

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA MARIA ULRICH

FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL DA CRIANÇA

Inês Pinto Monteiro

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

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

Orientador: Fernando Barone

Julho 2015

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA MARIA ULRICH

FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL DA CRIANÇA

Inês Pinto Monteiro

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

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

Orientador: Fernando Barone

Julho 2015

AGRADECIMENTOS

Gostaria de começar por agradecer a todos os professores da grande Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, que me acompanharam neste percurso de vida.

Agradecer também todas as experiências de estágio que a ESEIMU me proporcionou, bem como aos educadores/professores que me acolheram e a todas as crianças que conheci e contribuíram para chegar aqui.

Quero ainda agradecer de modo especial ao professor Fernando Barone pela paciência e infundável ajuda na construção deste relatório.

Não podia deixar de agradecer às minhas colegas, companheiras e amigas que fizeram parte deste percurso. Ajudaram-me a crescer e a ser melhor. Obrigada pela vossa amizade, *Pombas!*

Agradecer à minha família, em especial aos meus pais, os pilares da minha vida, que me acompanham, compreendem, ajudam e amam incondicionalmente.

Por fim, um agradecimento especial ao Antonino e a todos os meus amigos, que preenchem a minha vida.

Obrigada, de coração!

RESUMO

A área da formação pessoal e social das crianças é bastante relevante em todo o processo de ensino-aprendizagem, pois tem como objetivos criar condições para que as crianças cresçam num ambiente adequado às suas necessidades, proporcionando-lhes momentos de aprendizagem significativos de cariz pessoal e social, por forma a desenvolver um espírito cooperativo, de partilha, para que cresçam como cidadãos capazes de enfrentar qualquer desafio imposto pela sociedade envolvente.

O modo de trabalhar a área pessoal e social das crianças é, em primeiro lugar, ter em consideração a formação do professor, que vai ao encontro da pedagogia de autonomia, de Paulo Freire e da pedagogia da participação, apresentada por João Formosinho. A metodologia de trabalho de projeto é uma estratégia adequada que contribui para um caminho motivador e coerente das crianças, vincando os seus valores e princípios morais. Através da prática pedagógica tive a possibilidade de observar e entender o modo como a componente do currículo do 1.º ciclo (formação pessoal e social) é abordada.

O diálogo e a afetividade que o professor estabelece com cada criança desempenham um papel fundamental para o seu desenvolvimento nas suas relações sociais. Neste sentido, uma boa relação professor-aluno torna-os certamente mais seguros, interessados e confiantes. A componente da relação escola-família é também um ponto a favor na formação pessoal e social da criança.

Palavras-chave: formação pessoal e social da criança; pedagogia de autonomia; pedagogia da participação; metodologia de trabalho de projeto; relação professor-aluno; relação escola-família.

ABSTRACT

The children's personal and social education area is a very relevant subject in the whole teaching/learning process as it aims to create conditions for children to grow up in an environment adequate to their needs, providing them significant moments of personal and social learning, in order to develop a cooperative spirit, of sharing, to be able to grow as citizens able to face any challenge posed by the surrounding society.

The way of working the children's personal and social area is, firstly, to considerate the teacher's education which has to tend to the pedagogy of autonomy by Paulo Freire and the Pedagogy of participation, presented by João Formosinho.

The project work methodology is an appropriate strategy that contributes to a motivated and coherent path for the children, stressing their moral values and principles. Through teaching practice I was able to observe and understand how the component of the first curriculum cycle (personal and social education) is handled.

The teacher's dialogue and affectivity established with each child play an essential role for the development in their social relations. Following this thought, a good relation between teacher and student assures that children are going to be more safe, interested and confident. The school-family relationship component is also a plus in the personal and social education of children.

Key-words: personal and social formation; pedagogy of autonomy; pedagogy of participation; Project work methodology; teacher-student relationship; school-family relationship.

ÍNDICE

1. Introdução	1
2. Capítulo I – Enquadramento teórico-empírico da Prática de Ensino Supervisionada (PES)	4
2.1. Formação do professor para a formação pessoal e social da criança	4
2.2. A intervenção (estratégias/metodologias) para a formação pessoal e social da criança	8
2.3. Relações de convivência diária	12
2.4. Metodologia e Procedimentos utilizados: Pesquisa de terreno	15
3. Capítulo II – Caracterização do contexto institucional e comunidade envolvente	18
3.1. Caracterização da Instituição	18
3.2. Caracterização do grupo	20
3.3. Caracterização do ambiente educativo e do modelo pedagógico	22
4. Capítulo III – A Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Instituição	27
5. Capítulo IV – Considerações finais	33
6. Bibliografia	37
7. Anexos	39
Anexo I	40
Anexo II	41
Anexo III	43
Anexo IV	45

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) com o objetivo de analisar e interpretar as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o estágio. O estágio foi realizado em 1.º CEB (Ciclo do Ensino Básico), mais especificamente numa sala de 3.º ano e teve como objetivos principais o desenvolvimento de competências profissionais neste contexto, a consolidação da intencionalidade pedagógica e a fundamentação da ação educativa. Assim sendo, o problema que atraiu maior atenção e foi alvo de fundamentação mais estrita pode ser enunciado como o conjunto de importantes atividades, práticas educativas e desenvolvimentos curriculares associados à formação pessoal e social, nomeadamente, no 1.º CEB.

Durante este período, com vista a alcançar estes objetivos, caracterizei o local de estágio, bem como o ambiente educativo de sala de aula, tendo sido feita, também, uma recolha de material empírico para suportar as planificações de atividades, reflexões e registos realizados.

A escolha do tema referente à formação pessoal e social das crianças deve-se ao facto de ser uma área integradora de todo o processo educativo, sendo considerada transversal a todas as restantes áreas. Ao longo dos anos deparei-me com diferentes contextos institucionais, enquanto escuteira, catequista e até mesmo estagiária da ESEIMU, que me fizeram observar e refletir acerca da importância das relações interpessoais das crianças entre si e com os adultos formadores, encarregados de educação e educadores na sua formação pessoal e social. Notei que a variação dos contextos sociais e culturais implicava diferentes expressões comportamentais das crianças no tocante à formação pessoal e social das mesmas. Face a esta realidade, pensei tratar com mais proximidade o saber e o agir pedagógicos, com a finalidade de atingir metas educativas

amplas tais como a autonomia, a cidadania, a capacidade de investigar o mundo por si próprio e outras.

Durante o meu percurso académico e pessoal fui-me apercebendo de que, para as crianças adquirirem competências, atitudes, crenças e valores, a fim de se tornarem cidadãos conscientes da realidade e capazes de resolver os problemas, não basta apenas trabalhar as áreas curriculares do Português, da Matemática e do Estudo do Meio, mas também é necessário incluir e fomentar estratégias que promovam a autonomia e cidadania das crianças. Desta forma, as crianças serão capazes de resolver adversidades, problemas, conflitos e optar por caminhos refletidos, individual ou coletivamente.

No primeiro capítulo, *Enquadramento teórico-metodológico da PES*, apresento, de forma fundamentada a necessidade de compreender a formação do professor como essencial para a formação pessoal e social da criança. É importante, por isso, que o professor tenha consciência das práticas pedagógicas necessárias para a sua formação. Outro aspeto desenvolvido neste capítulo encontra-se na estratégia - metodologia de trabalho de projeto, que se centra na investigação, análise e resolução de situações. Abordo ainda a necessidade das relações entre professor-aluno, bem como a relação escola-família, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Termino este capítulo apresentando as opções metodológicas e procedimentos utilizados – pesquisa de terreno, como um método considerado eficaz na articulação das técnicas de recolha e de análise de conteúdos.

No segundo capítulo exponho as características do contexto institucional e comunidade envolvente, onde realizei a PES, bem como a caracterização do ambiente educativo e pedagógico onde se desenvolveram diversas aprendizagens e interações.

No terceiro capítulo, *A PES na Instituição*, elenco e contextualizo algumas atividades realizadas e apresento ainda algumas estratégias que podem contribuir para a formação pessoal e social da criança.

No quarto e último capítulo faço uma análise crítica da experiência vivida na PES e do modo como desenvolvi as estratégias que possibilitam novos caminhos de intervenção.

É importante ter em conta esta problemática e enquadrá-la no contexto educativo, de modo a desenvolver competências que poderão contribuir para a formação de futuros cidadãos em relação com o meio que os envolve.

2. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-EMPÍRICO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (PES)

2.1. Formação do professor para a formação pessoal e social da criança

A formação do professor adquire uma profunda importância no contexto da formação pessoal e social da criança. É importante que o professor esteja atento às realidades concretas da criança, sobretudo no que diz respeito à atenção, ao relacionamento com a mesma, à capacidade de detetar determinados comportamentos, de modo a mantê-las despertas para compreenderem as dificuldades e atingir os objetivos concretos de cada uma, na sua individualidade e na relação com o grupo. Por isso, “a eficácia do professor no processo de ensino-aprendizagem passa pelo seu sucesso no plano da relação pedagógica” (Jesus, 2006, p. 5). Assim, na formação do professor torna-se importante valorizar a forma de como o professor se relaciona com a criança, mediante as práticas e situações concretas que se lhe apresentam diariamente. Assim sendo, é possível ter uma perspetiva mais global da realidade que envolve o professor e a criança. Através de uma boa relação pedagógica é possível criar estratégias para desenvolver aprendizagens mais concretas mediante a situação da criança.

Neste sentido, a educação deve saber ouvir as crianças e reconhecer-lhes competências, daí “a necessária emergência da criatividade das escolas e a sua afirmação como territórios produtores de inovação e de mudança” (Oliveira-Formosinho, 2012, p. 71). O ensino básico, segundo as Orientações Curriculares do primeiro ciclo, consiste na etapa da escolaridade mais decisiva no desenvolvimento e progresso das crianças, bem como na sua realização individual, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade. Assim são inscritas três áreas curriculares não disciplinares, como a área de projeto, o estudo

acompanhado e a formação cívica, que visam responder às necessidades identificadas no processo de formação e desenvolvimento das crianças.

Para uma pedagogia assente no processo de ensino-aprendizagem é necessário desenvolver determinados modelos: crenças, valores ou princípios éticos, cultura, relação com a família e com o meio envolvente da criança. Assim, a praxis pedagógica baseia-se numa aprendizagem implícita e num profundo conhecimento, fundamentada e contextualiza segundo os aspetos apresentados anteriormente. As práticas pedagógicas resultam da relação que se exerce entre o professor e a criança mediante emoções, sentimentos e afetos, que envolvem toda e qualquer ação humana. O enraizamento cultural e o compromisso social, construídos através de formas de participação e cooperação, são o fundamento para uma pedagogia que se centra na integração e desenvolvimento da criança.

Na articulação entre a teoria e os valores éticos encontramos diversas pedagogias que promovem um sustentado processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, “a pedagogia é uma triangulação constantemente renovada, de crenças, teorias e princípios éticos, ao nível dos fundamentos, e de práticas, técnicas e emoções, ao nível da ação” (Oliveira-Formosinho, 2012, p. 16).

Os modelos pedagógicos assumem, assim, uma importante configuração no sistema educacional que engloba fundamentos, ações, teorias e práticas que culmina num quadro de valores aprofundados. Dentro das variadas pedagogias é importante realçar aquelas que promovem uma diversidade no desenvolvimento de conhecimentos e conteúdos, como por exemplo, a pedagogia da participação e a pedagogia de autonomia. Por outro lado existem várias pedagogias que contrariam a participação ativa das crianças no desenvolvimento do processo educativo, como por exemplo, a pedagogia de

transmissão que representa um processo de simplificação centrado na regulação e controle de práticas desligadas da interação com outros. Daí que seja um modelo pedagógico congruente, muitas vezes baseado na simplificação de conteúdos.

Interessa neste relatório evidenciar as práticas presentes nas pedagogias da participação e de autonomia. A pedagogia da participação centra-se na integração das crenças, dos conhecimentos e dos valores, que realizam um diálogo constante entre a intenção e o seu desenvolvimento. Nesta pedagogia constrói-se um itinerário de acordo com os contextos da vida e com os contextos da ação pedagógica, que implica a escuta, o diálogo e a relação entre o professor e a criança (Cf. Oliveira-Formosinho, 2012, p. 18-20). Daí que seja necessária, como vimos anteriormente, uma formação do professor adequada às circunstâncias e às situações concretas de cada criança. Este modelo pedagógico promove um acentuado processo flexível e diversificado, porque centra a educação nos interesses e necessidades das crianças, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento na sociedade, mediante comportamentos éticos e morais adequados.

As atividades a serem desenvolvidas neste modelo pedagógico têm por base a partilha de vivências, a comunicação e permuta de ideias, sentimentos e experiências, que possam estreitar as relações. É importante a implementação de práticas didático-pedagógicas que valorizem a criança e o meio, de modo a que a vivência em sociedade não se torne um dilema, mas sim um espaço harmonioso de formação pessoal e social.

A pedagogia de autonomia de Paulo Freire refere a educação como uma possibilidade de produzir e construir conhecimento. Para a formação docente é importante ter consciência de que ensinar não é transmitir conhecimento, mas sim dar a possibilidade de as crianças se tornarem agentes ativos na sua construção e reconstrução do saber. O professor deve consciencializar-se que é também sujeito ativo neste processo. “Só assim

podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos” (Freire, 2003, p. 26).

A tarefa do professor é então ensinar a pensar certo e não apenas transmitir conteúdos. Um professor só consegue ensinar a pensar certo se pensar certo também e pensar certo é ter a capacidade de conhecer o mundo, saber estar no mundo e com o mundo e intervir nele, de forma consciente.

Para que as crianças se tornem homens e mulheres histórico-sociais, capazes de comparar, de valorizar, escolher e decidir, exige-se aos professores um respeito enorme pelos seus saberes e pelo meio em que estão inseridas. É importante estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social em que vivem. Depois de conhecer cada realidade, o professor deve criar estratégias para que as crianças desenvolvam o seu sentido crítico, estético e ético, que tenham a capacidade de refletir e gosto em saber mais. Relativamente à curiosidade, Paul Freire refere-a como uma inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenómeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (Cf. Freire, 2003, p. 32).

Em contraste com estas duas pedagogias, em que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, existe a pedagogia de transmissão focada num processo simples centrado na regulação e controlo de práticas desligadas da interação com o outro e com o meio. Baseia-se no professor como único sujeito do processo, como aquele que educa, sabe, pensa, escolhe os conteúdos programáticos e possui autoridade, bem como na transmissão de conteúdos e nos resultados que daí advêm. É um modo pedagógico

simples, previsível e seguro, que faz da educação um ato de depositar e transferir conteúdos, centrado “no ensino mais do que na aprendizagem, nos conteúdos a transmitir do que nos processos de construção da aprendizagem e do conhecimento, isto é, mais nos meios do que nos fins da educação” (Formosinho, Machado e Mesquita, 2015, p. 17). A criança é vista como mero objeto no processo de ensino-aprendizagem, como alguém que é educado, que não sabe nem tem autonomia suficiente para pensar determinado assunto e portanto vista como um ser passivo que se adapta às circunstâncias impostas pelo professor. São vistas como sendo “tábua rasa, cera a fundir, barro a modelar, folha branca para ser escrita, copo a encher” (Oliveira-Formosinho, 2007).

A pedagogia de transmissão não se centra nas motivações, interesses e capacidades das crianças, nem nas diferenças de contextos locais e sociais; foca-se numa educação igual para todos desvalorizando as necessidades individuais de cada criança.

O professor deve pensar estratégias educativas flexíveis e diversificadas que tenham como principal objetivo as crianças e que estas se sintam motivadas a desenvolverem-se autonomamente.

2.2. A intervenção (estratégias/metodologias) para a formação pessoal e social da criança

O trabalho de projeto, como metodologia, centra-se na investigação, análise e resolução de problemas. O termo “projeto” significa “lançar para a frente, atirar”, ou seja, investigar um tema, um problema ou uma situação, com o objetivo de o conhecer e apresentar diversas interpretações e/ou novas soluções. Uma das características mais marcantes do trabalho de projeto é o papel das crianças no processo de aprendizagem, em

que o trabalho se centra nelas, porque são elas que escolhem os temas/problemas que vão desenvolver, investigar e apresentar como produto final.

A metodologia de trabalho de projeto, proposta por Kilpatrick no século XX, baseia-se na importância da participação da criança no processo de ensino-aprendizagem. Conta com a iniciativa das crianças na definição de interesses e objetivos para explorar um determinado tema através de um projeto. A criança e o professor estão implicados no processo através da pesquisa e da investigação. Esta metodologia surge com o intuito de contrariar pedagogias transmissivas e abstratas onde o interesse das crianças não tem qualquer implicação. Kilpatrick (2006) sustentava a ideia de que o ensino deveria centralizar-se nas necessidades das crianças e em dar respostas úteis para melhor alcançarem os seus objetivos. Na visão de Ferreira (2008), para satisfazer as necessidades das crianças, estes devem planear e realizar atividades de pesquisa, em grupo, de onde provenham respostas às suas dúvidas e/ou questões. Rangel (2002, p. 12) entende o trabalho de projeto como “um estudo aprofundado de um assunto ou problema que um grupo, mais ou menos alargado, de crianças leva a cabo a partir de um interesse forte dos seus elementos e baseado numa planificação conjunta do próprio grupo”. Para Rangel (2002), “as aprendizagens construídas devem ser partilhadas para benefício de todos”, daí ser tão importante a partilha e transmissão das respostas e dos resultados conseguidos durante todo o processo.

O ponto de partida para a elaboração de um projeto através da metodologia de trabalho de projeto passa por identificar um tema/problema, uma necessidade, uma curiosidade ou desejo das crianças. Tem como objetivo desenvolver um trabalho em grupo para tirarem conclusões e atingirem os resultados pretendidos. Assim sendo, Vasconcelos (1991) reconhece quatro fases do projeto, sendo a *primeira fase* do processo a definição do problema a investigar, aquilo que se pretende estudar, num trabalho mutuo entre o

professor e as crianças. É neste ponto que o grupo de trabalho poderá executar tarefas, como desenhos, ou textos dirigidos pelo professor, segundo conhecimentos que já tenham sobre o tema escolhido. Nesta fase de trabalho, a criança parte de um conhecimento e cria, juntamente com o professor uma teia.

A *segunda fase* do processo passa pela planificação não-linear, flexível, sujeita a alterações, e pelo desenvolvimento do projeto, segundo aquilo que está estipulado, começando por elaborar mapas conceptuais e teias de pesquisa, tendo em conta o que se vai fazer, por onde começar, como se vai realizar todo o projeto, dividir e definir tarefas entre o grupo e recolher o máximo de informação.

Na fase da execução, *terceira fase*, as crianças iniciam a sua pesquisa através de experiências diretas, orientadas pelos seguintes pontos:

- Registrar e organizar toda a informação recolhida;
- Fazer ilustrações; tirar fotografias; produzir textos; fazer construções;
- Criar gráficos da informação já recolhida, servindo de painel informativo para a sala;
- Refletir sobre o que já recolheu e sobre o que tinha inicialmente para balanço do próprio processo.

O professor deve ser elemento ativo na execução de todos estes pontos, servindo como suporte na realização das tarefas. É necessário que a sala disponha de todas as condições a fim de proporcionar todos estes momentos de aprendizagem, pois uma sala tradicionalmente disposta com áreas imóveis não possibilita “tarefas com maior dinamismo que se tendem a expandir consoante a sua ação” (Vasconcelos, 1991).

A fase conclusiva, *quarta fase* do projeto, é a sua divulgação/avaliação, onde se apresentam os resultados do projeto à “comunidade” (às outras salas, à instituição, por

exemplo). É o momento em que se expõe o projeto na sala, ou na própria instituição a fim de o divulgar. Edwards (1999) refere este momento como “uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projeto (...)”. Posteriormente, é importante avaliar todo o processo de construção e realização do projeto, bem como a intervenção dos elementos do grupo e ainda aquilo que foram adquirindo cientificamente. Deste momento de avaliação podem surgir ideias para a concretização de novos projetos ou até reformular projetos anteriores, enriquecendo-os com novas conceções.

A estrutura da realização de um projeto, anteriormente apresentada, chama à atenção para o facto de poder haver mais do que um projeto em realização dentro de uma sala e que é importante que o professor não abandone aquilo com que já se comprometeu mas que tenha a capacidade de gerir as várias dinâmicas dentro da sala. Vasconcelos (1998) alerta-nos ainda para “a conseqüente reflexão que um educador deve fazer face ao trabalho da criança”.

Por sua vez, António Nóvoa (2012, p. 20) considera que “a atuação na escola deve firmar-se em valores de justiça, de respeito mútuo, de livre expressão, de interajuda solidária e de reciprocidade nas relações de trabalho e de vida. É nesta procura de coerência que se define, para Sérgio Niza, o ato educativo. No trabalho de Sérgio Niza, o enraizamento cultural, a ação cívica e o compromisso social, construídos através de formas de participação e de cooperação, são o fundamento de uma pedagogia”.

2.3. Relações de convivência diária

A construção do conhecimento fomenta-se através de estreitas relações, nomeadamente, entre o professor e a criança. No processo de ensino-aprendizagem, a interação com o outro adquire uma elevada importância, na medida em que nos desenvolvemos nessas interações. Neste sentido, e em âmbito escolar, a relação professor-aluno é imprescindível para o sucesso individual e coletivo, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade. O instrumento fundamental para o processo de ensino-aprendizagem consiste na implementação de um aprofundado diálogo. O diálogo apresenta-se como a atitude necessária na prática educativa e no desenvolvimento humano porque possibilita a comunicação entre as pessoas.

Para uma prática educativa dialógica é necessário mobilizar as crianças, com estratégias pedagógicas eficazes e possibilitadoras de relações, porque percebe-se que o vínculo entre o diálogo e a relação é fundamental no desenvolvimento da criança.

Neste sentido, o diálogo apresenta-se como relação que se nutre do amor, da humildade, da esperança, da fé e da confiança. Para o correto desenvolvimento dialógico é necessário valorizar o respeito entre o professor e a criança. As relações afetivas que a criança estabelece com o professor, e vice-versa, são de grande valor no desenvolvimento cognitivo, pois a afetividade constitui a base de todas as reações, atitudes e comportamentos da criança diante os acontecimentos da vida. É precisamente no cuidado da relação que o professor estabelece com cada criança, que se desenvolve os aspetos educativos, cognitivos e sociais. A afetividade e o diálogo contribuem para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e envolvem todos os sujeitos, educadores e educandos, numa relação de reciprocidade.

Deste modo, faz parte do papel do professor a compreensão de que as ligações afetivas são as principais formas de relacionamento da criança com o mundo envolvente. Por isso, “a escola, enquanto instituição educativa, desempenha um papel fundamental na interação entre o professor-aluno e criança-meio, pois é o lugar que propicia a interação e a convivência em grupo e em sociedade” (Freire, 2003).

Segundo Vygotsky (1989), “a relação professor-aluno não deve ser uma relação de imposição, mas sim, uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento, no qual a criança deve ser considerada como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento”. Por isso, cabe ao professor reconhecer a bagagem intelectual e cultural da criança no seu processo de ensino-aprendizagem.

Cada vez mais a eficácia do professor passa pelo sucesso da relação pedagógica e menos pelos seus conhecimentos específicos. Assim, o processo ensino-aprendizagem deve ser menos centrado na informação e mais no relacionamento interpessoal. O papel do professor já não é apenas transmitir conhecimento, mas criar um ambiente promotor de aprendizagens através da responsabilização e a ação das crianças.

Todavia, há dois fatores que dificultam a relação pedagógica entre o professor-aluno. O primeiro incide sobre a *indisciplina* na sala de aula, que consiste nas múltiplas ambiguidades escolares, estabilidade emocional da criança, desfavorável ambiente familiar, decréscimo da relação professor-aluno e, por último, diversas condições estruturais em que se encontram as escolas. O segundo aspeto consiste no *desinteresse* das crianças face às estratégias e práticas utilizadas pelos professores, fonte de desmotivação e de desrespeito. Outros aspetos que influenciam o desinteresse escolar são as metodologias e estratégias utilizadas no aprofundamento de conteúdos e no trato desadequado para com

as crianças, que muitas vezes não têm oportunidade de desenvolver o sentido de responsabilidade, porque são vistas como incapazes de atingir os objetivos propostos.

Por isso, o objetivo passa por consciencializar quais os fundamentos que contribuem para a resolução dos problemas enunciados anteriormente, que dizem respeito ao desenvolvimento da relação entre professor-aluno. O ato de educar nutre-se na relação estabelecida entre professor-aluno, na medida em que o professor contribui para o desenvolvimento social e pessoal da criança.

Outro aspeto, para a formação pessoal e social da criança, passa pelo desenvolvimento da relação escola-família. Atualmente há necessidade de a escola estar em perfeita sintonia com o ambiente familiar, porque as duas complementam-se e complementam a formação da criança. Como vimos anteriormente, o desenvolvimento cognitivo constituiu uma das componentes fundamentais do processo de socialização e por isso, a escola não é só um lugar de aprendizagem, mas um campo de ação na qual haverá continuidade com a família. A necessidade de construir uma relação entre escola-família, provém do planeamento educativo, estabelecimento de compromissos e de atitudes ou comportamentos, para que a criança tenha uma educação com qualidade, tanto em casa, como na escola (Cf. Pereira, 2008 p. 29). Neste sentido, a escola deve oferecer um equilibrado e variado leque de características e necessidades que possibilitem uma comunidade educativa cada vez mais heterogenia.

A vivência na escola de uma cultura participativa entre pais (enquanto família) e professores, desencadeia um fator determinante para o desenvolvimento da criança. A participação dos pais na vida escolar dos filhos representa um passo importante no desempenho escolar, pois favorece a reflexão de diferentes aspetos pedagógicos e cognitivos da criança. A participação ativa da família com a escola ajuda a criança a

desenvolver os seus comportamentos na sala de aula, bem como a ultrapassar possíveis problemas de adaptação. Todo este envolvimento traz benefícios aos próprios professores e à qualidade de ensino. Para isso, e segundo Pereira (2008, p. 61), “é fundamental que os pais ajudem os filhos a alcançar o melhor desempenho na vida escolar: reservar um lugar tranquilo para os estudos, possibilitar o acesso a livros e conversar sobre a escola”.

Em suma, para um desenvolvimento integral da criança no contexto educacional é necessário ter em conta pedagogias que contribuam para a maturidade, lucidez e formação dos professores, mediante o estabelecimento de condições e estratégias que tomem a criança como principal agente na construção do seu projeto pessoal e social de vida.

2.4. Metodologia e Procedimentos utilizados: Pesquisa de terreno

O método de pesquisa de terreno implica uma presença prolongada e um contacto direto com as pessoas e situações que estamos a investigar. Trata-se de um método que articula técnicas de recolha e análise de informação. Por isso, na pesquisa de terreno o investigador observa um número significativo de situações, comportamentos, acontecimentos, que o levam à sua intervenção direta, participando no quotidiano desses contextos e dessas pessoas.

O investigador faz um registo diário e específico das informações que observa e recolhe. Como há um contacto direto com os contextos investigados, é possível registar informações, reflexões, metodologias e até impressões ou estados de espírito. A presença do investigador no terreno implica uma série de novas relações com pessoas e situações.

A informação obtida com este método de pesquisa só é possível através das relações sociais, da observação direta, da interação e da comunicação com os outros. A

presença do observador e as suas ações têm impacto no contexto observado. É necessário que o observador faça parte do contexto, se relacione e esteja fortemente familiarizado com o ambiente. Durante uma pesquisa no terreno não basta fazer uma observação direta, é essencial que a observação seja também participante, por isso, não basta uma observação apenas visual ou auditiva, em que não exista qualquer tipo de interação com o objeto de estudo.

Os principais requisitos para uma recolha intensiva de informação acerca de determinada prática, em que o objetivo é descrever e caracterizar a mesma, passa por uma boa pesquisa de terreno, em que a presença prolongada e o contato direto com a realidade em estudo é fundamental. É importante e necessária a presença nos locais de estudo e a participação nas atividades e nas conversas com as pessoas que pertencem a esse contexto. São tudo ações que implicam um grande nível de interferência.

Para que a presença do investigador seja natural no terreno, inevitavelmente terá de passar por uma fase inicial de integração. Depois sim, mantém um equilíbrio entre o distanciamento e a aproximação e passa a fazer parte do contexto. Esta aproximação permitirá um maior acesso a locais e atividades, um maior número de conversas informais (que poderão originar as informações mais importantes e significativas para o investigador).

Assim, “a observação direta participante e continuada, incluindo a conversa e as entrevistas informais, é a técnica mais adequada para a captação de acontecimentos, práticas e narrativas” (Zelditch, 1962, p. 140).

A consulta de registos localmente produzidos e de documentos pessoais são “também usadas na pesquisa de terreno. Fornecem informações complementares e, até certo ponto, podem esporadicamente substituir a observação direta e as conversas ou

entrevistas informais no fornecimento de descrições de atividades (...)” (Costa, 1986, p. 141).

Podemos agrupar os atos de pesquisa de terreno em quatro principais fases: planificação da pesquisa, recolha de informação, registo da informação e análise da informação. A duração da permanência no terreno possibilita e impõe esta parcial sobreposição da recolha, registo e análise do material empírico (Cf. Costa, 1986, p. 143).

Em suma, este método é uma eficaz estratégia que incide na articulação das técnicas de recolha e análise de informação, sendo um contributo para a realização deste relatório.

3. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO INSTITUCIONAL E COMUNIDADE ENVOLVENTE

3.1. Caracterização da Instituição

A instituição pública onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada (PES), foi fundada pouco tempo depois da implementação da República, sendo assim uma das mais antigas da região. Adquire a designação que tem hoje em 2002 e em 2004 é integrada num Agrupamento de Escolas da zona. Localiza-se num bairro tipicamente residencial, mas com uma vocação para o comércio muito forte e antiga. É um bairro com um ambiente pacífico e reúne boas condições de vida.

Perto dele, existe também um bairro social problemático. A Escola acolhe, assim, crianças de realidades bastante distintas: multiculturalidade, o que significa que há diferentes maneiras de intervir perante determinadas situações; um acentuado contraste entre as famílias desfavorecidas e aquelas que têm um nível de vida razoável; distintas religiões e crenças.

A instituição acolhe um total de 401 crianças, em que 112 frequentam o jardim-de-infância e os restantes 289, o primeiro ciclo. No primeiro ciclo existem três turmas de cada ano, dando um total de doze turmas. No terceiro ano existem 72 crianças.

De modo geral a escola segue o horário padrão das escolas públicas iniciando as atividades letivas pelas 9:00h e terminando pelas 15:30h (com interrupção para almoço). A Escola dispõe de um Centro de Apoio à Família (CAF) que funciona no início e na finalização das atividades letivas diárias. O Edifício é formado por três pisos:

-Piso 0: Átrio (entrada); corredor com as 3 salas de 1ºano; sala de arquivo e impressora; sala da coordenadora; 5 casas de banho; 1 sala de 3.º ano; sala de primeiros socorros; refeitório, cozinha e ginásio; acesso aos 2 recreios exteriores.

-Piso 1: 3 salas de Jardim de Infância; 3 salas de 2.º ano; 2 casas de banho (1 para adultos e outra para as crianças do Jardim de Infância); sala de professores; sala de arrumos.

- Piso intermédio (entre 1 e 2): sala polivalente/multiusos.

-Piso 2: 2 salas de 3.º ano; 3 salas de 4.º ano; biblioteca; sala de informática; sala de arrumos; laboratório; sala de música.

Existem dois recreios. Um, indicado para as crianças do 2.º ao 4.º ano, tem um pequeno campo de futebol e uma rampa que dá acesso a todos os andares (por onde as crianças circulam). Outro, indicado para as crianças de Jardim de Infância e 1.º ano com baloiços e uma escadaria.

A nível de recursos humanos, a instituição é composta por dezoito docentes, cinco assistentes operacionais e dois não-docentes pertencentes à Camara Municipal. Para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências e atitudes, a instituição disponibiliza diversos recursos: apoio educativo; realização de visitas de estudo, exposições, torneios, trabalhos de pesquisa, projetos disciplinares e outros; o Jornal Escolar e o Plano da Biblioteca - no âmbito do Plano Nacional de Leitura e em colaboração com a Biblioteca da Escola Sede; atividades de enriquecimento curricular (AEC); apoio ao estudo no 1.º ciclo e serviço de CAF.

3.2. Caracterização do grupo

A turma A do 3.º ano da escola onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada (PES), é composta por vinte crianças, dez rapazes e dez raparigas, com idades compreendidas entre os oito e nove anos. A maioria das crianças reside na freguesia onde a escola está localizada, à exceção de dois que residem em locais mais afastados.

A escola apresenta frequentemente um discurso normalizador de um modelo família (pai, mãe e filhos), onde outras composições familiares (mãe solteira, pais divorciados, famílias reconstruídas, ligações homossexuais) são, muitas vezes, por si só, justificativas de todos os problemas das crianças. Exemplo disso encontra-se em dois casos de crianças da sala que vivem segundo modelos diferenciados, um com os pais divorciados e outro num contexto cultural diferente das restantes crianças da turma (etnia cigana).

Como pude observar, as crianças desta turma são bastante astutas e perspicazes, organizando-se nas suas tarefas, demonstrando interesse nas atividades que lhes são propostas, participando de forma ordenada e motivada.

A turma integra duas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), tendo o primeiro caso o diagnóstico de paralisia cerebral, com hemiparesia direita. Por isso, recebe apoio pedagógico personalizado pela professora de Educação Especial, duas vezes por semana, onde trabalha a leitura, a escrita, o cálculo, a atenção e concentração, a memória e o raciocínio. O processo de avaliação desta criança é adequado e dispõe de mais tempo que os outros colegas na realização de tarefas. O segundo, como o caso anterior, é uma criança com paralisia cerebral. Recebe apoio pedagógico personalizado por parte da professora de Educação Especial três vezes por semana, desenvolvendo a comunicação e linguagem e trabalhando a área pessoal, social e comportamental, a área de motricidade, a

autonomia e cognição. Tem ainda terapia da fala duas vezes por semana e terapia ocupacional, uma vez por semana.

O apoio às duas crianças citadas é prestado num espaço exterior à sala de aula, durante o horário letivo. Quando não se encontram com os professores de apoio ou terapeutas, uma delas desenvolve o mesmo tipo de tarefas que as outras crianças da sala e a segunda ocupa-se com materiais existentes na sala, a saber: rolhas, botões, materiais de encaixe, computador e livro de símbolos. Têm, muitas vezes, a tarefa de ajudar na distribuição de materiais. Colaboram ainda em diversificadas tarefas da sala, que contribuem para a sua motivação e autoestima.

A atenção e preocupação por parte das restantes crianças em relação a estas duas crianças são bastante notórias, principalmente por parte das raparigas. Há um cuidado e uma atenção enormes em ajudar, integrar e cuidar estas duas crianças. Como disse uma das crianças da sala: “eu gosto muito de meninos especiais, como a M. e o S. Quando for grande quero ser terapeuta e ajudá-los”.

Os rapazes e as raparigas, por norma, não fomentam atividades conjuntas, sendo o género um fator de separação, contudo, existem momentos de relação conjunta.

No geral, as crianças são trabalhadoras e empenhadas. Gostam de desafios, de atividades dinâmicas e valorizam todos os acontecimentos/situações. É um grupo de crianças capaz de desenvolver trabalhos individualmente como também trabalhar em grupo, conseguindo funcionar e gerir muito bem as suas tarefas.

As crianças veem a professora da sala como um exemplo a seguir, uma pessoa-modelo, e como tal, têm imenso respeito pela mesma e aceitam com muita satisfação todas as propostas que apresenta e desenvolve.

Uma boa compreensão e análise do grupo permite-nos um maior entendimento sobre as características/personalidades daqueles com quem nos relacionamos.

3.3. Caracterização do ambiente educativo e do modelo pedagógico

O ambiente educativo é um elemento crucial no processo de desenvolvimento e crescimento das crianças, pois é nele onde se desenvolvem as aprendizagens e as diversas interações.

Proporcionar um ambiente de sala de aula produtivo é uma das funções do professor. Deste modo, as aprendizagens devem ser significativas, no sentido de corresponder aos interesses e necessidades reais de cada criança, tendo em conta as suas vivências pessoais. As atividades devem ser diversificadas e a utilização de recursos, na abordagem dos conteúdos, deve ser variada para enriquecer a formação das crianças. Para que estas aprendizagens sejam bem-sucedidas, torna-se crucial a organização do espaço, do tempo e das interações.

A sala do 3.º ano A da escola onde realizei a Prática Pedagógica Supervisionada (PES) é bastante ampla e tem imensa luz natural. Existem vinte carteiras individuais, dispostas em “U”, para que todos se vejam. Existe a secretária e cadeira do professor, um banco e uma mesa redonda de apoio, dois armários de parede para materiais diversos e uma estante para os livros e manuais das crianças. Na sala existe ainda uma secretária com um computador, sem ligação à internet, que de momento não funciona. Perto de uma das crianças com NEE existe uma estante que serve de apoio, onde estão os diversos materiais didáticos que a mesma utiliza. A sala possui ainda um equipamento de aquecimento, essencial para o bem-estar das crianças.

Nas paredes, a sala disponibiliza um quadro verde de giz, um placard para informações diversas, um quadro de presenças, um local para afixar os nomes dos responsáveis da semana e três placards respectivos a cada uma das áreas curriculares - Português, Matemática e Estudo do Meio.

A turma tem um horário letivo que é composto pela organização semanal das atividades, não sendo seguido rigorosamente pela professora. No entanto, existe uma rotina diária bem estruturada, cumprida de forma rigorosa. As crianças formam um comboio à porta da sala e só entram com a autorização da professora. Entram, penduram as mochilas num gancho da carteira, retiram o material necessário e colocam-no no canto superior direito da carteira. Preenchem o quadro de presenças de forma ordenada (não estando nunca mais de três crianças junto do mesmo) e sentam-se para começarem as suas tarefas.

A primeira tarefa da semana é eleger dois responsáveis de turma, através de uma votação, que têm a função de ajudar a professora em tudo o que é necessário. Ficam com a responsabilidade de confirmar quem marcou ou não a presença, escrever os sumários e ajudar a aluna com NEE a lanchar e a deslocar-se para o recreio. Há uma particularidade em relação a estas duas crianças, pois são sempre as últimas a sair da sala, certificando-se que tudo fica organizado e arrumado. Têm o papel de distribuir qualquer material que seja necessário. Esta tarefa de eleger dois responsáveis da turma tem como objetivo tornar a criança mais confiante, fazendo-a sentir-se útil na realização de diferentes tarefas, desenvolvendo assim a sua confiança e responsabilidade, através dos resultados obtidos com sucesso.

Todas as sextas-feiras à tarde a turma junta-se, em grupo, para realizar a assembleia, onde se debatem situações/problemas que ocorreram durante toda a semana. Todos têm a

possibilidade de falar e exprimir a sua opinião. Aqui são resolvidos todos os problemas apresentados, através do diálogo e da tomada de decisões consensuais. O papel da professora é moderar. Nesse sentido, a discussão promove o compromisso e o envolvimento das crianças, proporcionando oportunidades de falar e jogar com as próprias ideias, bem como motiva-las para o discurso.

A postura das crianças na sala de aula é exemplar. A modo como participam nas atividades é organizado, respeitando sempre as indicações e regras do professor. São crianças completamente autónomas e independentes na realização das tarefas, ainda que limitados pelas propostas definidas pelo professor. Para contrariar esta atitude, que nem sempre contribui para o desenvolvimento da criança, existem estratégias e metodologias de trabalho, como as pedagogias acima referidas (de autonomia e da participação) e/ou a metodologia de trabalho de projeto.

A postura da professora da sala é muito rigorosa e exigente. Não admite erros e exalta-se com pequenas falhas que as crianças vão cometendo. Grita com as crianças e exige uma postura adequada (segundo os seus critérios), em todos os momentos ou situações. Apesar desta rigidez toda, existem momentos em que a professora mostra outro lado mais dócil, afetuoso e compreensivo, valorizando o que as crianças fazem de bem e recompensando-as com pequenos gestos carinhosos ou mesmo com brindes.

Desafiar diariamente o pensamento das crianças, é uma forma de estimular as suas capacidades e a professora cria uma interação direta com eles, quando lhes coloca um desafio e as crianças tentam responder. Esta troca de ideias é constante ao longo dos dias.

É difícil definir e classificar o modelo pedagógico observado na sala do 3.º ano A. Posso apenas afirmar que a professora tenta sempre ir ao encontro das dificuldades e necessidades das crianças, insistindo na prática de exercícios. Aborda de forma

diversificada variados temas, não se limitando ao manual. Em alguns momentos foi notório a justaposição de algumas práticas pedagógicas contraditórias: práticas tradicionais e movimento escola moderna.

O manual, por vezes, é o caminho mais simples a seguir, mas a professora da sala raramente opta pelo mesmo para iniciar algum conteúdo. Está a par do programa de terceiro ano e das metas de aprendizagem, mas organiza o tempo de estudo das crianças de uma forma muito particular. Há um plano mensal executado/pensado por todos os professores do terceiro ano, que é cumprido, indo ao encontro das necessidades de todos.

A professora também insiste diariamente na prática da leitura e da escrita, pois a criação destes momentos “desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência. O enriquecimento do vocabulário e, como consequência, o aperfeiçoamento da expressão oral e escrita são outros aspetos de um melhor domínio da língua” (Sobrinho, 2000) e do cálculo mental que é importante para “ajudar os alunos a desenvolver estratégias que lhes permitam aprender a tabuada, como forma de facilitar o cálculo mental, o cálculo escrito (...), contribui para que compreendam relações entre os números e raciocinem matematicamente” (Abrantes, Serrazina, Oliveira, 1999, p. 49). Utiliza diferentes dinâmicas para apresentar diversos conteúdos, que são valorizadas pela criatividade. De realçar algumas: apresentação real do sistema respiratório de um animal; métodos teatrais para a representação de uma lenda; construção de objetos para venda na feira de Natal; realização de diversos concursos; entre outros.

O efeito “surpresa” que advém destas atividades, causa nas crianças um impacto maior e uma atenção redobrada, incentivando e levando as crianças a estarem sempre predispostas a participar e a colaborar nas atividades de forma entusiasmada.

Para além da parte prática e como forma de reforço da aprendizagem, a professora da sala tenta sempre “utilizar recursos variados (...) para motivar os alunos e reforçar as suas mensagens. Qualquer pessoa aprende melhor aquilo que escuta e vê, ao mesmo tempo” (Estanqueiro, 2010).

Denota-se um rigor no modo de ensino e na postura da professora, parecendo que as crianças estão todas formatadas. Não querendo com isto dizer que trata todos por igual, pois tenta sempre dar resposta às necessidades de autonomia e capacidade própria de investigação e curiosidade, em colaboração, de um e de todos.

Em relação às crianças com NEE a professora tem sempre uma atenção especial e dedica algum tempo na explicação das tarefas que uma delas executa, diferente das do restante grupo. Há um enorme respeito por parte de todos quando a professora da sala dá atenção individual a esta criança. Mantém-se calados e aguardam sem dispersar.

Com as crianças que têm mais dificuldades de aprendizagem, insiste para que participem mais.

A relação das crianças com a professora é, sem dúvida, de muito respeito. Denota-se algum medo e nervosismo. Ainda assim, vêem-na como um exemplo, admiram-na e valorizam tudo o que diz.

Entre todas as crianças há uma união e uma preocupação geral. Funcionam como um grupo, respeitam-se, defendem-se e protegem-se.

4. CAPÍTULO III – A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (PES) NA INSTITUIÇÃO

Neste capítulo iremos elencar e contextualizar algumas atividades realizadas durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES) que podem contribuir para a formação pessoal e social da criança.

Antes de elencarmos as atividades, abordaremos a importância do trabalho realizado em grupo para o desenvolvimento pessoal e social da criança, porque ajuda-a a ultrapassar dificuldades pessoais como a timidez, a insegurança, o receio, a desmotivação constante e promove a confiança, a autonomia e a assertividade como atitude. As características metodológicas do trabalho de grupo servem para combater algumas dificuldades de aprendizagem associadas à fraca motivação em participar ativamente nas tarefas diárias, bem como à frustração em frequentar a escola. Os trabalhos em grupo tornam ainda o ambiente da sala mais descontraído e possibilitam uma maior eficácia na apreensão de conteúdos, inculcando nas crianças o sentido da responsabilidade, contribuindo assim para a integração da criança na sala e na escola.

De todas as atividades realizadas durante a PES, serão abordadas mais pormenorizadamente, apenas cinco:

- 1) *A Viagem do Príncipezinho* surgiu de uma ida ao teatro e possibilitou, nas crianças, o desenvolvimento da criatividade e imaginação e, ao mesmo tempo, o gosto pela arte. A atividade consistiu na construção de um quadro relativo às viagens realizadas pelo Príncipezinho aos sete planetas. Esta atividade valorizou nas crianças o desenvolvimento cognitivo através de duas atitudes fundamentais: atenção e exposição, como modo de comunicação. Esta história é, de facto, importante na assimilação de atitudes e ideias que podem ajudar na

formação pessoal e social das crianças. A história do Príncipezinho enuncia algumas características fundamentais para a vivência e relação humanas, como encontramos na relação tão especial com a sua Rosa (“o tempo que perdes com a tua Rosa, torna-a especial”). Aborda questões fundamentais como a amizade para com os outros, a capacidade de partilhar e amar e faz com olhemos para o essencial da vida, vivendo sem preconceitos numa sociedade que muitas vezes nos molda, como refere a história d’O Príncipezinho.

- 2) O *Concurso de Tabuadas* consistiu numa atividade surpresa levada a cabo pela professora da sala e pela estagiária. Esta atividade teve um impacto significativo nas crianças porque foi preparado num longo espaço de tempo, aumentando a curiosidade das mesmas. As estratégias utilizadas ajudaram a uma maior interação entre os grupos formados e possibilitou que a prática das tabuadas fosse aprofundada de uma maneira diferente. Esta tarefa permitiu a aquisição de conteúdos programáticos de forma interessada, contribuindo assim para a resolução de problemas derivados da indisciplina e desmotivação. A atividade desenrolou-se em pequenos grupos, fomentando assim o espírito de equipa.
- 3) A Atividade dos *Trajes Regionais* aconteceu na altura do Carnaval. O tema proposto abrangia a procura de conhecimentos ligados a diversas regiões do país. Foi uma atividade que possibilitou a descoberta de características culturais diferentes das atuais, mostrando às crianças o quão diversificada é a cultura portuguesa. Esta atividade contribuiu para a formação pessoal e social da criança, porque possibilitou um maior conhecimento das vivências históricas do país.

- 4) A atividade *Caça ao Jornal e Texto Criativo* consistiu na pesquisa, organização e registo de informação recolhida através de revistas e/ou jornais. Esta atividade contribuiu de um modo especial para a formação pessoal e social da criança, tendo em conta que as estratégias utilizadas foram motivadoras, contribuindo assim para a autonomia responsável das crianças. Através da recolha de elementos dos revistas e/ou jornais, deu-se liberdade para a elaboração do texto criativo, mediante os elementos escolhidos. Valorizou-se a escrita e a leitura em voz alta dos textos, bem como a sua revisão. Também contribuiu para o aprofundamento da criatividade que cada criança manifestou nas técnicas utilizadas, porque houve liberdade para a construção e elaboração desses textos. Conseguiu-se desenvolver, através do texto criativo, três aspetos essenciais: confiança, segurança e utilidade.
- 5) A atividade *Venda de Natal* consistiu num miniprojecto onde se valorizou a relação escola-família. Este miniprojecto desenvolveu-se através da construção de objetos, como estrelas e porta-moedas, com materiais reciclados (rolos de papel higiénico e pacotes de leite) que as crianças recolheram. Os principais objetivos desta atividade foram a participação de todas as crianças e o envolvimento em trabalho de equipa. Os objetos construídos foram, posteriormente vendidos às famílias das crianças, durante uma semana na feira de Natal, que ficaram assim a conhecer os trabalhos realizados.

Para além destas atividades ocorreram diversos momentos que se apresentam como contributos para contextualizar e analisar os desdobramentos teóricos enunciados anteriormente, como por exemplo:

- As *assembleias de turma* que consistem na criação de hábitos, com vista a fomentar a afirmação e a fundamentação das opiniões, das decisões e das competências.

Esta dinâmica gera nas crianças a construção de valores, de juízos responsáveis e de atenção ao outro. As assembleias de turma servem para avaliar o decorrer da semana, quer a nível da evolução, quer na resolução de possíveis problemas. Este tipo de atividades cria hábitos sobre a tomada de posição, mediante diversos problemas e sobre a tomada de decisão perante diversos assuntos. Assim, as assembleias de turma são importantes para a formação pessoal e social da criança, porque desenvolve a capacidade de fundamentar opiniões, bem como a de tomar decisões competentes. Assumir uma posição serve para “tomar consciência dos seus valores e fundamentá-los, atualizar ou reconhecer a importância dos conhecimentos ou informações, ou seja, desenvolver o seu próprio quadro de referências, criando a possibilidade de o expressar fundamentadamente num contexto de conflito” (Andrade, 1992, p. 81). Assumir uma decisão cria oportunidades para a criança comprometer-se e agir conscientemente com juízos de valor que possibilitem a elaboração de um plano de ação e de implementação perante determinados problemas ou situações. Estas assembleias são importantes porque são meios de avaliação da semana, podendo dar um favorável contributo para o continuado desenvolvimento da turma. Também são lugares onde as crianças podem partilhar, de forma mais íntima, os seus sentimentos, dizendo abertamente aquilo que sentem perante um colega ou uma situação.

- A eleição dos *responsáveis da semana* é outro aspeto a considerar na formação pessoal e social da criança, porque desenvolve na mesma o sentido da responsabilidade perante diversas situações e problemas, bem como a sua resolução. São eleitas duas crianças por voto secreto pelos colegas, dando-lhes espaço para desenvolverem a sua autoestima e o seu sentido de compromisso. Estes responsáveis são chamados a colaborar na construção de um ambiente mais favorável para o desenvolvimento da turma, cabendo-lhes a responsabilidade de motivar e ajudar aqueles que, porventura, possam ter mais

dificuldades. Os responsáveis da semana devem ser o exemplo para todos, agindo correta e respeitosamente com o outro.

Como estratégias propostas para um maior desenvolvimento cognitivo da criança, analisemos o seguinte quadro (Cf. Ferreira & Santos, 1994):

<i>Debate em sala de aula</i>	A utilização desta estratégia está associada ao desenvolvimento e aprofundamento de temas, privilegiando a formação pessoal e social da criança e o desenvolvimento de capacidades de expressão e afirmação de ideias.
<i>Contrato (compromisso)</i>	Esta estratégia apresenta-se como motivadora para as crianças complementarem as tarefas e apreenderem mais competências pessoais ou sociais. Nesta estratégia a criança está sujeita e implicada na sua própria gestão da autonomia, desenvolvendo assim uma liberdade responsável. Este contrato assumido implica que se atinjam os objetivos propostos no início do ano letivo.
<i>A criança enquanto professor</i>	Esta estratégia assenta num sistema tutorial, em que as crianças fazem de “professor”, ensinando umas às outras diversos e concretos conteúdos. Para isso é necessário criar um clima de partilha de saber; explicação e demonstração da atividade; implementação da mesma segundo tempos, espaços,

	tarefas e registos; avaliação do seu desenrolar e das aquisições obtidas.
<i>Projeto individual de ensino-aprendizagem</i>	Esta estratégia ajuda a definir os objetivos a curto e a médio prazo, as tarefas e subtarefas, as estratégias, o processo e critério de avaliação, a duração e o espaço onde o programa se vai desenvolver, mediante o conhecimento cognitivo de cada criança.

As atividades de intervenção apresentadas e propostas podem ser contributos importantes para o desenvolvimento pessoal e social da criança, podendo ser utilizadas e adaptadas a diferentes conteúdos curriculares, a diferentes objetivos cognitivos e afetivo-relacionais.

5. CAPITULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relativamente à experiência vivida na PES e de acordo com os elementos apresentados neste relatório, venho mostrar a necessidade deste tema para um adequado desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

De acordo com o artigo 7.º da Lei de Bases do Sistema Educativo é necessário assegurar uma formação geral comum a todos, que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social. Para valorizar a formação pessoal e social da criança, é necessário proporcionar a aquisição dos conhecimentos que permitam o aprofundamento dos estudos e a inserção da criança em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo. Promover nas crianças o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesa, que criam atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação com a realidade circundante. Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária, onde as crianças com NEE tenham condições adequadas para o seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades. Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todas as crianças e participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias. E por último, proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral.

Para isso, a formação do professor para a formação pessoal e social da criança adquire uma profunda importância no processo de ensino-aprendizagem, que se manifesta através de uma boa relação pedagógica com as crianças, no sentido de desenvolver aprendizagens mais concretas e atualizadas. É importante que os modelos pedagógicos sejam uma base criadora de fundamentos, teorias e práticas para promover a diversidade de conhecimentos e conteúdos. Valorizei neste relatório duas estratégias pedagógicas que se desenvolvem na partilha de vivências, na comunicação, nos sentimentos e nas relações. A pedagogia da participação constrói um itinerário de acordo com os contextos da vida da criança, através da escuta, do diálogo e da relação entre o professor e a mesma. Quanto à pedagogia de autonomia, esta possibilita que as crianças se tornem agentes ativos na construção e reconstrução do saber. Assim, a tarefa do professor incide diretamente em ajudar a criança a estabelecer-se pessoal e socialmente com o meio. Deste modo, o professor deve apresentar estratégias educativas flexíveis e diversificadas, fomentando na criança o espírito de autonomia.

As metodologias utilizadas para a formação pessoal e social da criança, são imprescindíveis para que se alcancem os objetivos definidos, bem como para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, porque se centra na investigação, análise e resolução de problemas. O trabalho de projeto é realizado em grupos, através de uma pesquisa centrada em problemas e envolve tempos de planificação e intervenção, com a finalidade de os resolver. Esta estratégia envolve as crianças e permite que fomentem características importantes para o seu desenvolvimento, através da observação, reflexão, questionamento, na procura de informação e na resolução de tarefas. Ao implementar-se um trabalho de projeto, as crianças compreendem também os efeitos e as vantagens de trabalhar em grupo.

No processo de ensino-aprendizagem, a construção de conhecimento adquire-se através de estreitas relações entre o professor e a criança. O diálogo entre ambos é importante para que se crie um bom ambiente e haja espaço para a promoção de aprendizagens significativas. De facto, o professor tem um papel extremamente importante no processo de criação de confiança da criança e nas suas capacidades de socialização com meio e com o outro. Neste sentido, a eficácia do professor passa, preferencialmente, pelo sucesso da relação pedagógica e menos pelos seus conhecimentos teóricos. Outro aspeto importante para a formação pessoal e social da criança encontra-se na relação escola-família. A necessidade de se contruir uma relação entre escola-família provem do planeamento educativo, do estabelecimento de compromissos e comportamentos que possam favorecer uma equilibrada educação. A participação ativa da família na formação pessoal e social da criança ajuda a alcançar um bom desempenho na vida escolar e contribui para a maturidade e construção dos seus projetos. Quando a escola e família estão simultaneamente envolvidos na educação das crianças e na concretização de projetos comuns, a comunicação torna-se um recurso potencializador nesta mesma relação.

Foi através da metodologia de pesquisa de terreno que foi possível entender e valorizar todas estas ideias elencadas anteriormente, pois este método implica uma presença e um contacto direto com a realidade estudada. Houve, assim, uma análise aprofundada sobre situações, comportamentos e acontecimentos, onde se valorizou ideias fundamentais para a compreensão do que pretendo evidenciar com a formação pessoal e social da criança. Durante a pesquisa de terreno, não bastou a observação direta. Foi necessário que a observação acontecesse de forma participante e ativa, para um desenvolvimento concreto das técnicas e práticas educativas.

O ambiente educativo onde realizei a pesquisa de terreno deu-me a possibilidade de entender e conhecer diversas dinâmicas de aprendizagem, bem como a possibilidade

executar diferentes atividades que contribuíssem para o sucesso na formação pessoal e social das crianças. Esta experiência ajudou a entender e a pensar estratégias motivadoras a fim de proporcionar uma maior eficácia no desenvolvimento cognitivo das crianças.

Por isso, o tempo de estágio foi desafiador porque possibilitou uma abertura desmedida aos outros e uma pesquisa sobre estratégias/metodologias a usar em diferentes contextos. Sensibilizou-me para o facto de que cada criança é única, na sua maneira de ser e de estar, daí que seja necessário uma atenção redobrada e um conhecimento profundo sobre os diversos contextos da mesma.

Este estágio ajudou-me ainda a articular conhecimentos teóricos com a prática em sala de aula, possibilitando um maior conhecimento sobre o modo de agir perante determinadas situações.

Através das aulas que tive a oportunidade de lecionar, percebi que um professor tem que ter a capacidade de criar estratégias de ensino bastante diversificadas a fim de conseguir chegar a todas as crianças da turma e cativar a sua atenção.

Em suma, perante esta experiência e este estudo, pretendo continuar a realizar reflexões para uma melhor e adequada intervenção pedagógica, bem como trabalhar em cooperação com as crianças e com os restantes membros de instituições, uma vez que os resultados obtidos através do trabalho cooperativo são superiores aos trabalhos realizados individualmente.

6. BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P., Serrazina, L., Oliveira, I. (1999). *A Matemática na educação básica*. Lisboa: ME/DEB.
- Andrade, J. (1992). *Os valores na formação pessoal e social*. Lisboa: Texto Editora
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar (7ª ed.)*. Espanha: McGraw-hill.
- Costa, A.F. (1986). A pesquisa de terreno em sociologia. In A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 129-148). Porto: Edições Afrontamento.
- Edwards, C. (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ferreira, C. A. (2008). *Educar na diversidade*. Brasil: Secretaria de Educação Especial.
- Ferreira, M. S. & Santos, M. R. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Formosinho, J., Machado, J., Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem – Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Jesus, S. N. (2006). *Influência do Professor sobre os Alunos*. Lisboa: Edições Asa.
- Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projecto*. Viseu: Edições Pedagogo.
- Nóvoa, A. (2012). *Sérgio Niza: Escritos sobre a Educação*. Consultado em 17 jul. 2015:<http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/LSergioNiza/InteriorLivroSergioNiza.pdf>

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação*. Coleção Infância, n.º 1. 3ª Edição. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2012). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Málaga: Edições da Universidade de Málaga.

Rangel, M. (2002). *Áreas Curriculares Não Disciplinares*. Porto: Porto Editora.

Sobrino, J. G. (2000). *A criança e o Livro - A Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (1991). Planear: Visões de futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, 17-18: 44-47.

Vasconcelos, T. (1998). Pedagogia de Projeto em Educação Pré-Escolar em Portugal. In Departamento de Educação Básica (Org.). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DEB

Vygotsky, L. (1989). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Zelditch, M. (1962). *Some methodological problems of field studies*. Chicago: American Journal Sociology.

7. ANEXOS

ANEXO I

<i>A Viagem do Príncipezinho</i>	
Metodologia	<p>Previamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer o quadro em papel de cenário. <p>Depois da ida ao Teatro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pequena abordagem acerca da história do Teatro Politeama; - Em conversa, relembrar a Viagem do Príncipezinho; - Convidar as crianças a sentarem-se no chão, em meia-lua; - Apresentar o quadro da Viagem do Príncipezinho; - Pedir à aluna M que vá tirando da caixa uma folha dos planetas; - Cola-los por ordem; - Repetir este processo sete vezes; - Da mesma forma, com as “coisas de adultos”; - Pedir aleatoriamente a sete crianças que escrevam falas do teatro que se lembrem; - Colar as falas no quadro; - Concluir a tarefa com uma avaliação da mesma.
Relato da atividade	<p>Pequena abordagem sobre a história do Teatro Politeama;</p> <p>Resumo da peça de teatro O Príncipezinho;</p> <p>Apresentação do livro;</p> <p>Sugestão: Fazermos o relatório da viagem do Príncipezinho;</p> <p>Organização do grupo em meia-lua, no chão da sala;</p> <p>Apresentação do quadro;</p> <p>Pedir ajuda à M para virar um papel com o nome dos planetas, um de cada vez;</p> <p>Organiza-los por ordem e cola-los no quadro;</p> <p>Deixar que cada criança coloque um dos papéis das “coisas de adultos” no local certo do quadro;</p> <p>Perguntar que expressões/falas do teatro se lembram;</p> <p>Apontar as expressões que vão surgindo (por parte das professoras);</p> <p>Combinar escreve-las para, no dia seguinte, as colocarmos no quadro.</p> <p>Breve apreciação do trabalho.</p>

ANEXO II

<i>Concurso de tabuadas</i>	
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar previamente: Os cartões com as tabuadas; Os prémios para o grupo vencedor; A disposição da sala (4 grupos de duas mesas com cinco cadeiras); • Pedir que as crianças se organizem em grupos de 5 (à sua escolha); • Escolher um nome para o grupo; • Escrever os nomes dos grupos no quadro; • Explicar as regras do concurso: - O concurso terá quinze rondas; - Cada grupo irá organizar-se para que todas as crianças respondam 3 vezes (o grupo da aluna M terá três crianças a responder mais uma vez); - Têm dez segundos para dizer o resultado da tabuada; - Se acertar no resultado da tabuada, o grupo recebe 1 ponto - Se não acertar no resultado da tabuada, não recebe pontos. • Retirar aleatoriamente (duma caixa) um cartão com uma tabuada; • Mostrar esse cartão à criança que terá de responder; • Depois de dada a resposta, virar o cartão para confirmar o resultado da tabuada; • Registrar no quadro 1 ponto pela resposta certa ou não registar nada, se a resposta estiver errada; • Repetir este momento 15 vezes; • Contar os pontos obtidos por cada grupo; <p>Distribuir os prémios ao grupo vencedor.</p>
Relato da atividade	<p>Dois dias antes do concurso de tabuadas, em conjunto com a professora cooperante afixámos uns papéis pela escola com símbolos, números e letras para suscitar a dúvida nas crianças. Teve bastante resultado porque todas as crianças da escola andaram a perguntar o que poderia ser aquilo.</p> <p>No dia anterior pensámos num prémio para o grupo que ficasse em primeiro lugar, mas também para os restantes grupos. Um chupa para todos os “participantes” e para o primeiro lugar: um bilhete de avião, com uma viagem ao Brasil, um guia turístico sobre o Brasil, uma pulseira do Bom Fim (tudo isto porque uns dias antes, em conversa, falámos, em modo de brincadeira, que, quem ganhasse o primeiro lugar viria comigo ao Brasil) e uns bonecos que as crianças adoram.</p>

Uns minutos antes de a atividade começar, dispusemos a sala em quatro grupos, enfeitámo-la com balões. As crianças entraram na sala e ficaram surpreendidas e entusiasmadas.

Tinham os grupos organizados, pois uns dias antes a professora cooperante já lhes tinha pedido. Portanto sentaram-se e prepararam-se.

Expliquei as regras do concurso, pedi que se preparassem e começámos. Fizemos as 15 rondas, em que, de um saco de papel fui retirando aleatoriamente cada cartão. Demos os 10 segundos para responderem e depois virámos os cartões para confirmar todos os resultados.

A professora cooperante apontou os pontos.

No final houve um grupo vencedor. Distribuíram-se os prémios a todas as crianças. O grupo que teve mais pontos veio à frente receber os prémios e os aplausos dos colegas. No fim, a mãe de uma das crianças trouxe um bolo e lanchámos todos juntos.

Imagens



Figura 1 Sala preparada



Figura 2 Cartões de jogo

ANEXO III

<i>Trajes regionais</i>	
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - Mapa das regiões de Portugal no quadro; - Abordagem ao tema; - Comparar com os distritos de Portugal; - Distribuir aleatoriamente as peças das regiões de Portugal pelos rapazes; - Distribuir as imagens dos trajes típicos de cada região às raparigas; - Cada rapaz, à vez, vem ao meio da sala, apresenta a sua região e lê as características do traje típico da mesma (escritas atrás); - As raparigas têm de identificar as características na imagem e colocarem a sua imagem por cima da região a que corresponde; - Repetir o processo até que o mapa fique completo; - Passar para o caderno as características dos trajes típicos das 13 regiões.
Relato da atividade	<p>Antes das crianças entrarem na sala, coleí o mapa com as regiões de Portugal no quadro. Ficaram curiosos e afirmavam que no mapa estavam desenhados os distritos e então perguntei quantos distritos havia em Portugal, ao qual me responderam: 18. Contámos as regiões e percebemos que não eram 18, mas sim 13. Então introduzi o tema das regiões de Portugal.</p> <p>Distribuí, com a ajuda da aluna M, de modo aleatório, as regiões de Portugal pelos rapazes e as imagens com os trajes típicos às raparigas. Um rapaz de cada vez veio ao meio da sala apresentar a sua região, lendo as características do traje, enquanto as raparigas observaram a imagem que tinham para a associar à região correspondente. Colaram a região e o traje no sítio indicado do mapa. Depois do mapa estar completo fizemos uma revisão das regiões de Portugal.</p> <p>Abordámos ainda costumes típicos de algumas regiões como a gastronomia, os cantares e as comemorações. Por fim abriram o caderno e relativamente a cada região escreveram as características e colaram uma imagem (igual às que foram distribuídas às raparigas).</p>

Imagens



Figura 3 Mapa das regiões de Portugal

ANEXO IV

<i>Caça ao Jornal e texto criativo</i>	
Metodologia	<p>1º Momento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicação oral da tarefa; • Organização dos grupos: cada criança tira um papel (de uma caixa), numerado de 1 a 7. Como os papéis estão repetidos três vezes (exceto o número 7 que só está duas vezes), cada criança irá juntar-se a outras duas com o mesmo número; • Em grupo, eleger o representante, encarregue de ir buscar os materiais; • Distribuir os materiais por grupos: um jornal (por cada criança), uma folha branca, uma cola e uma tesoura; • Encontrar nos jornais e recortar: três nomes próprios, dois nomes comuns, três adjetivos, três verbos e uma data; • Colar estes elementos na folha branca; • Apresentação dos elementos recolhidos por cada grupo. <p>2º Momento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicação oral: com os elementos recolhidos do jornal, imaginar e criar uma história (em grupo); • Construção (em grupo) do texto numa folha de rascunho; • Ler ao grande grupo o texto construído (opcional); • Corrigir os possíveis erros de construção frásica e/ou de ortografia; • Passar o texto corrigido para a folha de trabalho pautada; • Guardar o texto num caderno feito com uma folha A3 (dobrada a meio). <p>Durante este 2º momento a aluna M terá a tarefa de elaborar a capa do caderno onde serão colocados todos os textos, através de rasgagens de jornal e colagem.</p>
Relato da atividade	<p>A atividade começou com a explicação oral da atividade;</p> <p>Em seguida formaram-se os grupos como previsto, ainda que tivessem faltado duas crianças, o que acabou por haver 4 grupos com três crianças e 3 grupos com duas crianças;</p> <p>Escreveu-se no quadro as palavras a recolher do jornal;</p>

	<p>Conversa acerca da classe gramatical das palavras escolhidas: nomes comuns, nomes próprios, verbos e adjetivos;</p> <p>As responsáveis da semana ajudaram na distribuição dos materiais;</p> <p>Fizeram a caça ao jornal em grupos (neste momento a aluna M esteve com o grupo a fazer rasgagem de jornal);</p> <p>Os chefes de grupo apresentaram oralmente a recolha feita;</p> <p>Pequeno debate sobre as dúvidas que surgiram;</p> <p>Breve explicação do segundo momento da atividade;</p> <p>Distribuição dos materiais;</p> <p>Construção do texto criativo (em grupos) (neste momento a aluna M esteve a colar os pedaços de jornais numa folha A3);</p> <p>Leitura de cada texto e correção dos erros de ortografia (pela estagiária);</p> <p>Leitura dos textos coletivos pelo chefe de grupo;</p> <p>Comentário/apreciação a cada texto.</p>
--	--