, facilmente podemos apercebermos que a segurança ainda está muito aquém de ocupar um espaço de destaque nas preocupações da escola/educação, agravando-se esta situação para o facto de o nosso meio ser propício a ocorrências sísmicas e de algumas escolas não cumprirem com os exercícios/treinos de atuação de evacuação previstos na lei.

Daí a urgência e pertinência de haver uma consciencialização e formação dos agentes educativos no que diz respeito à matéria de segurança. Pois, se pensarmos em necessidades básicas e vitais tornar-se-á imperativo abordar as questões de segurança.

Para além da insegurança manifestada acerca da segurança, importa referir que há, de facto, uma lacuna “grave” no conhecimento e atuação de primeiros socorros.

As caixas de primeiros socorros, quando existem, não estão acessíveis e encontravam-se empobrecidas com falta de conhecimento acerca dos elementos que deveriam fazer parte da sua constituição.

Pelo que pude verificar, existem manuais escolares (recentes) que não estão atualizados acerca dos elementos que devem servir de auxílio à prática dos primeiros socorros, e, em alguns casos ao serem usados podem ter um efeito de “prejuízo”, agravando o estado da pessoa socorrida.

O facto de ter estado atenta aos comportamentos das crianças, dentro e fora da sala de atividades/aulas fez com que inferisse que as crianças, quer a nível do pré-escolar, quer a nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, atuavam sem consciência dos riscos a que estavam sujeitas, mesmo em situações rotineiras.

Em ambos os níveis de ensino, em contexto extra aula, observava as crianças no recreio enquanto, estas crianças brincavam, alertava-as para os cuidados a ter, nomeadamente na utilização dos baloiços e do escorrega. Embora as crianças já tivessem uma perceção dos riscos, sentia-me na obrigação de as abordar, lembrando os benefícios de uma atuação segura.

Tornar as crianças observadoras dos espaços que as rodeiam e a tomar medidas preventivas em relação a atitudes e locais de potencial risco foi um dos objetivos que delineei desde que entrei nas escolas.

No contexto de sala de atividades/aulas, também estabeleci diálogos com as crianças, partindo do conhecimento das mesmas, abordei os cuidados a ter nas respetivas salas. Um dos aspetos mais evidenciado foi o da energia eléctrica, pois em ambas as salas existiam extensões de tomadas não protegidas. Salvaguardando o fato de as tomadas fixas da sala de atividades do pré-escolar estarem protegidas e de os diálogos acerca da segurança e de medidas a optar ter sido sempre facilitado por parte da Educadora Cooperante.

Ao refletir sobre a construção e o uso dos materiais pedagógicos, nas minhas intervenções, importa referir que apesar de não os ter contemplado no meu Projeto Formativo, ao longo das minhas intervenções, sempre foram uma preocupação, chegando mesmo a pensar que dedicava “demasiado” para a elaboração destes, hoje sinto que foi uma mais-valia ter dedicado todo aquele tempo, pois embora tenha deixado grande parte dos materiais na sala de atividades, onde realizei o meu estágio, a verdade é que melhorei técnicas de elaboração e desenvolvi, nas crianças e em mim própria, competências a nível da expressão plástica e criatividade. Foi através da realização das minhas sequências pedagógico-didáticas e aquando das planificações das mesmas, que me apercebi da real importância da seleção dos materiais para a elaboração/construção de materiais pedagógicos, pois “Se todo o material existente num contexto de educação pré-escolar deve obedecer a critérios de qualidade, essa qualidade torna-se essencial no que diz respeito aos materiais e instrumentos de expressão plástica.” (*in*: Orientações Curriculares, 1997:62), na verdade o fator/valor segurança está intimamente ligado ao uso dos materiais.

Na preparação da minha primeira sequência didática, apercebi-me logo da importância dos materiais, isto porque ao construir Tangran's o que mais me cativou foi um que elaborei em feltro, em que cada peça tinha uma cor e emoções diferentes (bordadas). De todos os que coloquei à disposição das crianças, este foi o que mais as entusiasmou, todas queriam “brincar” com ele. Enquanto as crianças faziam as suas construções com ele, eu sentia-me à vontade porque a hipótese delas se magoarem era praticamente nula.

Ao construir fantoches de vara, tive o cuidado de substituir “palitos de espetada” por espátulas, parecendo ser uma coisa insignificante, penso que é uma situação em que se evita correr o risco de acidentes, importa “Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de

segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva” (in: Orientações Curriculares; 1997:16). Assim, ao longo das minhas intervenções, fui percebendo que era nas pequenas coisas, nomeadamente a nível da construção dos materiais pedagógicos que a minha intervenção em relação à segurança começava.

Tal como é referido nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar “os materiais e técnicas a utilizar devem ser diversificados” (in: Metas de Aprendizagem, 2010:3 – Introdução à Expressão Plástica) foi minha pretensão no decorrer das diferentes atividades dar oportunidade às crianças de contatarem com diferentes materiais, isto porque “O processo evolutivo a seguir nas atividades e jogos de construção deve passar por uma primeira etapa de desenvolvimento do conhecimento intuitivo das propriedades características dos materiais (papel, cartolina, cartão (...) esferovite, etc.) e do seu comportamento, segundo os situemos em relação a outros (forma, medida, cor, peso, relações espaciais, etc.), culminando em diferentes construções que sejam úteis para a obtenção de outros aspetos didáticos importantes: desenvolvimento da motricidade fina, sentido espacial, criatividade, etc...” (Cerezo *et al*; 1997:1300).

De facto, ao construirmos o nosso material didático-pedagógico não ficamos limitados pela falta do mesmo para tratar diferentes temas, por exemplo quando abordei o tema arquipélago, surgiu a necessidade de criar materiais, desde a elaboração das ilhas (em esferovite) para fazer um mapa até à elaboração de fantoches e puzzles inerentes ao tema.

Numa das aulas a nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, relembro o cuidado que tive com a elaboração dos “nunús” (em canas). A preocupação de deixar todo o instrumento liso, livre de farpas que pudessem magoar a criança, tendo um especial cuidado na zona bocal. Fui compensada pelo facto de os mesmos terem ficado “perfeitos”.

Na sala de atividades, onde estagiei, pude constatar que o mobiliário é adequado à faixa etária, os armários estão embutidos e afixados às paredes, diria mesmo que a foi, devidamente, pensada e não aparenta grandes riscos.

Apenas não concordo com a disposição das mesas, porque não permite a livre circulação das crianças, dificultando a chegada da educadora a determinadas crianças, outro facto, que me leva a discordar da disposição das mesas, é o de metade das crianças do grupo, no desenrolar das atividades ficar de costas voltadas para a luz natural.

Na sala de aulas, no que concerne ao mobiliário, as secretárias e as cadeiras que formam as três primeiras fileiras não se adequam às crianças, uma vez que o tamanho das mesmas corresponde à faixa etária (3 a 5 anos), ou seja, a mobiliário de Jardim-de-Infância, assim pude verificar que o mobiliário não é o adequado para aquelas crianças que frequentam o 3.º Ano de Escolaridade. Se pensarmos em termos de segurança e, tendo em conta a proteção individual, aquando da ocorrência de um sismo a mesma não será possível, pois as crianças não cabem debaixo das mesmas em posição de proteção. De referir é, ainda, a disposição das mesmas que não permite a livre circulação das crianças e dos adultos, pois o facto de estarem em fileira e juntas não facilita uma aproximação/ajuda do adulto de imediato.

De facto, na minha adaptação aos diferentes ambientes escolares, uma das competências que promovi ao longo das minhas intervenções foi a de as crianças adquirirem confiança nas próprias possibilidades e de atuarem com e em segurança em situações do quotidiano. Estas situações, pelo facto de as crianças terem tenra idade terão de ser lembradas, pois é importante que as crianças consigam “alcançar níveis de confiança e de segurança que permitam ao sujeito valorizar as dificuldades de interação com o ambiente, como problemas a resolver e não como ameaças de que se tem de fugir. Para isso, umas vezes se protegerá do meio, adquirindo e generalizando condutas de preocupação, evitando-se, assim, erros e sofrimentos desnecessários. Outras vezes, haverá que procurar situações e contatos novos para que a sua capacidade de adaptação vá aumentando e consolidando-se”. (Cerezo; 1997:310).

Por estar certa que “É evidente que as escolas apresentam um grau cada vez mais acentuado de heterogeneidade. Alunos de diversas classes sociais, provenientes de culturas muito diferentes da local, com diversos níveis de capacidade física e intelectual, interesses e visões da escola e da vida em geral, compõem um mapa muito variado e representam fielmente a própria realidade” (Borràs; 2001:90), devem-se aplicar metodologias de inclusão. Nomeadamente uma metodologia que toma em consideração a diversidade e em que os aspetos motivadores sejam uma constante. Embora consciente das dificuldades inerentes ao processo educativo, no que concerne à motivação por esta não poder ter um cariz generalista, mas sim específico/individual, é de extrema importância existir um clima de diálogo e confiança com todas as crianças (e, com cada uma) para que o educador/professor consiga a sua missão de orientador mais eficazmente.

Foi desde sempre minha intenção que as crianças percebessem a importância de estabelecerem boas relações, quer entre elas, quer com as demais pessoas, destacando toda a

comunidade educativa. Daí ter promovido atividades para que as crianças pudessem trabalhar em grupo promovendo a partilha, o respeito, a inter-ajuda, a tolerância, a colaboração, a solidariedade e, até mesmo, o altruísmo.

Salientando em diferentes situações a relação causa-efeito das suas atitudes e comportamentos, orientando e sensibilizando as crianças para a problemática da Saúde, Segurança, Bem-estar e Prevenção de Acidentes.

Sabendo que ensinar Segurança implica uma Educação para a Cidadania e que o ensino das normas elementares de Segurança exige o conhecimento das mesmas, foi de extrema importância as atividades implementadas, principalmente, na Educação Pré-Escolar, uma vez que no estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico, todas as intervenções com a turma relacionadas com o tema foram, apenas, indiretamente trabalhadas em contexto de sala de aula e diretamente trabalhadas de forma informal (nos recreios), isto porque a minha ação foi limitada por imposição da Professora Titular.

Por ter a certeza que “uma investigação é, por definição, algo que se procura.” (Quivy e Campenhoudt, 2008:31) e que uma das características principais de um educador/professor é ser também um investigador, na disciplina de Seminário I, que decorreu em simultâneo com a Prática Pedagógica em contexto Pré-escolar, fiz um trabalho de investigação que tinha como objetivos saber se os agentes educativos (pessoal docente e não docente) estavam preparados para atuar em situações de incidentes e acidentes e conhecer a importância que os pais/encarregados de educação atribuíam a questões de segurança.

A realização do trabalho dividiu-se em duas partes distintas. A primeira parte, componente teórica, ia ao encontro das justificações das atividades que planificava e implementava. A segunda parte desenvolveu-se através das várias situações observadas na escola, de informações obtidas por meio de diálogos (informais), quer com as educadoras, quer com as auxiliares de ação educativa. Esta parte do trabalho contou, ainda, com a realização de inquéritos aos pais/encarregados de educação das crianças.

Os inquéritos tinham apenas três questões simples de resposta direta (sim/não/talvez) e foram realizados presencialmente.

Foram inquiridas quarenta e duas pessoas (23 mães, 12 pais, 1 avó, 1 avô, 2 madrinhas, 1 primo, 1 irmã e 1 tia), as idades das pessoas inquiridas variaram entre os 17 anos e os 58 anos, sendo a maioria dos inquiridos situados na faixa etária dos 26 anos aos 38anos. Importa, ainda, referir que os inquiridos são de grande heterogeneidade social (tendo maior

predominância a classe económica média/baixa) e, por tal, verificaram-se 24 profissões diferentes (incluindo a doméstica), 1 reformado das forças armadas e ainda seis desempregados.

A questão 1 tinha a ver com a formação dos educadores e demais agentes educativos, no que concerne à importância na temática da “Segurança e Primeiros Socorros”. Assim ao fazer esta questão a resposta foi unânime no sim, ou seja, todos os inquiridos reconheceram a importância da formação na área.

Na questão 2, a resposta também foi unânime, sendo afirmativa, ou seja, os 42 inquiridos disseram que (de uma maneira ou de outra) sensibilizam para a prevenção e segurança em casa.

A questão 3 fazia referência à importância da realização de atividades alusivas à temática, nesta existiram 42 respostas afirmativas, em que os inquiridos consideraram que era importante e quanto mais cedo melhor. Um dos inquiridos respondeu negativamente, argumentando que as crianças eram muito pequenas para aprenderem coisas demasiado sérias e outro inquirido respondeu talvez, dizendo que não percebia muito disso e que as educadoras que fizessem o que achassem melhor.

Embora consciente de que o número de inquiridos não é, de forma alguma, suficiente para elaborar um trabalho de pesquisa que cause impacto, ou que tenha uma substância quantitativa relevante para poder aprofundar neste tipo de estudo, também estou consciente que os dados não podem ser negligenciados, pois a verdade é que quarenta e duas pessoas responsáveis por crianças, que frequentam a educação Pré-escolar, consideram importante a formação em segurança/primeiros socorros por parte dos agentes educativos. Para além desses dados, foi ainda possível, através destes inquéritos, que quarenta dos quarenta e dois inquiridos consideram importante que sejam realizadas atividades alusivas ao tema “Segurança”.

Pese embora o facto de os agentes educativos terem a noção de “riscos”, a verdade é que constatei que não estão preparados para socorrer.

Assim, podemos constatar que, se por um lado as pessoas consideram a segurança como algo imprescindível, por outro no contexto escolar, em que estive inserida, verifiquei lacunas mesmo em situações consideradas basilares, pelo que a resposta à questão de pesquisa foi negativa, ou seja, na escola onde realizei o meu estágio não existia preparação, por parte dos

agentes educativos, para resolução de situações de incidentes e acidentes. Apesar destes considerarem a “Segurança/Primeiros Socorros” temas de elevada relevância e reconhecerem a importância da formação na área.

Através dos resultados obtidos dos inquéritos também se pode verificar que os pais e/ou outros responsáveis pelas crianças atribuem importância à formação em “Segurança/Primeiros Socorros” por parte dos agentes educativos.

Apesar dos encarregados de educação terem dito que sensibilizavam as crianças para terem atitudes e comportamentos de prevenção e segurança, durante a minha prática pude verificar que os conhecimentos trazidos de casa nem sempre eram os mais correctos.

Os resultados dos inquéritos validam a importância dos Primeiros Socorros/Segurança na formação dos agentes educativos e a pertinência destas temáticas para a sua inclusão nas atividades, tornando-se evidente que a formação da equipa educativa é imprescindível para que seja possível “Educar para a Cidadania e Crescer em Segurança”.

Considerações Finais

Durante as minhas intervenções tive em conta que as crianças têm que ter tempo para brincar, pois “Brincar é uma atividade bastante significativa para a criança. É um facto que todas as crianças de todas as culturas brincam e que a atividade lúdica é o principal veículo da infância para aceder a grande parte do conhecimento sobre si mesma e sobre o mundo” (Llop e Muriscot, 2004:15).

Sabendo que a atividade lúdica é basilar para o desenvolvimento harmonioso da criança, importante será, também, que o educador tenha consciência da importância da segurança da criança na atividade lúdica, pois “É tarefa dos adultos controlar, na medida do possível, os materiais que se podem utilizar nos jogos e brincadeiras, pelo que se deve ensinar à criança a evitar alguns materiais perigosos.” (Llop e Musriscot; 2003:18). Para que se possam desenvolver atividades lúdicas com responsabilidade e supervisão educativa/pedagógica importa ter em conta que “a segurança das atividades lúdicas inclui um processo de aprendizagem do controlo do corpo por parte da criança no decurso das suas atividades físicas (...) é fundamental fasear as atividades da criança de acordo com as capacidades desta e ensiná-la a conhecer as suas próprias possibilidades e limitações, sempre com ajuda nas

primeiras tentativas e, progressivamente, à medida que a criança vai adquirindo mais segurança, permitindo-lhe uma maior autonomia.” (Llop e Musriscot; 2003:18).

A segurança é um fator fundamental para o bom funcionamento de qualquer estabelecimento de educação e até mesmo para a relação entre os adultos e as crianças e é aqui que o educador/professor deve assumir também uma postura que possibilite à criança um sentimento de confiança e segurança, mesmo em situações de perigo.

É de extrema importância ter pessoas que trabalhando nas escolas estejam preparados e formados para uma correta e eficaz prestação de primeiros socorros é de que ainda existem casos em que sem necessidade se alertam os serviços de socorro e mais grave, no entanto, mais grave se torna quando existe necessidade de alertar os serviços e estes não são alertados.

É importante que a escola recorra a associações e instituições para promover a segurança, fazendo visitas de estudo e até parcerias com as mesmas, nomeadamente com Associações de Bombeiros Voluntários, Entidades de Proteção Civil e Polícia de Segurança Pública do Município onde a escola se insere.

A matéria de prevenção e primeiros socorros deverá estar disponível para todos, pois o “O acesso à informação como condição de ética e transparência.” (Henriques et al, 1999:108) é fundamental e facilitador do conhecimento.

Conhecimento que deve ser adquirido por todas as pessoas, principalmente, pelas que são responsáveis e que cuidam do bem-estar de outras pessoas, mas a matéria estar disponível para as pessoas não é suficiente, é emergente que as pessoas estejam disponíveis para a matéria, pois só assim se poderá gerar um clima de maior segurança.

No contexto escolar, o conhecimento acerca das temáticas como a segurança, prevenção e primeiros socorros deve constituir parte integrante da formação global de docentes, alunos e funcionários.

É desejável e imprescindível que a comunidade escolar – e os seus diferentes agentes educativas - saibam como atuar. Neste sentido, há que repensar não só a formação inicial e contínua de professores, como também as atividades que os mesmos devem promover regularmente com alunos, numa abertura permanente a toda a comunidade educativa.

Referências Bibliográficas

Amado, Casimiro [Coord.]; (2006). *Axiologia Educacional - Textos para acompanhamento das aulas*. Évora: Universidade de Évora.

Arénilla, Louis; Gossot, B.; Rolland, M.; Roussel, M.; (2001). *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.

Barbosa, Manuel; [Coord.] (1999). *Olhares sobre Educação, Autonomia e Cidadania*. Braga: Universidade do Minho.

Batista, Nelson Teixeira; (2008); *Manual de Primeiros Socorros*. Escola Nacional de Bombeiros.

Bonito, Jorge; (2000). *Práticas de Primeiros Socorros – Um Guia para Salvar Vidas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Borràs, Lluís [Dir.] (2001). Enciclopédia: Os Docentes do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico: *Recursos e técnicas para a formação no Século XXI: Volume I – O Educador e a sua Formação*. Setúbal: Marina Editores.

Borràs, Lluís [Dir.] (2001). Enciclopédia: Os Docentes do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico: *Recursos e técnicas para a formação no Século XXI: Volume II – O Educando e o Centro Educativo*. Setúbal: Marina Editores.

Borràs, Lluís [Dir.] (2001). Enciclopédia: Os Docentes do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico: *Recursos e técnicas para a formação no Século XXI: Volume III – Áreas Curriculares I: Matemática; Língua Portuguesa e Estudo do Meio*. Setúbal: Marina Editores.

Borràs, Lluís [Dir.] (2001). Enciclopédia: Os Docentes do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico: *Recursos e técnicas para a formação no Século XXI: Volume IV – Áreas Curriculares II: Expressões Artísticas e Educação Físico-Motora; Educação Ética e Temas Transversais*. Setúbal: Marina Editores.

Castilho, Patricia et al; (2003). *Enciclopédia dos pais – Qualidade de Vida*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Cerezo, Sérgio Sánchez [Direcção]; (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil – Recursos para o Desenvolvimento Curricular – Volume I – A Criança e o seu corpo; Expressão Psicomotora*. Lisboa: Nova Presença.

Cerezo, Sérgio Sánchez [Direcção]; (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil – Recursos para o Desenvolvimento Curricular – Volume II – Desenvolvimento Afetivo e Socialização; O Meio Físico e Social*. Lisboa: Nova Presença.

Cerezo, Sérgio Sánchez [Direcção]; (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil – Recursos para o Desenvolvimento Curricular – Volume V – ; Expressão Plástica*. Lisboa: Nova Presença.

Cohen, J.P. e Cary, Maria do Carmo; (1998). *A saúde do meu filho: o que fazer enquanto o médico não chega*. Lisboa: Edições Verbo.

Condessa, Isabel Cabrita; (2009). *Reaprender A Brincar – DA Especificidade À Diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Condessa, Isabel Cabrita e Fialho, Adolfo; (2011). *Reaprender A Brincar – Na Barca do Pirata*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Constituição da República Portuguesa; (2008). Coimbra: Edições Almedina.

Cury, Augusto; (2007). *Maria, a maior educadora da História*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Degallaix, Eric e Meurice Bernadette; (2008). *Do Desenvolvimento Das Competências Ao Project De Estabelecimento – Construir Aprendizagens No Quotidiano*. Lisboa: Instituto Piaget.

Dias, José Ribeiro; (1993). *Filosofia da Educação – Pressupostos, Funções, Método, Estatuto*. Braga: Revista Portuguesa de Filosofia – Tomo XLIX – 1/2-1993. Faculdade de Filosofia da U.C.P.

Didier, Julia; (2002). *Dicionário Temático LAROUSSE – Filosofia*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Emílio, Alexandre; (2001). *O Guia dos Primeiros Socorros – Gestos que Salvam*. Lisboa: Plátano Editora, SA.

Facto Segurança Infantil; (2005). *O Essencial dos Primeiros Socorros a Crianças*. Lisboa: Fator Segurança, LDA

Fallow, Allan [Coord.]; (1998). *Saúde e Segurança*. Lisboa: Marus Editores.

Feinstein, Sheryl (2011). *A Aprendizagem e o Cérebro*. Lisboa: Instituto Piaget.

Figueiredo, Ilda; (1999). *Educar para a Cidadania*. Porto: ASA Editores II.

Freire, Paulo; (1997). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Guedes, M. Graça et al (2007). *Bolonha – Ensino e Aprendizagem por Project*. Lisboa: Centro Atlântico.pt.

Greene, Caroline; (1999). *Primeiros Socorros a Crianças – Procedimentos de Emergência para os pais e para todos aqueles que cuidam de crianças*. Lisboa: Civilização Editora.

Henriques, Mendo Castro; Reis, João; Rodrigues, Arlindo; Cunha, Maria Filipa; (1999). *Educação para a Cidadania*. Lisboa: Editora Plátano.

Lama, Dalai; (2007). *Conselhos do coração*. Porto: ASA, Editores.

Leitão, Maria da Luz et al; (1993). *Da Criança ao Aluno – Ensinar é Investigar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Lencastre, Ana e Pimentel, Isabel [Coordenação]; (2005). *Plano de Prevenção e Emergência para Estabelecimentos de Ensino*. Lisboa: Serviço Nacional de Bombeiros e Proteção Civil.

Llop, Loudes e Muriscot, Olga [Cood.] (2003). *Enciclopédia Dos Pais - Volume I – Como ser melhores pais*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Llop, Loudes e Muriscot, Olga [Cood.] (2003). *Enciclopédia Dos Pais - Volume II – Como resolver problemas da infância*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Llop, Loudes e Muriscot, Olga [Cood.] (2003). *Enciclopédia Dos Pais - Volume III – Qualidade de vida*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Llop, Loudes e Muriscot, Olga [Cood.] (2004). *Enciclopédia Dos Pais - Volume IV – Como ajudar filhos adolescentes*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Llop, Loudes e Muriscot, Olga [Coord.] (2004). *Enciclopédia Dos Pais - Volume VI – Jogos e atividades*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Martins, Guilherme d'Oliveira; (1993). *Escola de Cidadãos*. Lisboa: Editorial Fragmentos, Lda.

Medeiros, Emanuel Oliveira; (2005). *A Filosofia como Centro do Currículo na Educação ao Longo da Vida*. Lisboa. Instituto Piaget.

Medeiros, Emanuel Oliveira; (2009). *Educação, Cultura(s) e Cidadania*. Porto: Edições Afrontamento.

Medeiros, Emanuel Oliveira; (2006). *Educar, Comunicar e Ser*. Mirandela: João Azevedo Editor.

Medeiros, Emanuel Oliveira; (2002). [Org. de] *Educação: Caminho para o Século XXI. Actas do I Colóquio de Filosofia da Educação*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Medeiros, Emanuel Oliveira; (2008). *Pensar como uma montanha, de Aldo Leopold: Um caminho de Educação e Ética Ambiental*. Ponta Delgada: Amigos dos Açores.

Medeiros, Emanuel Oliveira; (2002). [Coord.]. *Utopia e Pragmatismo em Educação: Desafios e Perspectivas. Actas do II Colóquio de Filosofia da Educação*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Moniz, Luísa Lobão; (2008). *Não Sei Se Sou Diferente...A (In) Visibilidade Da Diversidade Cultural*. Lisboa: Livros Horizonte.

Monteiro, A. Reis; (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto: Porto Editora.

Nogueira, Conceição e Silva, Isabel; (2001). *Cidadania – Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: ASA Editores II.

Parker, Steven e Brouwer, Eve;(1998). *Saúde e Segurança*. Braga: Marus Editores.

Patrício, Manuel Ferreira; (1993). *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pires, Lídia; (2006) – *Práticas Pedagógicas – Reorganização Curricular do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Porto: Edições Nova Gaia.

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

Ribeiro, Lucie Carrilho; (1997). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Reboul, Olivier; (1974). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional da Universidade de São Paulo.

Russell, Bertrand; (1982). *Educação e Sociedade*. Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, José Manuel; (2007). *Ética e Deontologia, Representações de Professores*. Sintra: Associação de Professores de Sintra.

Sarramona, Jaume; (1993). *Como Entender e Aplicar a Democracia na Escola*. Lisboa: Editora Plátano.

Schiller, Pam e Rossano, Joan; (1996). *Guia Curricular*. Lisboa: Instituto Piaget.

Silveira, Francisco Dionísio da Silva; (1997). *Segurança Escolar*. Angra do Heroísmo: CATE.

Sim-Sim, Inês; Silva, Ana Cristina e Nunes, Clarisse; (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Siraj-Blatchford, Iram [Coord.]; (2005). Colecção: Educação Hoje - *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores, LDA.

Serviço Nacional de Protecção Civil; (2004). *Fichas Pedagógicas - Aprender com a Segurança*. Lisboa: Serviço Municipal de Protecção Civil da Câmara Municipal de Lisboa.

Serviço Nacional de Protecção Civil; (2000). *A Protecção Civil em Casa*. Carnaxide: S.N.P.C.

Serviço Nacional de Protecção Civil; (2004). *Medidas de auto-protecção, conhecer para prevenir – o risco sísmico*. Lisboa: Departamento de Protecção Civil de Lisboa.

Serviço Nacional de Proteção Civil; (2005). *Prevenção de Acidentes Domésticos*. Lisboa: Departamento de Proteção Civil de Lisboa.

Serviço Regional de Proteção Civil e Bombeiros dos Açores; (2009). *Manual de Tripulante de Ambulância de Socorro*. Angra do Heroísmo: Divisão de Prevenção, Formação e Sensibilização.

Serviço Regional de Proteção Civil e Bombeiros dos Açores; (2004). *A Protecção Civil em casa*. Angra do Heroísmo: Tipografia Moderna.

Serviço Regional de Proteção Civil e Bombeiros dos Açores; (2004). *Sismos – Saiba o que fazer: Antes, Durante e Depois*. Angra do Heroísmo: Serviço Regional de Protecção Civil e Bombeiros dos Açores.

Sousa, Alberto B. ; (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação; 1.º Volume –Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, Alberto B. ; (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação; 2.º Volume –Drama e Dança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, Alberto B. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação; 3.º Volume – Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, Alberto B. (2003). *Programação e Avaliação Desenvolvimental – Na Pré-Escolaridade e No 1.º Ciclo Do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto Piaget.

Stamateas, Bernardo. (2011). *Gente tóxica*. Lisboa: SmartBook.

Thouin, Marcel; (2008). *Ensinar as Ciências e a Tecnologia nos Ensinos Pré-Escolar e Básico 1.º Ciclo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Torrado, António; (1988). *Da Escola sem Sentidos à Escola dos Sentidos*. Porto: Edições Afrontamento.

Vieira, Rui Marques e Vieira, Celina (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Legislação

Decreto de Lei n.º 17/2011/A, de 02 de Agosto, *in Diário da República*; 1.ª Série – N.º 147.

Decreto de Lei n.º 21/2010/A, de 24 de Junho, *in Diário da República*; 1.ª Série -N.º 121.

Decreto de Lei n.º 117/2009, de 18 de Maio, *in Diário da República*; 1.ª Série – N.º 95.

Decreto de Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, *in Diário da República*; 1.ª Série – N.º 38.

Decreto de Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, *in Diário da República*; 1.ª Série – A - N.º 201.

Decreto-Lei n.º 220/2008, de 29 de Dezembro de 2008, *in Diário da República*, 1.ª série – N.º 250

Decreto de Lei n.º 15 de 2007, de 19 de Janeiro, publicado no *Diário da República*, 1.ª série, n.º 14

Decreto de Legislativo Regional nº 17/2011/A, de 2 de Agosto, *in Diário da República*, 1.ª série, nº 147.

Outros Documentos

Ministério de Educação; (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério de Educação; (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério de Educação; (2006). *Manual de Utilização, Manutenção e Segurança dos Edifícios Administrativos do Ministério da Educação*". Lisboa: Ministério de Educação.

Ministério de Educação; (2003). *Manual de Utilização, Manutenção e Segurança nas Escolas*". Lisboa: Ministério de Educação.

Salvuarda-se que todas as citações, dos diferentes autores, foram redigidas adotando o novo acordo ortográfico.

Os Exercícios de Evacuação

Os Exercícios de Evacuação

Os **exercícios de evacuação** devem envolver todos os **ocupantes da escola**, para a criação de **rotinas de comportamento e de actuação em caso de sinistro**.

São obrigatórios e necessários.

Em cada ano lectivo **devem realizar-se**, pelo menos, **dois exercícios para treino**, um no decurso do primeiro período e outro no segundo período.

Objectivos

Sensibilizar todos os ocupantes da Escola

Alunos, professores e pessoal não docente

Reconhecer o sinal sonoro de alarme

Um sinal sonoro claramente audível em toda a escola, perfeitamente identificável por todos os ocupantes (não confundível com o toque para sinalizar os tempos lectivos).

O seu toque indica a organização imediata e obrigatória da evacuação

Cumprir as instruções

Indicam o comportamento a ter e devem ser afixadas em todos os pisos e salas

Formar para a evacuação

Criação de rotinas de comportamento e de actuação válidas em todas as circunstâncias da vida

Finalidades

**INFORMAR
ENVOLVER**

IDENTIFICAR

CONHECER

**ADQUIRIR UMA CULTURA
DE SEGURANÇA**

A preparação para os Exercícios de Evacuação

EXERCÍCIOS DE EVACUAÇÃO



Obrigatórios e necessários



CULTURA DE SEGURANÇA



Responsabilidade

Conhecimento dos Riscos

Prevenção

Organização

Formação

Comportamento

Comunidade Educativa

- Escolher um dia normal de actividades lectivas

- Verificar se o sistema de alarme está a funcionar bem

- Verificar a afixação das instruções de segurança

- Assegurar que as condições de alerta são precisas e compreendidas (quem, quando, com quê, como...)

- Determinar se o exercício é, ou não, feito com aviso prévio a todos os ocupantes

- Deve ser realizada uma reunião preparatória da equipa que intervém na segurança da escola (professores, pessoal não docente e delegados dos alunos)

- Assegurar que todos os professores e pessoal não docente responsáveis pelos espaços com maiores riscos (laboratórios, oficinas, cozinhas, refeitórios, biblioteca, ginnodesportivo...) conhecem as regras de actuação que lhes competem

O Desenvolvimento dos Exercícios de Evacuação

Princípios

Preparação

Fazer soar o alarme

Alertar os Bombeiros locais ou o 112



Evacuar

- ❑ Sair das salas de aula, laboratórios, gabinetes, refeitório, cozinha, ginnodesportivo...
- ❑ Caminhar pelas circulações (vias de evacuação) ordenadamente
- ❑ Sair do edifício em direcção ao(s) ponto(s) de reunião no exterior



Reunir



Contar



Retomar as actividades



Avaliar

O toque do alarme significa: deixar imediata e obrigatoriamente o edifício

Todo o pessoal, docente e não docente, deve:

- ❑ Verificar a evacuação completa dos diferentes espaços da escola
- ❑ Tomar as medidas necessárias para a evacuação das pessoas com dificuldades de mobilidade
- ❑ Dar sinal das janelas em caso de impossibilidade de evacuação

Os professores devem

- ❑ Guiar e enquadrar os alunos
- ❑ Prever a assistência aos alunos com dificuldades de mobilidade
- ❑ Evacuar as salas ordenadamente fechando as portas atrás de si e respeitando o sentido da evacuação
- ❑ Garantir que os alunos caminham rápida e ordeiramente em direcção ao(s) ponto(s) de reunião

Todas as pessoas

- ❑ Devem sair do edifício ordenadamente e manter-se solidárias com o seu grupo
- ❑ Não devem utilizar os ascensores
- ❑ Devem concentrar-se no(s) ponto(s) de reunião

- ❑ Contar todos os alunos e verificar se falta algum
- ❑ Não deixar o(s) ponto(s) de reunião sem autorização

- ❑ Voltar aos lugares de trabalho depois do Responsável pela Segurança ter dado autorização
- ❑ Analisar brevemente os motivos e desenvolvimento do exercício de evacuação
- ❑ Analisar o desenvolvimento do exercício através de um pequeno debate

Todos os ocupantes devem conhecer o sinal de alarme

- ❑ Verificar o bom funcionamento dos dispositivos e equipamentos ligados à segurança
- ❑ Verificar o desimpedimento das vias de evacuação
- ❑ Controlar o tempo que demora a evacuação

- ❑ Referenciar e assinalar bem o(s) ponto(s) de reunião, afastado(s) dos edifícios e das vias de acesso dos meios de socorro (viaturas dos Bombeiros, ambulâncias)
- ❑ Assegurar que estes locais são bem iluminados à noite

- ❑ Definir a metodologia da contagem dos alunos

- ❑ Divulgar internamente o relatório do exercício
- ❑ Enviar cópia do relatório à Direcção Regional de Educação respectiva

Relatório de Avaliação do Exercício de Evacuação

Escola: _____

Data	Hora		Tempo da Evacuação	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
	Sim	Não	Observações	
Modalidade do exercício				
<input type="checkbox"/> Sem aviso prévio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<div style="border: 1px solid orange; height: 500px;"></div>	
Aplicação das instruções gerais				
<input type="checkbox"/> Todos os ocupantes ouviram e reagiram ao sinal de alarme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/> Todos os ocupantes foram evacuados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/> Foi respeitada a instrução de "não utilizar os elevadores"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/> Todos os ocupantes respeitaram a instrução de "não voltar atrás sem autorização"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/> Todos os ocupantes se dirigiram ao(s) ponto(s) de reunião	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/> A contagem das pessoas fez-se sem problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Comportamento das pessoas				
<input type="checkbox"/> Evacuação imediata ao sinal de alarme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/> Evacuação em boa ordem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Aplicação das instruções particulares nos locais de risco agravado (laboratórios, oficinas, cozinha...)				
<input type="checkbox"/> As instruções foram aplicadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/> Todos os ocupantes foram evacuados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Dispositivos e equipamentos específicos ligados à segurança				
<input type="checkbox"/> Funcionaram bem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Conclusões a tirar:				
<div style="border: 1px solid orange; height: 60px;"></div>				

Ficha de Caracterização
Creches e Jardins de Infância

Ficha de Caracterização

Creches e Jardins de Infância

1 - IDENTIFICAÇÃO DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO

Escola: _____

Morada: _____

Freguesia: _____ Telefone: _____ Fax: _____

Responsável pela Segurança

Nome: _____ Cargo: _____

2 - CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO

2.1 - Aspectos Físicos

2.1.1 - Localização Geográfica

Norte: _____

Sul: _____

Leste: _____

Oeste: _____

2.1.2 - Tipo de Estabelecimento

Público

Privado

2.1.3 - Tipo de Ocupação do Edifício

Exclusivamente Educação

Outras Funções:

Residencial

Comércio / Serviços

Outros _____

2.1.4 - Descrição das Instalações

Edifício Único → N.º de Pisos

Pavilhões → N.º de Pavilhões → N.º Pisos

N.º Salas de Aula N.º Gabinetes
 Cozinha Refeitório Ginásio
 Lavandaria
 Outras: _____
 Parque Infantil → Área Aproximada _____ m²

Equipamentos Existentes:

Baloiços
 Escorregas
 Caixa de Areia
 Zona Livre

Outros: _____

2.1.5 - Localização das Fontes de Energia

Equipamento	Bloco	Piso	Localização	Observações
Posto de Transformação				
Quadro Geral de Electricidade				
Quadro Parcial de Electricidade				
Depósito de Gás				
Válvula de Segurança (contador)				
Botijas de Gás				
Entrada Geral de Água				
Válvula de Segurança (contador)				

2.2 - Aspectos Humanos

2.2.1 - Tipo de Valências:

Creche
 Jardim de Infância
 ATL
 Outras: _____

2.2.2 - Recenseamento de Utentes

	Educadores	Vigilantes	A.S.G	Pessoal de Cozinha	Guarda	Crianças
Creche						
Jardim de Infância						
ATL						
Outros _____						

2.2.3 - Caracterização dos Grupos Etários da População Infantil

	Creche
Crianças dos 3 aos 12 meses	
Crianças dos 12 aos 24 meses	
Crianças dos 24 aos 36 meses	

	Jardim de Infância
Crianças dos 3 aos 4 anos	
Crianças dos 4 aos 5 anos	
Crianças dos 5 aos 6 anos	

	ATL

2.2.4 - Períodos de Funcionamento

Horário **Limite de** Ocupação: das _____ h às _____ h

Valência	Horário de Funcionamento
Creche	
Jardim de Infância	
ATL	
Outros _____	

4.2 - Sistemas de iluminação e Sinalização

Sinalética _____
Blocos Autónomos _____

4.3 - Meios de Alarme e Alerta

4.3.1 - Alarme

Campainha
Megafone
Outro _____

4.3.2 - Alerta

Telefone dos Bombeiros

4.4 - Vigilância

Diurna
Nocturna

5 - Acesso a Viaturas de Socorro

Normal Rua: _____
Alternativo Rua: _____

6 - Organismos de Apoio

Organismo	Telefone
PROTECÇÃO CIVIL MUNICIPAL	
BOMBEIROS	
HOSPITAL OU CENTRO DE SAÚDE	
POLÍCIA DE SEGURANÇA PÚBLICA	

_____, _____ de _____ de 200_____

(Assinatura)

(Cargo)

Ficha de Caracterização
1.º Ciclo do Ensino Básico

Ficha de Caracterização da Escola

1º Ciclo do Ensino Básico

1 - IDENTIFICAÇÃO DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO

Escola: _____

Morada: _____

Freguesia: _____ Telefone: _____ Fax: _____

Chefe de Segurança

Nome: _____ Cargo: _____

2 - CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO

2.1 - Aspectos Físicos

2.1.1 - Localização Geográfica

Norte: _____

Sul: _____

Leste: _____

Oeste: _____

2.1.2 - Tipo de Estabelecimento

Público

Privado

2.1.3 - Tipo de Ocupação do Edifício

Exclusivamente Escolar

Outras Funções:

Residencial

Comércio / Serviços

Industrial

Armazenagem

Outros _____

2.1.4 - Descrição das Instalações

Edifício Único → N.º de Pisos

Pavilhões → N.º de Pavilhões → N.º Pisos

N.º Salas de Aula

N.º Gabinetes

Cozinha

Refeitório

Biblioteca

Sala Informática

Papelaria

Outras: _____

2.1.5 - Localização das Fontes de Energia

Equipamento	Bloco	Piso	Localização	Observações
Posto de Transformação				
Quadro Geral de Electricidade				
Quadro Parcial de Electricidade				
Depósito de Gás				
Válvula de Segurança (contador)				
Botijas de Gás				
Entrada Geral de Água				
Válvula de Segurança (contador)				

2.2 - Aspectos Humanos

2.2.1 - Graus de Ensino Leccionados:

1º Ciclo

Jardim de Infância

Unidade Local

ATL

Especificação: _____

2.2.2 - Recenseamento da População Escolar

	Professores	Alunos	AAE
1º Ciclo			
Jardim de Infância			
Unidade Local			
ATL			
Outros _____			

2.2.3 - Períodos de Funcionamento

	Horário de Funcionamento
1º Ciclo	
Jardim de Infância	
Unidade Local	
ATL	
Outros _____	

3 - IDENTIFICAÇÃO DE RISCOS

3.1 Internos (engloba edifícios e recinto envolvente)

Posto de Transformação	<input type="checkbox"/>	_____
Quadro Geral de Electricidade	<input type="checkbox"/>	_____
Quadro Parcial de Electricidade	<input type="checkbox"/>	_____
Cozinha	<input type="checkbox"/>	_____
Biblioteca	<input type="checkbox"/>	_____
Outros	<input type="checkbox"/>	_____

3.2 - Externos

Bombas de Gasolina	<input type="checkbox"/>	_____
Instalações Industriais	<input type="checkbox"/>	_____
Armazenagem de Combustíveis	<input type="checkbox"/>	_____
Outros	<input type="checkbox"/>	_____

Observações: _____

4 - LEVANTAMENTO DE MEIOS E RECURSOS

4.1 - Equipamentos de 1ª Intervenção

Bocas de Incêndio Interiores

Bloco	Piso	Localização	Observações

Extintores

Bloco	Piso	Tipo	Localização	Observações

4.2 - Meios de Alarme e Alerta

4.2.1 - Alarme

Campainha

Megafone

Outro _____

4.2.2 - Alerta

Telefone N.º

4.3 - Vigilância

Diurna

Nocturna

5 - Acesso a Viaturas de Socorro

Normal Rua: _____

Alternativo Rua: _____

6 - Organismos de Apoio

Organismo	Telefone
PROTECÇÃO CIVIL MUNICIPAL	
BOMBEIROS	
HOSPITAL OU CENTRO DE SAÚDE	
POLÍCIA DE SEGURANÇA PÚBLICA	

_____, ____ de _____ de 200__

(Assinatura)

(Cargo)

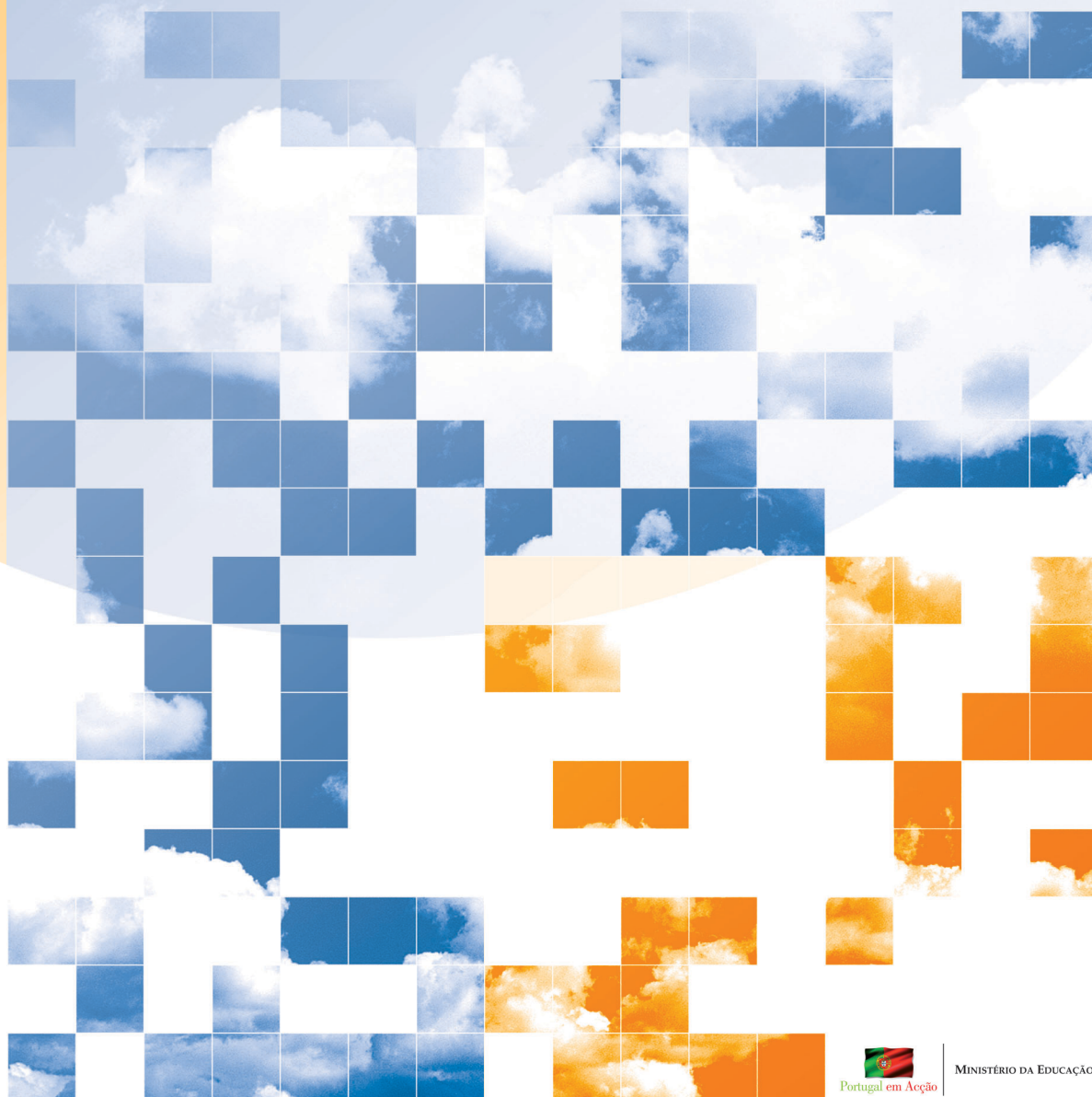
Caderno de Registo de Segurança

Caderno de Registo da Segurança

Escola _____

Agrupamento _____

Localidade _____





Caderno de
Registo da Segurança

Alerta e Primeiros Socorros

NÚMEROS DE TELEFONES E MORADAS ÚTEIS

ENTIDADE	TELEFONE	MORADA
Bombeiros Voluntários de _____		
Bombeiros Voluntários de _____		
NÚMERO NACIONAL DE SOCORRO	112	
HOSPITAL DE _____		
Centro de Saúde de _____		
Polícia de Segurança Pública/ Guarda Nacional Republicana		
ESCOLA SEGURA		
SERVIÇO MUNICIPAL DE PROTECÇÃO CIVIL		
CÂMARA MUNICIPAL DE _____		
Fornecedor de energia eléctrica		
Fornecedor de gás		
Fornecedor de água		



Caderno de
Registo da Segurança

Relatório de Avaliação do Exercício de Evacuação

ESCOLA:		
DATA	HORA	TEMPO DA EVACUAÇÃO

	SIM	NÃO	OBSERVAÇÕES
Modalidade do exercício			
■ Sem aviso prévio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Aplicação das instruções gerais			
■ Todos os ocupantes ouviram e reagiram ao sinal de alarme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
■ Todos os ocupantes foram evacuados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
■ Foi respeitada a instrução de “não utilizar os elevadores”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
■ Todos os ocupantes respeitaram a instrução de “não voltar atrás sem autorização”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
■ Todos os ocupantes se dirigiram ao(s) ponto(s) de reunião	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
■ A contagem das pessoas fez-se sem problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Comportamento das pessoas			
■ Evacuação imediata ao sinal de alarme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
■ Evacuação em boa ordem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Aplicação das instruções particulares nos locais de risco agravado (laboratórios, oficinas, cozinha,...)			
■ As instruções foram aplicadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
■ Todos os ocupantes foram evacuados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Dispositivos e equipamentos específicos ligados à segurança			
■ Funcionaram bem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

CONCLUSÕES A TIRAR:

Em função dos resultados, alterar todas as situações anómalas detectadas.
Incluir este relatório no Caderno de Registo da Segurança.

Assinaturas



Caderno de
Registo da Segurança



Caderno de
Registo da Segurança



Caderno de
Registo da Segurança



Caderno de
Registo da Segurança

Os Extintores

N.º DO EXTINTOR	LOCALIZAÇÃO	NATUREZA DO PRODUTO EXTINTOR	CAPACIDADE

Após cada verificação completar o quadro seguinte:

VERIFICAÇÃO DOS EXTINTORES				
DATA	N.ºS DOS EXTINTORES VERIFICADOS	OBSERVAÇÕES	NOME DO VERIFICADOR E DA ENTIDADE	ASSINATURA

Estrutura Interna de Segurança

Estrutura Interna de Segurança

