

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré- Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico**

**Maria Isabel Afonso Miranda Fernandes**

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

Orientado por  
**Mestre Telma Maria Gonçalves Queirós**

**Bragança  
2010**

## **AGRADECIMENTOS**

Às minhas crianças do Jardim-de-infância que, com os desafios que me lançam diariamente na sala de aula, me obrigam a procurar o sentido de minha existência.

À professora Telma Queirós, por me ter sabido mostrar como a vida se torna mais bela se possuímos a persistência da busca constante do conhecimento.

Ao meu marido Zé por não ter permitido que eu me dobrasse às dificuldades, por dividir comigo os fracassos e os sucessos, pela maneira bonita como me vê, pelo amor que compartilhamos.

Em especial aos meus pais, Vitorino e Cremilde, cujo amor incondicional sempre iluminou o meu caminho, me acolheram nos momentos mais calmos e nos mais difíceis da produção deste trabalho e a quem devo tudo o que sou. Obrigada.

Ao meu Irmão e cunhada, pela confiança e credibilidade que depositam em mim.

Aos mais próximos (amigos e parentes), por terem compreendido e respeitado o meu isolamento durante a fase final deste trabalho.

Ao professor Orlando Rodrigues, que me permitiu entrar na sua sala de aula e aprender com ele e com os seus alunos.

E em especial, aos dois grandes amores, da minha vida, João e Francisco, a quem dedico este trabalho, com um pedido de desculpa pelos momentos de atenção e carinho que lhes roubei.

## **ÍNDICE GERAL**

<i>Índice de Figuras</i>	5
<i>Abreviaturas</i>	6
<i>Resumo</i>	7
<i>Abstract</i>	8

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

1.1. Contextualização da Prática Profissional	12
1.1.1. A Escola Cooperante	18
1.1.2. Análise dos Projectos Existentes	20
1.1.3. A Sala de Aula	26
1.1.4. A Turma	28
1.2. Fundamentação das Opções Educativas	30
1.3. Desenvolvimento da Prática Profissional	33
1.3.1. A Planificação	35
1.3.1.1. Competências Específicas	36
1.3.1.2. Objectivos Operacionais	37
1.3.1.3. Conteúdos	38
1.3.1.4. Actividades e Estratégias	39
1.3.1.5. Materiais Didácticos Utilizados	42
1.3.1.6. Avaliação	43

## **PARTE II – A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS DIVORCIADOS NA VIDA ESCOLAR DOS FILHOS**

2.1. Enquadramento Teórico	46
2.1.1. A Família	46
2.1.2. O Divórcio	48
2.1.2.1. Efeitos do Divórcio nos Filhos	49
2.1.3. A Escola	51
2.1.3.1. A Relação Escola-Família	52
2.2. Enquadramento Empírico	53
2.2.1. Problema e Questões de Investigação	53

2.2.2. Objectivos do Estudo	54
2.2.3. Opções Metodológicas	55
2.2.3.1. Sujeitos do Estudo	56
2.2.3.2. Metodologia e Técnicas de Investigação Utilizadas	57
2.2.3.3. Análise e Interpretação do Material Recolhido	62
2.2.3.4. Intervenção Pedagógica	64
2.2.3.4.1. Planificação da Unidade de Ensino	64
2.2.4. Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados	67
2.2.4.1. Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados dos Diários de Bordo	67
2.2.4.2. Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados dos Questionários	69
2.2.4.3. Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados das Entrevistas	70
2.3. Implicações do Estudo para a Prática Profissional	76
<b>Considerações Finais</b>	79
<b>Referências Bibliográficas</b>	81
<b>Anexos</b>	88
Anexo I. Questionário (Pais)	88
Anexo II. Guião de entrevista	91
Anexo III. Roteiro de entrevistas aos professores	93

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Construção de ecopontos para recolha de bens na época de Natal	25
<b>Figura 2.</b> Aula de Estudo do Meio: forma da Terra	25
<b>Figura 3.</b> Aula de Matemática: desenho de figuras geométricas em superfícies curvas	25
<b>Figura 4.</b> Aula de Estudo do Meio: princípio dos vasos comunicantes	25
<b>Figura 5.</b> Aula de Matemática: construção do $m^2$	41
<b>Figura 6.</b> Aula de Estudo do Meio: simulação do movimento de rotação da terra	41
<b>Figura 7.</b> Aula de Estudo do Meio: simulação do movimento de translação da Terra	42
<b>Figura 8.</b> Aula de Estudo do Meio: construção de um repuxo	42

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Correspondência das áreas de conteúdo, Pré-escolar e 1º CEB.	16
Quadro 2 – Sujeitos de estudo	57

## **ABREVIATURAS**

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

CNEB - Currículo Nacional do Ensino Básico

ME – Ministério da Educação

OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCE - Projecto Curricular de Escola

PCT - Projecto Curricular de Turma

PE - Projecto Educativo

PEA. - Projecto Educativo de Agrupamento

TPC - Trabalho Para Casa

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## RESUMO

A Prática de Ensino Supervisionada continua a ser um elemento muito valorizado tanto pelos professores em formação como por aqueles que estão em exercício, em relação às diferentes componentes do currículo formativo Garcia (1999) e, embora estas práticas sejam simulações da prática, são sem dúvida um momento de socialização, em que os alunos aprendem a comportar-se como professores. A prática profissional tem, assim, um papel fundamental, uma vez que para além de ser uma experiência única e imprescindível na formação de professores, serve de base a um futuro professor que se pretende reflexivo, empreendedor, investigador e interventivo. Neste sentido, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada desenvolveu-se um estudo, onde se procuraram conhecer as percepções que os pais e os professores têm sobre as características e modos de participação dos pais divorciados na vida escolar dos filhos.

Esta investigação contou com a participação de cinco alunos, que foram interpelados a partir de um conjunto de actividades registadas em diário de bordo, oito pais (5 pais e 3 mães) em situação de divórcio que responderam a um questionário e quatro professores que responderam a uma entrevista do tipo semi-estruturada, que posteriormente foram alvo de análise de conteúdo, numa linha metodológica qualitativa.

Emergem do estudo as seguintes considerações: (i) parece existir a falta de coordenação na educação dos filhos, devido à diferente implicação dos progenitores na sua vida escolar; (ii) embora, da análise dos dados revele que as famílias divorciadas variam a sua participação na vida escolar dos filhos; (iii) as mães cooperam e participam mais na vida escolar dos filhos; (iii) morar com os filhos condiciona a participação dos pais de famílias divorciadas na vida escolar dos mesmos e; (iv) após o divórcio existem diferenças significativas em relação ao acompanhamento das crianças, ou seja, numa 1ª fase os progenitores afirmam os seus direitos de pais, com visitas sucessivas à escola, mas *à posteriori*, o progenitor que não coabita com a criança, ausenta-se, dirigindo-se à escola apenas em situações de obrigação e dever.

**Palavras-chave:** divórcio, escola, pais, participação.

## ABSTRACT

Supervised Teaching Practice continues to be very valued by teachers in training as for those who are in office, for the different components of the training *curriculum* Garcia (1999) and, although such practices are simulations of practice are undoubtedly a time of socialization, in which students learn to behave as teachers. Thus, the pedagogical practice has a key role, as well as being a unique and indispensable teacher training, serves as a basis for future teachers who want to be reflective, entrepreneur, researcher and interventionist. In this sense, along the Supervised Teaching Practice it was developed a study where we tried to know the parents and teachers' perceptions about participation of divorced parents in school life of their children.

This research included the participation of 5 students who conducted a series of activities recorded in the logbook, eight parents in a divorce situation who answered a questionnaire and four teachers who were interviewed in semi-structured, which subsequently were subjected to content analysis in a qualitative methodological approach.

We can conclude from this study that: (i) there seems to be a lack of coordination in the education of children, due to different involvement of spouses in their school life, (ii) although the data analysis reveals that the divorced families vary their participation in school life of children, (iii) mothers cooperate and participate more in school life of children, (iv) living with their children affects the participation of parents from divorced families in school life and (v) after divorce there are significant differences in relation to the monitoring of children, i.e. a first phase the parents assert their rights as parents, with successive visits to school, but in retrospect the parent not cohabiting with the child is absent and driving to school only in situations of obligation and duty.

**Keywords:** divorce, school, parents, participation.

## INTRODUÇÃO

"Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina."

(Cora, 1983, p. 136)

O Relatório Final de Estágio, que aqui se apresenta foi realizado no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada do 2º ano do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório apresenta uma linguagem simples, tentando dar corpo a um discurso cuidado e coerente. Nele se apresenta, a informação que considerámos pertinente para explicitar todo o trabalho realizado durante o período de estágio.

Ora, a educação é algo que começa, mas nunca acaba. Como a vida é uma eterna aprendizagem temos que ensinar os nossos alunos a aprender. Temos que os ensinar a pensar, a ter capacidade crítica e a prepararem-se para a vida. Nem sempre o que preparamos e pensamos para uma aula acontece. Nem sempre o que aprendemos na teoria, se aplica à prática com o sucesso total. Há falhas que são e devem ser corrigidas com o tempo, com a experiência. A teoria, a base do conhecimento, aprendi-a na minha instituição formadora, mas foi a prática que me “oficializou” como professora e que irá completar a minha formação como professora do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Só quando iniciámos a nossa prática profissional nos apercebemo-nos quão importante é ser-se possuidor de uma boa teoria. Daí que a formação de professores deva contemplar um plano de estudos apropriado à “educação daqueles que vão ser professor” Garcia (1999, p.22). Neste sentido podemos dizer que a formação de professores é a formação profissionalizante para o ensino, ou seja, é a formação que deverá capacitar o formando para ensinar outros.

O autor refere ainda que a formação não é nada mais do que uma “actividade intencional, que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações” (1999, p.22). Seria impensável, alguém desempenhar actualmente uma

determinada tarefa profissional sem anteriormente se capacitar para tal. Seria também impensável, alguém leccionar sem ter bases para isso, até porque o ensino é algo de muito sensível. Neste sentido, deve o futuro professor preparar-se, procurando uma formação adequada e capaz. Até porque ainda segundo Marcelo-Garcia (1999, p.22), a formação de professores é “um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades.”

Daí que seja necessário tomarmos consciência de que ser-se professor é uma actividade de extrema importância, algo que não se aprende a desempenhar de um dia para o outro, tendo que haver uma formação académica, que integre uma formação pedagógica e científica capaz de desenvolver nos indivíduos um conjunto de capacidades necessárias para poder desempenhar tão digna profissão. Neste contexto, faz sentido que se desenvolvam nos formandos competências, visando o desenvolvimento profissional e o seu desempenho como futuros docentes, promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional.

Preconiza-se ainda que estes futuros docentes sejam avaliados ao longo do seu percurso académico e que para tal tenham de prestar “provas” do seu desempenho. É neste sentido que surge o presente Relatório Final de Estágio.

Um relatório tem como função apresentar a melhor imagem possível da prática pedagógica realizada por um aluno, durante um determinado período de tempo. Como nos dirá qualquer dicionário, relatório é um texto informativo em que se expõe por escrito uma actividade ou situação.

Tendo em conta que o relatório deve proporcionar uma visão alargada das diferentes componentes do trabalho pedagógico desenvolvido pelo estagiário durante a sua prática, o corpo estrutural deste divide-se em várias partes. A primeira parte é consagrada à contextualização da prática profissional, onde é tido em conta o grupo de crianças, a equipa de profissionais, o meio de pertença, o ambiente educativo e o projecto educativo. Segue-se a fundamentação das opções educativas, onde é delineado o quadro conceptual que suporta a acção educativa, os princípios e as gramáticas pedagógicas de sustentação. Posteriormente é dada relevância ao desenvolvimento da prática profissional onde se explicitam as intencionalidades educativas, as

experiências de aprendizagem e os procedimentos de observação e avaliação da acção educativa.

A segunda parte deste relatório faz referência ao estudo desenvolvido na escola cooperante no sentido de compreender as percepções que os pais e os professores têm acerca da participação dos pais divorciados na vida escolar dos filhos. Parte-se de uma análise crítica da literatura associada à temática (enquadramento teórico) e de seguida descrevem-se as opções metodológicas e o objecto de estudo. Neste ponto enunciam-se as questões de partida e os objectivos a atingir, caracterizam-se os sujeitos do estudo, justificam-se as técnicas de investigação utilizadas bem como os procedimentos de realização do estudo e as formas de tratamento dos dados recolhidos. Descreve-se ainda a proposta de intervenção pedagógica. A seguir procede-se à apresentação, análise e interpretação dos dados e apresentam-se as implicações do estudo para a prática profissional.

O presente trabalho culmina com algumas considerações finais e a bibliografia que serviu de suporte a este relatório.

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

### **1.1. Contextualização da Prática Profissional**

O nosso percurso profissional como educadora de infância e, o contacto directo com o 1º CEB a partir da experiência que realizámos no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, induziu-nos a realizar uma reflexão que decorre da tomada de consciência sobre a especificidade profissional que se adopta em cada um destes níveis de educação e ensino. A consciencialização sobre os elementos de continuidade e a assunção das rupturas, entre ambos configura-se como um mundo de possibilidades, para que a articulação entre ciclos se torne efectiva.

Assim, procuraremos reflectir sobre os aspectos organizacionais, pedagógicos e profissionais que envolvem cada etapa, bem como sobre as continuidades e rupturas, que segundo alguns autores se devem observar, para que o processo educativo das crianças/alunos possam ser uma oportunidade de sucesso.

Como sugere Bonfenbrenner (citado por Portugal, 2004, p. 11)

“a ocorrência de relações transcontextuais, ao longo do desenvolvimento da criança, favorece a sua capacidade e motivação para aprender e para se desenvolver. O potencial de desenvolvimento do jardim-de-infância e da escola do 1º CEB, entre muitas outras coisas, é função do número de ligações de apoio e continuidade entre um e outro contexto. Se o desenvolvimento é facilitado pela comunicação e conhecimento intercontextual, as relações entre jardim-de-infância e a escola do 1º CEB só podem caracteriza-se por interações mais frequentes positivas e construtivas por um maior conhecimento e mais informação sobre ambos os contextos”.

Alguns estudos enunciados por Serra (2004, pp. 18-19) salientam as diferenças existentes entre a educação pré-escolar e o 1º CEB, das quais se destacam as seguintes:

“No 1º CEB, as crianças gastam mais tempo a esperar pelos professores, nomeadamente, para lhes dizerem que actividades devem fazer, enquanto que na educação pré-escolar, as crianças são, de um modo geral, livres para fazerem as suas escolhas. No ensino básico, o jogo surge como prémio, enquanto que, na educação pré-escolar, o jogo surge de forma espontânea e as crianças dispõem de um espaço próprio, melhor apetrechado onde interagem mais tempo umas com as outras;

- Relativamente ao papel desempenhado pelos pais, nas etapas de transição, observam-se mais descontinuidades nas crianças cujos pais não se envolvem nas actividades escolares. Tanto professores como educadores negligenciam o papel dos pais na transição.

- São dadas menos possibilidades às crianças do 1º CEB de escolher as tarefas a desenvolver, pelo que se tornam mais dependentes dos adultos;
- Os professores do 1º CEB não têm ideias claras relativamente aos conhecimentos que as crianças trazem da educação pré-escolar e têm dificuldades em aperceber-se das diferenças individuais de cada criança;
- No 1º ano do ensino básico é privilegiada a relação professor aluno e não tanto a relação criança/criança, havendo uma tendência para a diminuição do tempo dedicado ao trabalho em conjunto (pequenos grupos e pares), enquanto que aumenta o trabalho individual para as tarefas relacionadas com a matemática e a língua materna.
- Ao transitarem para o 1º CEB, as crianças mudam os seus comportamentos: na relação que estabelecem com o professor e o tempo gasto a ouvir e a esperar. Diminui, também o tempo para mudarem de actividade ou para se motivarem livremente”.

Estas diferenças parecem enunciar que no 1º CEB a tendência pedagógica se focaliza mais na transmissão de conteúdos, com elevado ênfase na actividade do professor, que pré-determina objectivos de acção, iguais para todos, sendo a avaliação um processo exterior aos alunos, comparativo e onde o erro é penalizado (Oliveira-Formosinho, 2007). Apesar de se considerar que existe uma maior abertura na educação pré-escolar, que se privilegia mais as interacções grupais e com os objectos, valorizando a autonomia da criança, observa-se nas práticas dos educadores, uma forte tendência para a transmissão (utilização de fichas e o trabalho igual para todos, em grande grupo), necessitando o modo de fazer pedagógico participativo de ser mais intencionalizado (Oliveira-Formosinho, 2007).

Compreendemos que entre a educação pré-escolar e o 1º CEB existem diferenças, que decorrem desde logo das características das crianças. Como salienta Oliveira-Formosinho (2000) as crianças do 3 aos 5 anos de idade apresentam características específicas, devido aos seus estádios de desenvolvimento e à sua vulnerabilidade. Esta vulnerabilidade, física, emocional e social, implica uma grande sensibilidade, por parte do educador, para não coarctar as possibilidades de desenvolvimento e permitir à criança a sua expressão através de diferentes formas de linguagem pela acção. Existe, por isso, uma ligação inextrincável, entre educação e cuidado o que “alarga naturalmente o papel do educador em relação aos professores de outros níveis educativos” (Oliveira-Formosinho, 2000, p. 159).

Nesta linha de análise, os contextos - jardins-de-infância – apelam, para uma organização espaço-temporal e interacional, que favoreça a progressiva autonomização das crianças e a aprendizagem pela acção. A acção do

educador de infância é, por isso, abrangente, pois “em princípio, quanto mais nova é a criança, mais alargado é o âmbito das responsabilidades pelas quais o adulto deve prestar contas da sua função” (Katz & Goffin, citados por Oliveira-Formosinho, 2000). Isto implica, o desenvolvimento de interacções positivas mas também um conhecimento profundo dos saberes em desenvolvimento. Como afirma Pires (2007, p. 45):

“os educadores de infância têm uma acção profissional em muitos aspectos similar aos docentes de outros sectores de educação, mas tendo em consideração as características dos sujeitos com quem trabalham, os contextos onde desenvolvem a sua acção, e as estratégias que adoptam apresentam um saber estar e saber ser específico na profissão”.

No entanto como nos sugere Roldão (2002, p. 38)

“o que se sabe hoje, sobre a emergência e desenvolvimento dos processos cognitivos, sobre a importância das experiências iniciais e os processos de aprendizagem de cada indivíduo levará necessariamente a reconhecer que a sólida formação científica e cultural, bem como o sólido saber do domínio dito pedagógico, são faces de uma mesma moeda, a da profissionalidade docente, em qualquer dos níveis em que se exerce. Para compreender a emergência da leitura, requer-se tanto conhecimento científico, quanto para ensinar linguística no secundário, e ambos pedem um profundo saber educativo – saber como fazer os alunos apropriarem-se e darem sentido a essas dimensões do conhecimento”.

Outra das diferenças que podemos enunciar refere-se à obrigatoriedade. Sendo a educação pré-escolar facultativa, apelando no entanto para a universalização (Lei 5/97 – Lei de bases do Sistema Educativo), compreende-se que haja crianças que nunca possam frequentar tal etapa, o que quer dizer que poderão existir crianças que entrem para o 1º CEB, sem nunca terem passado pelo jardim-de-infância. Neste sentido, os professores do 1º CEB devem ser conhecedores dos ritmos e características de todas as crianças, potenciando a diferenciação e adequando-os aos modos de aprender de cada um.

Mas a diferença mais visível situa-se ao nível do currículo. Em educação pré-escolar não existe um currículo formal, mas um conjunto de Orientações que ajudam o educador a estruturar a acção educativa, a partir de intencionalidades definidas (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE], 1997, Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto).

O documento encontra-se estruturado em duas partes fundamentais: *Princípios Gerais e Intervenção Educativa*. Na primeira parte, salienta-se o âmbito de aplicação bem como os objectivos específicos que configuram a intencionalidade deste nível de educação. Na segunda parte na intervenção

educativa incorporam-se três dimensões: organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo e a continuidade educativa.

A organização do ambiente educativo em educação pré-escolar valoriza a abordagem sistémica e ecológica dado que se considera que “o indivíduo em desenvolvimento interage com diferentes sistemas que estão, eles próprios, em evolução” (OCEPE, 1997, p. 32). Ao organizar o ambiente educativo o educador deverá ter em conta a forma como organiza o grupo, o espaço e o tempo. Como salienta Oliveira-Formosinho (2007, p. 29) “o contexto e os fenómenos educativos são interdependentes no sentido de desenvolverem relações interactivas e bidireccionais”.

As OCEPE (1997) apelam para a ideia de espaço presente no modelo curricular *Reggio Emilia*, considerando-o como o *terceiro educador*, uma vez que a sua organização é uma forma especial de “promover a interacção social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre crianças, os professores, os pais e os membros da comunidade” (Lino, 2007, p. 104). Utilizando as palavras do pedagogo do modelo, Malaguzzi (citado por Lino, 2007, p. 104)

“a educação deve ser reconhecida com o um produto complexo de interacções, muitas das quais só podem ocorrer quando o ambiente é um elemento participante (...) valorizamos o espaço pelo seu poder para organizar e promover relações agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, criar um ambiente atractivo, providenciar mudanças, promover escolhas e actividades e pelo seu potencial para desenvolver todo o tipo de aprendizagens, cognitiva, social e afectiva”

Assim, compreende-se que a organização do ambiente educativo deve promover uma aprendizagem pela acção onde haja tempo para realizar acções planeadas, individualmente ou em grupo, escutar e respeitar o trabalho do outro, interagir socialmente, avaliar as acções desenvolvidas valorizando o erro como processo de reconstrução de significados.

As áreas de conteúdo, segundo as OCEPE (1997, p. 47) constituem-se como “âmbitos do saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem e não apenas, conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer”. A organização das áreas de conteúdo contempla domínios e subdomínios que têm uma correspondência com as áreas do programa do 1º CEB. No quadro 1 apresenta-se essa correspondência.

**Quadro 1 – Correspondência das áreas de conteúdo, Pré-escolar e 1º CEB.**

<b>OCEPE: áreas de conteúdo</b>	<b>Programa do 1º CEB: áreas de aprendizagem ou blocos</b>
<b>Formação Pessoal e Social</b>	<b>Desenvolvimento Pessoal e Social</b>
<b>Conhecimento do Mundo</b>	<b>Estudo do Meio</b>
<b>Expressão e Comunicação</b> Expressão Motora Expressão Musical Expressão Dramática Expressão Plástica	<b>Educação Físico-Motora</b> <b>Expressão e Educação Musical</b> <b>Expressão e Educação Dramática</b> <b>Expressão e Educação Plástica</b>
<b>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b>	<b>Língua Portuguesa</b> <b>Comunicação escrita</b> <b>Comunicação Oral</b>
<b>Matemática</b>	<b>Matemática</b>

Da análise comparativa do quadro sobressaem dois aspectos fundamentais. O primeiro situa-se ao nível da acção do educador de infância e do Professor do 1º CEB. Em ambos, os níveis de educação/ensino são generalistas, devendo as aprendizagens ocorrer de forma holística, havendo por isso a valorização da transversalidade curricular. No entanto, parece revelar-se uma tendência para a segmentação, através da organização curricular quotidiana por tempos determinados, para cada área de conteúdo.

Nas OCEPE (1997, p.93) destaca-se a intencionalidade educativa como suporte de todo o processo educativo e implica

“que o educador reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes. Esta reflexão é anterior à acção, ou seja, supõe planeamento; acompanha a acção no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas; realiza-se depois da acção, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos”

O educador é, como refere Vasconcelos (1997) um gestor do currículo.

O programa do 1º CEB, embora se apresente como um documento prescritivo (o que o diferencia das OCEPE) afigura-se

“não como um corpo mais ou menos estruturado de matérias a assimilar, mas como instrumentos reguladores do processo de ensino-aprendizagem, [tendo] por eixo um determinado núcleo de objectivos que visam a progressão do aluno, adequando-se ao estágio de desenvolvimento intelectual e afectivo em que ele se encontra na etapa de escolaridade considerada. A selecção dos conteúdos e das metodologias é função desses mesmos objectivos, ou seja, é a que se julga melhor poder servir as metas fixadas” (ME, 1998, p.12)

Neste sentido, o Programa do 1º CEB, configura-se como um campo de “possibilidades alternativas de desenvolvimento curricular, a eleger de acordo com as condições concretas do terreno pedagógico [no sentido] de que ninguém melhor que os próprios agentes do processo educativo estará apto a tomar decisões” (ME, 1998, p.12)

Decorre desta análise que em ambos os níveis de educação, se dá autonomia aos docentes para construir dinâmicas pedagógicas que se configurem como uma base de progressão e alargamento de saberes, das crianças/alunos, a partir de uma acção que valorize a articulação horizontal (dado o carácter generalista de ambos) e a articulação vertical, numa perspectiva de continuidade educativa.

Assim, parece emergir dos documentos legais uma linha conceptual, valorizadora da articulação curricular. Nas OCEPE (1997, p. 28) refere-se que

“cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória [no entanto alerta-se que com este processo] não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições de abordar com sucesso a etapa seguinte”.

O Professor do 1º CEB, deve por isso incorporar, na sua acção pedagógica os saberes que a criança possui, fazendo uma aproximação pedagógica aos modos de ensinar que valorizem a acção dos alunos e a partilha de saberes em grupo.

Esta reflexão constituiu-se como um ponto de partida para o trabalho que iríamos desenvolver no 1º CEB, procurando valorizar o ambiente educativo como uma dimensão fundamental no processo ensino aprendizagem. De seguida, apresenta-se a escola do 1º CEB, onde desenvolvemos a Prática de Ensino Supervisionada, as opções educativas que nela se assumiam, descrevendo a forma como o trabalho desenvolvido foi integrado nessas opções.

### 1.1.1. A escola cooperante

A Prática de Ensino Supervisionada, da qual se dá conta neste relatório, realizou-se numa escola do 1º Ciclo, situada na Avenida Abade de Baçal em Bragança. Os alunos que frequentam este estabelecimento do 1º CEB, provêm dos Bairros do Campo Redondo, S. Tiago, Toucas e Feliz, e das aldeias vizinhas de Grandais, Gostei, Castro de Avelas e Fontes Barroso.

O edifício da escola é de construção moderna – designada de *Projectos Especiais (posterior a 1980)* cuja filosofia arquitectónica manifesta a multifuncionalidade dos espaços, bem como a inserção dos mesmos na comunidade, concebendo-se a escola como um espaço aberto e social (Beja, 1996).

No 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), o espaço deve ser vocacionado, essencialmente, para contribuir e apoiar o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, quer a nível intelectual, quer também a nível emocional, físico e social. Neste sentido, o espaço deve ser pensado, organizado e adequado aos interesses de cada um e de todos os alunos que dele fazem parte, razão esta que nos levou a reflectir acerca da forma como se concebe o ambiente educativo da escola cooperante.

Como sublinha Zabalza (1998, p. 223):

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

A partir deste pressuposto olhámos de forma reflexiva para o ambiente, nas suas dimensões espaço, tempo e interacções, para poder perceber se apresentava condições favorecedoras do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Nesta perspectiva analisámos as condições de conforto, segurança, e higiene, bem como a organização das áreas e dos materiais.

A instituição que nos acolheu apresenta uma configuração de um só piso, ao nível do rés-do-chão, apresentando uma planta bem estruturada e funcional para toda a dinâmica da escola. Existem espaços comuns, o que se revela essencial, uma vez que permitem, a todas as crianças e adultos que

trabalham numa mesma instituição, estabelecerem interações, envolverem-se em actividades comuns e partilharem experiências, conhecimentos, espaços e materiais.

No interior, a instituição possui áreas amplas com boa iluminação natural, proporcionada pelas grandes janelas que possui, apresentando os seguintes espaços: quatro salas de aula, uma biblioteca; uma despensa, que serve igualmente de arrecadação de diversos materiais (seria desejável que esses materiais possuíssem um espaço próprio, organizado e de fácil acesso) e; duas instalações sanitárias para adultos e três instalações sanitárias para crianças, adaptadas à sua faixa etária, com várias sanitas e lavatórios. Apesar de apropriadas existe um aspecto menos positivo nestas instalações, que é a inexistência de uma sanita com apoios para crianças com dificuldades de locomoção. É importante referir ainda, que essas instalações se encontram próximas das salas de actividades permitindo fácil acesso às mesmas. O espaço social interior é um espaço amplo, com iluminação natural, dimensões e pavimento adequado.

A biblioteca é também ampla e encontra-se não só bem equipada de livros, mas também com televisão, vídeo, leitor de CD e DVD. A sala de professores e gestão administrativa é uma área de pequena dimensão e está equipada com uma mesa redonda, armários de arrumação para documentos administrativos, fotocopiadora e computador. Este espaço destina-se ao trabalho individual ou em grupo, onde se desenvolvem, entre outros, o atendimento aos pais e outros elementos da comunidade, planeamento, preparação e avaliação das actividades educativas e pedagógicas.

Todos estes espaços apresentam materiais necessários para as funções que desempenham. Consideramos que a inexistência de um ginásio/salão polivalente se apresenta como uma lacuna, uma vez que este seria essencial para a realização de tarefas conjuntas dos alunos, nomeadamente, Educação Física, festas e outras actividades. Além disso, esse espaço poderia constituir-se como uma mais-valia no processo de socialização dos alunos, favorecendo a interacção e proximidade em grupo (Zabalza, 1998).

No que respeita ao espaço exterior, este possui uma área bastante ampla ao ar livre, delimitada por gradeamentos. É um espaço aprazível e favorável à prática das mais diversas actividades. Os equipamentos lúdico-

didáticos (ex: escorrega, baloiços, balizas) encontram-se em bom estado de conservação, oferecendo bastante segurança.

Em suma, esta escola reúne condições ótimas para o desenvolvimento harmonioso e eficaz do professor e respectivas aprendizagens da criança.

### **1.1.2. Análise dos Projectos Existentes**

A configuração legislativa actual integra na mesma dinâmica organizacional escolas de diferentes níveis de educação e ensino, constituindo-se em Agrupamentos de Escolas. A Escola cooperante onde desenvolvemos a Prática de Ensino Supervisionada, pertence a um Agrupamento de Escolas, que incorpora estabelecimentos de Educação Pré-escolar, 1º, 2º e 3º CEB.

Esta configuração organizativa, pressupõe a existência de uma linha orientadora que favoreça a continuidade educativa entre ciclos, bem como a integração do agrupamento nas dinâmicas sociais. Assim, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que instituiu esta configuração organizacional, evoca a importância de se construir um documento que consagre a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa (Leite, 2000). Este documento, designado de Projecto Educativo assume-se, segundo a autora como o primeiro grande instrumento de planeamento da acção educativa da escola, devendo servir de quadro permanente de referência no qual se revejam todos os elementos da comunidade educativa em que a escola se insere

Neste sentido o projecto educativo apresenta-se como uma janela de possibilidades

“como sentido, como cultura, e esse sentido é o de organizar o olhar, a escuta, as energias, os sujeitos e as acções para responder a desejos e aspirações que são sempre necessidade de desenvolvimento inter e intrapessoais. Projectos que comprometem, descobrem os obstáculos e procuram os meios de os vencer. Esta cultura de projecto remete o acto de educar para um outro paradigma: já não transmissão de informação sem ligação como o vivido, mas o aprender como meio de compreensão e acção sobre os quotidianos, orientado para a resolução dos problemas e das dificuldades, provocando novas e mais intensas questões para nos fazermos todos (educadores e educandos, animadores e animados) mais cultos e melhores cidadãos (Peças, 1999, p. 58).

Parece assim, compreender-se que o Projecto Educativo do Agrupamento se deveria apresentar como uma matriz conceptual globalizante, definidora dos princípios pedagógicos e organizacionais, que permitam ao Agrupamento pensar-se como um todo e do qual emergem projectos mais específicos e operacionalizadores do mesmo (Leite, 2000).

O PE do Agrupamento de Escola, na qual se insere a escola cooperante assume-se

“como um documento orientador, já que “exprimindo a identidade da escola (...) funciona como um ordenador de toda a vida escolar, dotando-a de uma coerência e de uma intencionalidade clara (...) apresenta-se, também, como um quadro de referência permanente de toda a comunidade educativa, marcante para a definição da identidade e da cultura próprias desta Escola, que importa reforçar, com base na activa colaboração entre todos os actores intervenientes no processo educativo” (Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas Paulo Quintela [PEA], 2009-2013, p. 5).

Para o triénio 2009-2013, o Agrupamento de escolas focaliza a sua intencionalidade educativa num “novo paradigma [favorecedor da construção de uma] Escola, mais científica, ecológica e promotora de atitudes de cidadania e solidariedade. Uma Escola orientada para a resolução de problemas, usando a experimentação e a observação dentro de um referencial ecológico, ético e científico” (PEA, 2009-2013, p. 5).

Assim, valorizam-se no PEA (2009-2013, p. 21) os *princípios de reciprocidade entre o Homem e o Espaço*, onde se assume:

1. Integração de uma nova visão das aprendizagens relativas às interacções entre o Homem e o Ambiente;
2. Reconhecimento e integração das energias criativas dos seus agentes
3. Promoção de um ensino baseado na realidade global e local em que se insere a comunidade educativa;
4. Promoção de uma cultura de sustentabilidade no Agrupamento com uma prática quotidiana que seja ecologicamente correcta, economicamente viável, socialmente justa e culturalmente aceite.
5. Estímulo do debate e das boas práticas a difundir no seio da escola relativas à maneira como usamos os recursos e energias disponíveis, o estilo de vida e a nossa atitude em cada momento das nossas vidas.”

E os *Princípios da Cidadania Actuante*, estruturados a partir do

1. Incremento de uma cultura de responsabilidade, cooperação e solidariedade;
2. Desenvolvimento de valores de liberdade, justiça e fraternidade;
3. Incentivo à participação democrática no respeito pela diferença e valorização da diversidade”.

Segundo o PEA (2009-2013, p. 22) estes visam o desenvolvimento de “estratégias que conduzam a uma alteração do actual viver desta “Escola”, sobretudo em termos de atitudes e resultados, para que ela venha a ser

considerada uma “*Escola Ecológica*” e de sucesso, em que os vários intervenientes sintam que participam de um projecto envolvente”  
Consequentemente o Agrupamento propõe-se trabalhar no sentido da

(i) promoção, da democratização da educação e da igualdade de oportunidades no sucesso educativo; (ii) Construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural; (iii) promoção de uma escola inclusiva; (iv) defesa do trabalho colaborativo; (v) defesa e promoção da humanização da escola; (vi) promoção de uma educação assente em valores fundamentais e universais, num espírito de cidadania activa, crítica e participada, no contexto de uma sociedade moderna, global e multicultural; (vii) promoção de práticas de auto-avaliação e auto regulação”

Desta base conceptual, cada estabelecimento faz emergir um Projecto Curricular que corporiza as estratégias e sentidos que operacionalizam as orientações definidas no PE. De seguida daremos conta do sentido que tomou o Projecto Curricular de Estabelecimento da escola cooperante.

### **O Projecto Curricular de Escola (PCE) e o Projecto Curricular de Turma (PCT)**

De acordo com Roldão (citada por Leite, 2000, p. 6):

“por projecto curricular entende-se a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto”.

Este documento constitui-se, portanto, como um instrumento que operacionaliza as opções educativas, tendo em conta o contexto específico onde se irá desenvolver.

Como expressa Leite (2000) ao procurar fazer a distinção entre Projecto Curricular e Projecto Educativo, o PC está associado à ideia de que o currículo tem de ser percebido numa concepção de projecto, algo que é aberto e dinâmico, de forma a permitir apropriações e adequações às realidades para que é proposto e onde vai ser vivido. Segundo a autora, o projecto curricular, assenta numa conceptualização democrática que visa fomentar “uma cultura de reflexão e de análise dos processos de ensinar e de fazer aprender, bem como o trabalho cooperativo entre os professores (e mesmo entre outros

actores educativos) gerador de intervenções de melhor qualidade” (Leite, 2000, p.6).

O PCE da escola cooperante, tem como tema: *Cidadania activa a construir dia a dia*, assumindo a especificidade desta escola o subtema integrador. *Sentinelas do Ambiente* Com o desenvolvimento do projecto valoriza-se o envolvimento dos alunos na concepção, realização e avaliação de projectos, que lhe permita articular saberes de diversas áreas em torno de problemas e temas de pesquisa ou intervenção. Neste âmbito pretende-se que os alunos sejam intervenientes directos na sua aprendizagem, elaborando guiões de visita, questionários, entrevistas, registos de observação, definição de objectivos, estratégias e actividades, interpretação de gráficos, relatórios, grelhas de observação. Assim Constituem-se como objectivos do PCE: (i) aprender a relacionar conteúdos de vários domínios; (ii) desenvolver projectos que envolvam diversas áreas curriculares; (iii) aprender a trabalhar individualmente ou em grupo e; (iv) organizar entrevistas.

O Projecto Curricular de Turma, tendo por referência o PCE, visa adequar as opções educativas assumidas às especificidades da turma, concreta e deverá permitir um nível de articulação (horizontal e vertical que só as situações reais tornam possível concretizar (Leite, 2000).

Na turma onde desenvolvemos a Prática de Ensino Supervisionada o PCT tinha como tema o *Tratamento e separação de lixos*. Esta abordagem foi definida por se observarem, por parte das crianças, comportamento ecológicos menos próprios em relação a higiene dos espaços e à separação e reutilização dos materiais. Assim, a necessidade de ajudar os alunos a construírem formas de estar e de ser em sociedade, onde o ambiente seja respeitado, constituiu-se como foco privilegiado da acção educativa a desenvolver.

Alertar as crianças para a importância da preservação do ambiente, criando hábitos ecologicamente sustentáveis, foi a abordagem integradora que procurámos realizar e que quisemos que estivesse presente em toda a dinâmica pedagógica que fomos criando. Assim, no âmbito do Meio Físico e Social, alicerçámos as nossas opções no conhecimento e valor da Terra enquanto espaço de habitabilidade, como fonte de riqueza para o homem mas com recursos limitados e esgotáveis. A necessidade de preservar o planeta

porque essa preservação apresenta uma mais-valia para a saúde humana foi também apresentada.

O desenvolvimento deste projecto revelou-se como um meio importante de reflexão pela sua vertente pedagógico/preventiva. Na sensibilização da comunidade escolar, para a criação de hábitos ambientais mais saudáveis e menos consumistas. As crianças foram protagonistas, procurando passar estas mensagens para os restantes colegas e para as suas famílias.

Valorizando o envolvimento parental na escola, os pais e encarregados de educação constituíram-se como parceiros no desenvolvimento do projecto, com a partilha de saberes e colaboração para aquilo que era solicitado. Também outras, entidades vocacionadas para os problemas ambientais da população, que se mostraram receptivas e dispostas a colaborar na implementação do referido projecto.

Assim, este projecto tem como objectivos gerais: (i) desenvolver o espírito de pesquisa; (ii) aprender a consultar a Internet e; (iii) observar filmes sobre Educação Ambiental, discutindo-os e analisando-os. No domínio do conhecimento são objectivos deste projecto: (i) conhecer problemas ambientais; (ii) identificar problemas ambientais; (iii) conhecer as causas dos problemas ambientais e; (iv) conhecer formas/estratégias de resolução do problema. No campo das atitudes e valores pretendeu-se: (i) educar para a procura do saber e do conhecimento, para a mudança de atitudes e valores e (ii) educar para a qualidade de vida, promovendo a valorização do ambiente e o respeito pelo património paisagístico

Neste sentido, foram realizadas actividades centradas directamente no projecto como: a construção de ecopontos para recolha de roupa, calçado e brinquedos na época do Natal (Figura 1); a construção de enfeites de Natal utilizando materiais reciclados, debates sobre os perigos da poluição e os meios de resolução das situações criadas pelo homem. Foram ainda aproveitados conteúdos da área de Estudo do Meio para abordar a costa portuguesa e a forma da terra (Figura 2). Na área da Matemática, desenharam-se figuras geométricas em superfícies curvas, com recurso a latas vazias de coca-cola (Figura 3). Ao longo das várias experiências realizadas, os alunos foram sensibilizados e incentivados à reutilização de materiais. Neste sentido

construíram-se *passpartours* para o Dia da Mãe, onde foram utilizados paus de gelado. Para a construção de marcadores de livros no Dia do Pai recorreu-se a pacotes do leite vazios, entre outros materiais. Para além destas foram ainda desenvolvidas outras actividades, sempre que considerei pertinente falar da defesa do ambiente e abordar conceitos de sustentabilidade.



Figura 1. Construção de Ecopontos para a recolha de bens na época de Natal.



Figura 2. Aula de Estudo do Meio: forma da Terra.



Figura 3. Aula de Matemática - desenho de figuras geométricas em superfícies curvas.



Figura 4. Aula de Estudo do Meio - princípio dos vasos comunicantes.

### **1.1.3. A Sala de Aula**

A sala de aula constitui-se como um microcosmos social, onde as interacções que se estabelecem determinam em grande medida a predisposição para a aprendizagem das crianças.

A sala apresenta-se como um espaço amplo, bem iluminado, por janelas que dão directamente para o exterior do edifício. Encontra-se dividida em duas áreas: uma onde se encontra o quadro, mesas, cadeiras e secretária do professor, e outra que funciona como uma espécie de sala de materiais, arrumação e brincadeira, onde se penduram casacos, arrumam pastas, materiais e até brinquedos trazidos de casa. Possui 23 mesas com as respectivas cadeiras, três armários para a arrumação de material, quadro, vários placares e um espaço livre onde é comum a reunião das crianças em grande grupo.

A estrutura organizativa da sala apela para uma abordagem transmissiva. As cadeiras dispostas em filas, em frente ao quadro e à secretária do professor, causou-nos alguma apreensão. Questionamo-nos sobre as intencionalidades educativas da educação do século XXI, no 1º ciclo, onde se invoca a construção do cidadão activo, responsável e participativo, num contraste com uma organização do ambiente educativo que promove a exposição e a realização de tarefas a partir dos objectivos delineados pelo professor. A imagem de ordem e obediência passiva que esta organização reclama, transportou-nos para as nossas memórias, enquanto aluna. Ora reconhecendo que, a forma como o ambiente educativo está organizado é impulsadora de interacções sociais, este método tradicional de disposição da sala, não se nos afigurou como um meio facilitador de relacionamentos inter-pessoais, privando os alunos de momentos significativos de grande qualidade, de um ambiente de cooperação, respeito, tolerância e amizade.

Realizaremos de seguida uma breve reflexão, inspirada em Niza (1998) sobre, a forma como entendemos que se poderia pensar o ambiente educativo no 1º CEB. Tal como se preconiza no Movimento da Escola Moderna, também nós entendemos que:

“a escola deve ser um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática, que permita criar condições (materiais, afectivas e sociais” para que todos tenham acesso aos conhecimentos, devendo ser uma “comunidade cultural e formativa, organizada paritariamente”, que permita o acesso a “saberes e técnicas através de processos de cooperação e de interajuda”, que valorize “socialmente os saberes e produtos reconstruídos pelos alunos”, que dê sentido imediato à partilha de saberes e produções através da difusão e mostra da sua aplicação funcional na comunidade educativa” (Pessoa, 2010).

Neste sentido o espaço da sala deve ser pensado, para que todos tenham livre acesso aos materiais. Segundo o fundador do MEM devem existir, na sala, áreas de apoio geral e áreas de apoio ao Programa. Assim, conforme acontece nas salas do MEM à volta da sala, junto às paredes deveriam suceder-se as áreas de apoio. As *áreas de apoio geral* à organização do trabalho, correspondem, normalmente, a um armário para materiais colectivos, a uma bancada de ficheiros para trabalho autónomo e a um placard onde se fixam os mapas de registo da evolução do trabalho e o diário da turma. As *áreas de apoio ao programa* servem sobretudo de suporte às actividades de desenvolvimento dos domínios disciplinares programados. São elas, o atelier de expressão plástica (com o respectivo expositor para rotação dos trabalhos realizados), a oficina de teatro, a área de apoio à educação musical, um núcleo de documentação e informação, o laboratório de ciências e matemática e a oficina de escrita e edição, com o expositor de correspondência Niza (1998).

Esta organização espacial pressupõe também uma organização social e temporal diferenciada. Assim, a cooperação como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objectivo comum, tem-se revelado, segundo Niza (1998) como um boa estrutura social para construção de competências. A definição dos planos semanais e em grupo, em que cada um se responsabiliza pela aprendizagem que pretende realizar, transforma a sala de aula num laboratório social. Assumir esta conceptualização, na nossa actividade, implicaria uma mudança de atitude por parte do professor, na sua forma de conceber o acto educativo e o processo de aprendizagem.

Pensamos, por isso, que o espaço, o tempo e a organização do grupo, poderiam estar organizados de forma a responder melhor às exigências práticas dos alunos, tendo em conta formas cooperativas de assumir o processo ensino-aprendizagem. Estas revelam-se como dimensões fundamentais para que se construa um espaço de aprendizagem, trabalho,

gosto pela partilha, auto-confiança, respeito, no sentido de construir valores de cidadania democrática.

#### 1.1.4. A Turma

*“Quando a criança entra na escola torna-se aluno, nasce outra vez. Um universo artificial, precisamente delimitado no espaço e no tempo, organizado, hierarquizado, abre-se para ela.”*

(Leitão, 1993, p. 25)

A turma de 4º ano da escola cooperante é constituída por 24 alunos (15 do sexo feminino e 9 de sexo masculino). Trata-se de uma turma homogénea, no que respeita à faixa etária, tendo já todos, completado 10 anos de idade. Uma das crianças do sexo masculino, durante este ano lectivo, não frequentou a escola, uma vez que se encontrava internado na unidade de Pediatria do Instituto Português de Oncologia, do Porto, por ser portador de Leucemia. Neste sentido recebeu aulas naquela unidade de saúde.

A partir das informações cedidas pelo professor cooperante, bem como, através da nossa observação enquanto professora estagiária, foi possível verificar que todos os alunos possuem um bom desenvolvimento físico face à idade. Todavia existiam alguns que requeriam um maior apoio por parte do adulto ao nível das suas competências cognitivas.

Embora seja, como se referiu, uma turma de faixa etária homogénea observam-se ritmos de aprendizagem diferenciados. Existem crianças muito predispostas para a aprendizagem, responsáveis e atentas e, outras, que não evidenciam tão favoravelmente esses indicadores. Umas porque não prestavam a devida atenção às matérias leccionadas, outras porque possuem algumas problemáticas, que as afectam a nível cognitivo, e conseqüentemente ao nível das aprendizagens. De referir que existem nesta turma duas crianças que apresentam necessidades educativas especiais, sendo apoiadas por uma professora de Educação Especial, uma tarde por semana.

Em geral, esta turma apresenta um nível de desempenho bastante satisfatório. Revela um nível de interacção grupal muito positivo e uma relação de confiança com o professor. Este aspecto é muito importante no processo

ensino-aprendizagem uma vez que, como salienta Leitão (1993. p.22) “desde os primeiros contactos com a escola, a criança tem de sentir-se confiante, rodeada de coisas e pessoas agradáveis que a ajudem a construir o seu espaço afectivo”.

Esta turma adere com motivação às actividades propostas, apresentando longos momentos de concentração, o que facilita a actividade docente e consolida as aprendizagens. O tipo de actividades que estas crianças mais apreciavam relacionavam-se com a área do Estudo do Meio, principalmente quando os conteúdos eram apresentados em *PowerPoint*, ou então quando eram realizadas actividades experimentais. Tentámos, sempre que possível utilizar este tipo de estratégias de aprendizagem, uma vez que constatámos serem do interesse destes alunos; motivava-os, despertando-lhes curiosidade e desejo de saber. Pretendemos assim, que as crianças se tornassem observadores activos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender.

As actividades que menos os fascinavam prendiam-se com a área da Matemática, sendo necessário redefinir constantemente estratégias de motivação. Apostámos nos interesses deles e na sua curiosidade natural. Para isto utilizámos várias estratégias tais como: vários tipos de jogos, concursos com atribuição de prémios, utilização de material didáctico.

Eram crianças com voz, muito críticas, habituadas a gerir as suas aprendizagens; eram ainda participativas e empenhadas. Nesta turma não existiam líderes; o professor não o permitia e estava atento a isso. Quer isto dizer que se algum aluno sobressaía, o motivo era o seu bom desempenho. Notou-se sempre um grande espírito de ajuda entre a turma. Os melhores alunos ajudavam os colegas sempre que necessário e sentiam prazer em fazê-lo. Para conseguir isto foi necessário que o professor criasse “situações que [suscitassem] a actividade dos alunos, porquanto é responsável pelos níveis de desenvolvimento/aprendizagem alcançados.” (Leitão, 1993, p.26).

O nosso objectivo, durante o tempo em que estivemos em contacto com estes alunos, foi o de os motivar para serem cada vez melhores, provocando-os e desafiando-os, criando situações problemáticas e desafiadoras, que suscitassem o seu interesse e atenção.

## 1.2. Fundamentação das Opções Educativas

*“Que a educação seja o processo através do qual o indivíduo agarra a história nas suas próprias mãos, para mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando no aluno, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as consequências de sua escolha. Mas isso não será possível se continuarmos a marcar os alunos com desenhos pré-feitos para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende.”*

(Fuck, 1994, p.14,15)

Autores como Formosinho, (1996); Oliveira-Formosinho (2007) Niza (1998) e Spodek (1996) consideram que a adopção de um modelo pedagógico é um importante factor de qualidade para a educação. Neste sentido os modelos pedagógicos devem constituir-se como instrumentos fundamentais na mediação entre a teoria e a prática. No entanto, a aprendizagem dos referenciais pedagógicos implica tempo e disponibilidade para aceitar formas alternativas de estar na educação. Apesar de sabermos que a prática desenvolvida em contexto se centra, de forma mais acentuada na pedagogia transmissiva, reconhecemos como pressupostos fundamentais para a nossa acção pedagógica alguns aspectos das pedagogias participativas, sobre os quais reflectiremos de seguida.

Começaremos por clarificar os conceitos de pedagogia participativa e pedagogia transmissiva. De acordo com Oliveira-Formosinho (2007), existem duas formas de fazer pedagogia: o modo transmissivo e o modo participativo. O modo transmissivo preocupa-se em transmitir os saberes e conhecimentos do professor aos alunos, de uma forma pré-estabelecida, em que a criança não tem um papel activo em todo o processo educativo. Tal como refere a autora, a pedagogia de transmissão parte da premissa de que as ideias e conhecimentos são os pontos mais importantes da educação e, como consequência, a experiência fundamental que o aluno deve viver para alcançar os seus objectivos é a de receber o que o professor ou o livro lhes oferecem. O aluno é

considerado como uma “página em branco” onde novas ideias e conhecimentos serão impressos.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007) evidenciam-se algumas consequências advindas deste modo pedagógico como sendo: (i) no *âmbito individual*: elevada absorção de informação; hábito de tomar notas e memorizar; passividade do aluno e falta de atitude crítica; distância entre teoria e prática; falta de “problematização” da realidade; (ii) no *âmbito social*: conformismo; individualismo e falta de participação e cooperação; falta de conhecimento da própria realidade e, conseqüentemente, imitação de padrões intelectuais; submissão à dominação. Assim, a pedagogia de transmissão não combina com as aspirações de um desenvolvimento baseado na transformação das estruturas, no crescimento pleno da pessoa e na sua participação activa no processo de mudança e evolução. Assim sendo, fica evidenciada a falha pela falta de uma postura reflexiva diante de possíveis problemas que possam surgir (Oliveira-Formosinho, 2007)

Já a pedagogia participativa centra-se nos actores que constroem o conhecimento, levando-os a participar no processo educativo, na cultura, que os constitui como seres sócio culturais. A interdependência entre os actores e os ambientes, torna a pedagogia da participação um espaço complexo, no qual lidar com a ambiguidade, a emergência e o imprevisto se torna um critério do fazer e do pensar. A participação implica a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade da acção pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2007).

As pedagogias participativas estabelecem diálogo com pedagogos e psicólogos, como Dewey, Freinet, Piaget, Bruner e Vygotsky, procurando um referencial teórico que sustente a acção contextualizada (Oliveira-Formosinho, Tizuko & Pinazza, 2007).

Segundo Pinazza (2007), um aspecto importante a recolher da conceptualização de Dewey refere-se à ideia de interesse da criança/aluno, que remete para o valor da competência da criança e a sua aceitação como sujeito de direitos. Ao partir dos seus interesses aceita-se o seu envolvimento, pois é esse envolvimento que dá significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender. Recolhe também do autor a ideia de experiência e educação democrática.

Compreende-se assim que as consequências da pedagogia de participação para a acção educativa se traduzem: (i) *no âmbito individual*: aluno constantemente activo, observador, formulando perguntas, expressando percepções e opiniões; aluno motivado pela percepção de problemas reais cuja solução se converte em reforço; aprendizagem ligada a aspectos significativos da realidade; desenvolvimento das habilidades intelectuais de observação, análise, avaliação, compreensão, intercâmbio e cooperação com os membros do grupo; superação de conflitos como ingrediente natural da aprendizagem em grupo; status do professor idêntico ao status do aluno; (ii) *no âmbito social*: alunos conhecedores da sua própria realidade e reacção à valorização excessiva do banal (ou sua imitação); métodos adequados à própria realidade; cooperação na busca de soluções para problemas comuns; redução da necessidade de um líder (Oliveira-Formosinho, 2007).

Neste sentido, parece-nos que os professores deveriam valorizar a pedagogia da participação, pois esta promove o desenvolvimento de todos aqueles que se envolvem no processo de aprendizagem.

Como referimos anteriormente, ao longo da nossa prática não foram, apenas, utilizados os princípios pedagógicos participativos, nem o contexto escola nos permitia. Procurámos, utilizar um modelo híbrido com aulas transmissivas e outras mais participativas. Tentámos sempre, mesmo nas aulas mais expositivas, transmitir os conteúdos de forma motivadora, utilizando as novas tecnologias e outras estratégias que nos pareciam mais adequadas, refutando completamente um método totalmente transmissivo e autoritário.

A par disto, pensamos que a escola deve ser estimulante, promotora da busca de conhecimentos e criadora do ser motivado e comprometido com a aprendizagem, de forma a construir em conjunto com outros agentes, a maturidade psicológica. Assim, partindo destes aspectos, o nosso trabalho assentou numa dinâmica de partilha de responsabilidades, tarefas e saberes, no qual todos temos algo a partilhar e a aprender.

Neste sentido, procurámos promover, como referi, actividades que permitissem aos alunos serem eles o instrumento da sua aprendizagem, conquistando os saberes a partir da resolução de problemas e da pesquisa, individual ou colectiva. Procurámos, em todas as áreas curriculares, centrar as aprendizagens na realização de experiências, valorizadoras do conhecimento

científico; protocolos de trabalho, através dos quais os alunos, em grupo ou individualmente, teriam que procurar a informação, seleccioná-la, organizá-la e usá-la como fonte de saberes para si e para os colegas, por forma a incentivar a sua curiosidade e autonomia.

Em toda a dinâmica de trabalho procurámos que a turma se identificasse com um método de trabalho, nomeadamente ao nível de: elaboração de questões; investigação; organização de ideias; elaboração de trabalho/protocolo; apresentação e debate.

Em suma, tentamos contribuir para uma aprendizagem activa, onde os alunos foram encorajados a assumirem-se como construtores de significados, promovendo o desenvolvimento integral da pessoa e fomentando as competências vocacionadas para o desempenho consciente da cidadania.

### **1.3. Desenvolvimento da Prática Profissional**

“O que fomos, como nos desenvolvemos e nos convertemos no que somos, aprendemos pela forma como actuamos, pelos planos que seguimos, pela forma como sentimos a nossa vocação, pelos nossos conhecimentos anteriores, pelos juízos que antes se iniciaram...Nós compreendemos os outros, quando transmitimos as nossas experiências vividas a todo tipo de expressão própria e à vida dos demais.”

Richman (1998, p. 41)

No Perfil Geral de Desempenho dos Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo (*Dec. Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto*) valorizam-se integralmente, as aprendizagens que os docentes realizam ao nível da formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados.

Neste contexto sentimos que cada estágio que realizámos, se constituiu como um contributo para a nossa aprendizagem profissional. Nesta formação adquirimos novos conhecimentos, e compreendemos com maior maturidade o processo educativo como algo vivo, palpitante e também em constante mudança e evolução.

Como tínhamos, no passado (há mais de 20 anos) realizado estágio no curso de Educação de Infância podemos constatar as mudanças que acontecem quando as crianças entram no 1º ciclo. Elas saem de um contexto pré-escolar em que se sentem livres, onde podem brincar, saltar e rebolar, para ficarem várias horas sentadas numa cadeira desconfortável, geralmente em fila, entre quatro paredes [contexto do 1º ciclo]. Para uma criança dos seis aos dez anos isso não deve ser fácil!

Face a isto, o professor deve ter sensibilidade e sobretudo, conhecimento para educar e não simplesmente transmitir conhecimentos ao aluno. O professor deve ensinar sim, mas sem limitar o prazer de aprender da criança e a sua necessidade de movimento.

Após o período de observação, quando iniciámos a nossa intervenção propriamente dita, procurámos utilizar uma metodologia que consistisse fundamentalmente em detectar as concepções prévias dos alunos e suas reformulações após a instrução dada pelo professor. Para tal procurámos sempre fazer o levantamento diagnóstico do conhecimento prévio dos alunos, onde foi possível verificar as concepções alternativas que estes tinham no âmbito dos conteúdos a serem trabalhados. Assim, as actividades propostas foram realizadas inicialmente com o objectivo de detectar conceitos alternativos e científicos, valorizando os pontos fortes da turma e ultrapassando, em cooperação, as dificuldades que iam surgindo.

A participação em sala de aula foi, o marco do bom desenvolvimento das aulas e, conseqüentemente, do estágio. Procurámos a interacção e a integração entre aprendizagem, ludicidade e conhecimento. A utilização de exemplos do quotidiano durante as aulas mais expositivas possibilitou a participação directa dos alunos e a aceitação e valorização das suas vivências.

Relativamente ao comportamento dos alunos salientamos que nunca se registaram comportamentos de indisciplina. Estes alunos tinham um relacionamento harmonioso com o professor cooperante, que se manteve durante toda a nossa intervenção. Aquando das intervenções dos alunos ou em trabalhos produzidos por eles procurámos enfatizar sempre um olhar crítico e construtivo, promovendo a sua criatividade, valorizando as suas produções, criando gosto pelo estudo e pela aquisição de conhecimentos.

### 1.3.1. Planificação

De acordo com (Vasconcelos, 1999), planificar e pensar andam de mãos dadas. Ao começar o dia, o homem pensa e distribui as suas actividades no tempo: o que irá fazer, como fazer, para que fazer, com que fazer, etc. Segundo o autor, nas mais simples e corriqueiras acções humanas, quando o homem pensa de forma a atender os seus objectivos, ele está a planear, sem necessariamente criar um instrumento técnico que norteie as suas acções.

Tomando como referência a definição de Padilha (2001, p.30), assumimos que:

“planificar é o processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objectivos. O acto de planificar é sempre um processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a acção; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objectivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações”.

Neste sentido, podemos considerar que o processo de planificação exige uma antecipação da acção educativa que se pretende desenvolver. Mas como a acção que se desenvolve em contexto, é complexa e constituída por interacções de diversa ordem, compreendemos, que a planificação deva ser flexível, para poder incorporar toda a dinâmica. Ela é por isso uma acção dinâmica, que se desenvolve, num processo recursivo de reflexão-acção em contexto. Esta conceptualização remete-nos para a ideia de professor reflexivo preconizada por Shön (2000), segundo o qual o professor reflecte antes da acção, na acção e após a acção, resignificando o seu quotidiano pedagógico, em cada momento.

Tendo em conta estes pressupostos, confessamos que, aquando do início da prática profissional, ao termos que utilizar a planificação como instrumento de trabalho, nos sentimos um pouco perdidos entre dois documentos: o “Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) – Competências Essenciais” e a “Organização Curricular e Programas do Ensino Básico 1º Ciclo”. No entanto, a preocupação em compreender estes dois documentos e a necessidade de estabelecer uma ligação entre eles, fez despertar em nós a necessidade de os explorar e compreender.

Aquando da realização das planificações tentámos ter o cuidado em adequar o nível de progressão dos objectivos e dos conteúdos com os estádios

de desenvolvimento dos alunos, tornando possível um processo formativo sem rupturas indevidas.

A ajuda prestada pela professora supervisora, no que toca à planificação foi de extrema importância, no sentido em que esta se colocou sempre na rota de todo o processo de construção das planificações.

Referimos que sempre que planificámos, procurámos ter em atenção a realização de um diagnóstico aqui compreendido como uma situação de análise, de reflexão sobre a turma, a quantidade de alunos, os novos desafios impostos pela sociedade, as condições físicas da instituição, os recursos disponíveis, as possíveis estratégias de inovação, as expectativas dos alunos, o nível intelectual, as condições socioeconómicas, a cultura institucional, a filosofia da instituição formadora, enfim, as condições objectivas e subjectivas em que o processo de ensino/aprendizagem devia e estava a acontecer.

Mais ainda, para planificar tivemos por base uma estrutura horizontal constituída por vários itens, nomeadamente, um cabeçalho de identificação, as áreas a leccionar, o espaço temporal para cada uma delas, as competências específicas a desenvolver, os objectivos operacionais, os conteúdos, as actividades e estratégias, os recursos a utilizar e a avaliação.

#### **1.3.1.1. Competências Específicas**

No Currículo Nacional do Ensino Básico [CNEB] (DEB, 2001, p. 9) adopta-se

“uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber *em acção* ou *em uso*. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno.

Assim, considera-se que a competência é um conceito amplo que remete para a utilização dos saberes, em contextos diferenciados. No CNEB, as competências essenciais a ser construídas pelos alunos ao longo do 1º CEB são entendidas como o conjunto de valores e princípios, concebidos como saberes em uso, necessários à qualidade de vida pessoal e social de cada cidadão, a promover ao longo da educação básica (DEB, 2001). Nesta óptica

as competências constituem-se como um meio potenciador da construção de cada indivíduo na sociedade.

Assim, não interessa apenas que os alunos adquiram conhecimentos, é necessário promover a compreensão dos mesmos, tornando-os úteis para a sua vida. Nesta linha de análise valorizam-se as diferentes dimensões do saber, constituindo-se a escola como um meio para ajudar os alunos a construir-se como cidadãos activos, intervenientes, autónomos, livres e solidários.

Neste sentido, como estagiária esforçamo-nos para que os alunos construíssem competências específicas, conhecimentos e capacidades que permitissem construir a base do seu desenvolvimento. O saber aplicar em contexto a sua capacidade de compreensão e resolução de problemas, em situações novas e contextos mais alargados e multidisciplinares, ainda que relacionados com a sua área de estudo. Isto porque consideramos fundamental que eles sejam capazes de comunicar as suas conclusões e raciocínios a elas subjacentes. Por esta razão, como já referimos anteriormente, imperou sempre na sala de aula, aquando das nossas intervenções, uma pedagogia participativa em que o aluno sempre teve voz, liberdade para receber o conhecimento e transformá-lo, contribuindo de forma decisiva para uma das principais finalidades educativas que é o desenvolvimento de capacidades no aluno para compreender a realidade, poder tomar decisões e intervir nela.

### **1.3.1.2. Objectivos Operacionais**

“O professor que não define os objectivos, não pode avaliar de maneira objectiva o resultado de sua actividade de ensino e não tem condições de escolher os procedimentos de ensino mais adequados”.

(Pilett, 1997, p.81)

Num modo pedagógico que valoriza a acção pela qual o aluno se vai apropriando do conhecimento, a diversidade de meios utilizados, a expansividade das experiências vividas e a sua implicação pessoal em todo o processo, a definição de objectivos, pelo professor, toma uma outra dimensão

(Zabalza, 1998a). Assim como salienta Eisner (citado por Zabalza, 1998a, p. 98) um objectivo:

Descreve um encontro: identifica uma situação em que o aluno deve trabalhar, o problema que ele deve enfrentar e a tarefa em que se deve implicar; porém não especifica aquilo que ele deve aprender a partir de e como resultado desse encontro, situação, problema ou tarefa”

Neste sentido, tomando como referências as características enunciadas por Zabalza (1998a) esta forma de definir objectivos, em contexto educativo valoriza a diversidade de resultados, conseguidos; constitui-se como um meio de favorecer a divergência, uma vez que não se estabelece pela homogeneidade dos resultados, aceitando as idiosincrasias de cada aluno; são mais evocativos do que prescritivos, sendo concebidos como multiplicadores de experiências.

Na nossa prática pedagógica, durante todo o ano lectivo, os objectivos foram cuidadosamente traçados na perspectiva das aprendizagens a serem desenvolvidas pelos alunos, ao nível cognitivo, social, atitudinal, etc. De uma forma geral, os objectivos operacionais definidos em todos os planos de aula foram globalmente atingidos, uma vez que quase todos valorizavam a acção concreta de cada aluno. Procurámos defini-los a partir dos seguintes princípios: (i) ensinar os conceitos com objectividade, tornando-os acessíveis aos alunos; (ii) favorecer a actividade do aluno; (iii) valorizar a utilidade da aprendizagem; (iv) Respeitar o ritmo e a produção de cada aluno; (v) ter em conta os saberes a construir e não apenas as vivências a valorizar.

### **1.3.1.3. Conteúdos**

Para Zabalza (1998a, p. 111)

“falar em conteúdos não se resume ao que ensinar; supõe situarmo-nos numa plataforma decisional que (..) está condicionada por uma série de questões prévias relativas ao que é a escola e para quê, que peso tem cada disciplina, com que atitude nos devemos acercar dos conhecimentos , se disciplinas singulares ou interdisciplinaridade”.

Daqui decorre, que a definição dos conteúdos a ensinar reclama uma visão do acto educativo como um todo, que nos leva muito para além da enunciação que se encontra estabelecida no Programa do 1º CEB.

Os conteúdos programáticos são emanados pelo Ministério da Educação e integram as seguintes áreas curriculares disciplinares: Língua Portuguesa;

Matemática; Estudo do Meio; Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica; Educação Moral e Religiosa. O programa do 1.º CEB expõe ainda áreas curriculares não disciplinares, tais como: Área de Projecto; Estudo Acompanhado e Formação Cívica. No entanto a relevância que cada docente lhes atribui, a forma como os sequencializa, a valorização que dá aos saberes dos alunos e à forma como eles os reconstróem, os saberes que emergem na realidade próxima, constituem-se como factores que intervêm na decisão do docente.

No nosso caso, os conteúdos de cada aula foram traçados, a partir dos documentos oficiais, tendo sempre como perspectiva de fundo a transversalidade curricular que as experiências de aprendizagem poderiam favorecer. Procurámos, assentar a exploração dos conteúdos através dos conhecimentos que os alunos revelavam sobre temas.

Ao longo do estágio tentou-se sempre que os conteúdos fossem totalmente desenvolvidos e cumpridos. No entanto, poder-se-á ainda dizer que sentimos algumas dificuldades, na gestão de tempo. Esta situação levou a que em algumas aulas se tivesse recorrido a um tempo extra, para se concluírem as experiências de aprendizagem da melhor forma. Este trabalho foi acompanhado e consentido pelo professor da turma.

No último período escolar, e visto que a esta altura quase todos os conteúdos tinham sido já abordados, procedeu-se à consolidação dos mesmos, o que veio a favorecer e a aprofundar a preparação escolar dos alunos.

#### **1.3.1.4. Actividades e Estratégias**

Segundo Matos-Vilar (1995, p. 48) o processo educativo “é constituído por um conjunto lógico de actividades, tendo em vista determinadas finalidades, configuram uma prática educativa que compromete os professores e os seus respectivos alunos.”

Neste sentido importa que o professor esteja consciente e se interrogue sobre a intencionalidade educativa que corporiza cada experiência de aprendizagem que pretende desenvolver. Reconhecemos que, através de actividades e estratégias de ensino/aprendizagem activas e assentes na manipulação de materiais e objectos, bem como pela aplicação de métodos da

descoberta é possível proporcionar aos alunos um maior desenvolvimento cognitivo, sócio-emocional.

Este período de estágio no 1º CEB, determinou que fossem colocadas, ao longo do tempo algumas interrogações sobre as actividades a desenvolver. Assim, preocupamo-nos se as actividades responderiam às expectativas interesses e motivações dos alunos; se a informação seleccionada seria adequada; se havia complementaridade entre as actividades individuais e as que se iriam realizar em pequenos e grandes grupos; se a partir delas conseguíamos sequencializar os objectivos; se possibilitavam uma abordagem transversal dos conteúdos e se elas seriam consentâneas com a aprendizagem activa que preconizávamos.

A nossa experiência como educadora / professora, tem-nos mostrado ser desejável o trabalho em pequeno grupo, pois é motivador para o aluno e lança-o numa fase de predisposição para a aprendizagem.

Concordamos com Ferreira (2006), quando sugere que o trabalho de grupo favorece a:

- motivação intrínseca do aluno;
- auto-estima individual, em interacção com o grupo;
- persistência e envolvimento nas actividades do grupo;
- satisfação do trabalho desenvolvido;
- autonomia individual e colectiva;
- complexidade na realização de trabalhos;
- ajuda dos companheiros;
- o desenvolvimento de momentos de aprendizagem colectiva, etc.

Para além do exposto estamos convictas que o trabalho cooperativo dentro e fora da sala de aula, relança relações de entreajuda importantes, porque vão permitir ao aluno trabalhar melhor e moldar a sua personalidade, permitindo-lhe o desenvolvimento de atitudes e respeito pelos outros, condições básicas da vivência em sociedade. Assim, referem-se como vantagens do trabalho de grupo realizado ao longo do estágio:

- A troca e enriquecimento de ideias;
- O aumento de conhecimentos individuais através da interacção do grupo;

- Desenvolvimento do diálogo, cooperação, respeito mútuo e responsabilidade;
- Criação de ambientes de entreaajuda e aprofundamento de amizades etc.

Para além disto, algo relevante a enunciar refere-se à possibilidade de realizar actividades com materiais concretos. De acordo com Ferreira (2006), desde o primeiro ano, os alunos devem manusear um globo terrestre, manusear e construir maquetas, desenhar mapas, utilizar a observação directa (movimento do sol, estrelas, problemas ambientais), pois estas actividades permitem a interiorização de conceitos básicos que serão retomados e aprofundados nos anos seguintes. Estas estratégias pedagógicas desenvolvem o espírito investigativo do aluno possibilitando a reflexão e a criatividade.

Foi precisamente nestes aspectos que a nossa prática profissional se baseou: no trabalho de grupo, na experiência e na manipulação de objectos e materiais. Enquanto Educadora de Infância com vários anos de experiência, consideramos que quanto mais materiais oferecemos aos alunos, mais ampliamos a sua perspectiva de mundo. Ao contrário do que se possa pensar a diversidade não os confundirá. Como nos diz Ferreira (2006), basta pensar na perspectiva dos brinquedos, eles são capazes de brincar com uma variedade grande e nunca se cansam de explorar coisas novas.

As figuras 5, 6, 7 e 8 que se seguem revelam alguns momentos do estágio em que se utilizaram as estratégias referidas anteriormente.



Figura 5. Aula de Matemática - Construção do metro quadrado.



Figura 6. Aula de Estudo do Meio - Simulação do Movimento de Rotação da Terra.



Figura 7. Aula de Estudo do Meio - Simulação do Movimento de Translação da terra.



Figura 8. Aula de estudo do Meio – Construção de um repuxo.

### 1.3.1.5. Materiais Didácticos Utilizados

Os materiais ou recursos didácticos são os meios que o docente utiliza como apoio à sua prática. Sem recorrermos a uma definição, podemos dizer que, os recursos didácticos constituem as “formas” de apresentação dos conteúdos.

Assim, os recursos didácticos são instrumentos e mecanismos, traduzidos pela atitude que o professor mostra perante os alunos no seu acto de ensinar. Considerámos que os recursos didácticos são, por vezes, a forma materializada daquilo que se utiliza como apoio didáctico ao processo de ensino e aprendizagem, os quais são usados pelo professor à medida que sente necessidade da sua utilização no acto de ensinar.

Ao longo da prática profissional tentámos perceber as dificuldades, potencialidades, características, gostos e preferências de cada aluno em particular. Assim, foi criada uma selecção de actividades e materiais didácticos vocacionados para o contexto concreto onde se desenvolveu a acção.

Sendo os recursos materiais potenciadores de aprendizagens procuramos que estes fossem diversificados, estimulantes e atractivos, com o objectivo de despertar e captar a atenção bem como o interesse dos alunos.

Neste sentido, recorremos ao uso de novas tecnologias, estas foram utilizados em diversas aulas de Estudo do Meio, nomeadamente quando abordei temas como por exemplo: “A vida em Portugal após os descobrimentos”, “A Monarquia”, “A República” e “O 25 de Abril”.

Utilizámos, também, objectos do quotidiano como: fogão, copos, painéis, fitas de tecido, garrafas, tecidos, sacos de papel, tintas, frascos, pratos, talheres, velas etc., materiais bem conhecidos de todos, ao abordar os seguintes conteúdos: “O decâmetro”, “Submúltiplos do litro”, “Estados físicos da água”, entre outros. Foram utilizados ainda materiais de laboratório, tais como: tubos de ensaio, lamparina e conta gotas aquando da realização das experiências científicas. Na abordagem de temas como por exemplo: as serras; os rios; acidentes costeiros e as ilhas, recorremos a vários a mapas, ao globo terrestre, aos planisférios, etc. Nas aulas de Expressão Plástica e em algumas experiências, tais como: decorações de Natal, princípio dos vasos comunicantes, construção do  $m^2$ , planificação dos sólidos geométricos, construção da maquete *Disneyland* com sólidos geométricos, etc, foram utilizados desperdícios de materiais.

Todos os materiais foram utilizados, sempre que nos pareceu útil e pertinente, tendo em conta o bom desenvolvimento das actividades e as aprendizagens dos alunos.

#### **1.2.4. Avaliação**

“A função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos. Sobre os objectivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades.”

(Ribeiro, 1991, p. 34)

Como salienta Abrantes (2002, p. 9)

“a avaliação no ensino básico (...) é uma questão complexa, em permanente discussão e geradora de muitas tensões. A avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas”

No entanto, o processo avaliativo, como acção complexa desenvolvida pelo professor e pelos alunos, ao longo do processo educativo, depende dos dispositivos que se criam “em função de três aspectos fundamentais: modalidades da avaliação; natureza e pertinência dos dados a recolher;

instrumentos de avaliação” (Pacheco, 2002, p. 61). O autor enunciado refere a necessidade de se estabelecerem critérios bem precisos no acto avaliativo, mencionando: a periodicidade da avaliação; os intervenientes na recolha da informação (professor, pais alunos); a natureza da informação (qualitativa, quantitativa); a função da avaliação (pedagógica, social, de controlo, crítica); os instrumentos elaborados pelo professor e alunos para a recolha da informação e os instrumentos de comunicação e publicitação da avaliação.

Assim, partindo destes critérios e reconhecendo que os alunos não aprendem todos da mesma forma, ao longo da prática de ensino supervisionada utilizámos os seguintes instrumentos de avaliação:

- 1) Trabalhos individuais/de pares/grupo (ex.: protocolos experimentais);
- 2) Fichas de trabalho (avaliação formativa);
- 3) Fichas de avaliação mensal e trimestral;
- 4) Testes / questionários de compreensão oral;
- 5) Grelhas de observação (empenho, participação, interesse, etc.);
- 6) Fichas de auto-avaliação.

Assumimos a avaliação como um processo que funciona como guia da acção pedagógica, como um acto de regulação e auto-regulação. Neste sentido, a avaliação permitiu reconstruir a prática educativa e ao mesmo tempo ajudar os alunos a encontrar caminhos para ultrapassar as suas dificuldades. No final de cada processo avaliativo, procedíamos à reflexão e procurávamos redefinir as nossas estratégias de acção, através de formas alternativas de pensar nos conteúdos menos conseguidos.

## **PARTE II - A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS DIVORCIADOS NA VIDA ESCOLAR DOS FILHOS**

É comum dizer-se que a família representa o pilar fundamental das sociedades humanas. Ela constitui de facto, o lugar onde as crianças iniciam as aprendizagens para se tornarem membros da sociedade. Ali aprendem a cumprir as regras sociais, os conhecimentos elementares e são preparadas para uma segunda etapa – o ingresso na escola. A escola é, pois, uma instituição fundamental à continuidade de determinada sociedade. Na escola, a criança vai aprofundar as regras, os conhecimentos e outros saberes.

Estas duas instituições, família e escola, têm em comum a criança e por isso têm de se entender com vista a ajudar a mesma a aprender aquilo que lhe é exigido pela sociedade. Alguns estudos desenvolvidos (Sousa, 2007; Canário, 2005) acerca da participação das famílias na vida escolar dos filhos têm demonstrado as vantagens duma colaboração mais estreita entre as escolas, as famílias e a respectiva comunidade. O que estes autores, nos revelam nos seus estudos é que existem conflitos entre a escola e a família, chegando a escola a arriscar que o insucesso dos alunos se deve à família que acusam de «desestruturada». Ora sabemos que a escola fala apenas de um tipo de família – a família nuclear intacta, com uma estrutura e um ciclo vital bem definidos, como se não houvesse outra, admitindo apenas um conceito de família que jamais existiu como único no decurso da história da sociedade.

Assim, perante este conceito de família de sentido único existem poucos estudos sobre a relação dos diferentes tipos de estrutura familiar em geral, e em particular sobre a relação de famílias de pais divorciados, com a escola e a sua participação na vida escolar dos filhos.

O que será expectável é que a participação destas famílias na vida escolar dos seus filhos não seja decalcada pelo tipo único de família e seja mais complexa, quer ao nível da relação com a escola, quer ao nível da participação na vida escolar. Aliás, como refere Minuchin (1979, p.36), “alterações na estrutura familiar contribuem para mudanças no comportamento e processos psicológicos dos elementos do sistema a par com o passado e o presente do indivíduo”. Com este estudo importa conhecer como é a participação destas famílias na vida escolar dos filhos.

## **2.1. Enquadramento Teórico**

### **2.1.1. A família**

Segundo Brun (1999) a família foi desde sempre considerada a instituição fundamental da vida social de cada grupo, regida por regras, normas morais, determinadas pela divisão sexual do trabalho, pelo modo de vida e por uma relação mais ou menos íntima entre pais e filhos.

Ela é considerada, também, a primeira instituição de educação e socialização onde circulam simultaneamente afectos, emoções, valores de solidariedade, de confidencialidade, de sinceridade, que ligam os seus membros e lhe transmitem uma peculiaridade que os liga àquela e não a outra família. Assim, encontramos em todas as famílias pequenos rituais, gestos, rotinas, hábitos que são próprios de cada família e estão ligados a padrões sociais e culturais. A criação destes rituais, no dizer de Brun (1999, p. 74) “está sempre ao serviço de implementar a memória afectiva de um grupo, este movimento vai contribuir para definir novos padrões de pertença. É a partir deste acervo de experiências compartilhadas que se vai fundando o sentimento de família”.

Nesta linha de pensamento recolhemos a definição de Gameiro (1992, p. 178) sobre família:

“A família é uma rede complexa de relações e emoções que não são passíveis de ser pensadas com os instrumentos criados para o estudo dos indivíduos (...) A simples descrição de uma família não serve para transmitir a riqueza e a complexidade relacional desta estrutura”.

O termo família integra uma multiplicidade de sentidos. Quando falamos em família como organização referimo-nos à família nuclear doméstica, composta por cônjuges e filhos, pais dos cônjuges e parentes (Sarraceno, 1995).

Tendo em conta que pode abarcar um grande leque de significados e «estruturas» que podem admitir no seu seio uns e excluir outros, o termo família é polissémico. Na opinião do autor, a polissemia do termo organiza-se em torno de uma dialéctica que não se esgota no problema da coabitação. Por isso o termo família não é unívoco, pois deveria remeter para uma unidade,

mas a verdade é que ele encerra em si uma “grande diversidade de atitudes, e uma multiplicidade de significados” (Sarraceno, 1995, p.15).

De acordo com Relvas (2006), a forma como as famílias se organizam, na distribuição, pelos seus elementos, de funções e papéis, a definição do tipo e do modelo de relações interactivas que entre eles se desenvolvem e as preferências da família constituem a estrutura da família. Tal como refere (2006, p.13) “o modelo de relações definido na e pela família, ou seja, a «qualidade emergente de processos comunicacionais que a fazem nascer, manter ou desaparecer» é a sua estrutura”.

Cada família enquanto sistema é um todo mas é também parte de sistemas, de contextos mais vastos nos quais se integra (Alarcão, 2002). Assim, segundo o autor, o indivíduo é parte da família e da comunidade e ao mesmo tempo nele se pode identificar essa família e essa comunidade. É portanto um sistema entre sistemas, tornando-se essencial a exploração das interacções e das normas que regulam a vida dos grupos significativos a que o indivíduo pertence, para uma compreensão do comportamento dos membros e para a formulação de intervenções eficazes.

Enfatizando a dimensão da sua estrutura e do seu desenvolvimento, Sampaio (1995, p.11,12) define família como: “um sistema, um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados”.

Hoje é bem comum ouvir-se que a família actual está em crise, está a degradar-se. A verdade é que as famílias de hoje apresentam uma combinação multiforme e uma diversidade de padrões que, gradualmente, vão sendo aceites, embora as sociedades sejam resistentes à mudança.

Se há cerca de três décadas se podia falar em famílias no plural para referir um tipo de família com uma configuração familiar predominante, hoje já não é bem assim, pois é possível encontrar diferentes formas familiares. Brun (1999)

Com efeito, no dizer do autor, a partir dos anos setenta assistiu-se a um exponencial crescimento de divórcios, que veio criar um igual crescendo de instabilidade nos casamentos e nas famílias. O número de famílias monoparentais, bem como o número de famílias reconstituídas não pára de

aumentar e constitui uma realidade, que já não chama sobre si as atenções. Como refere Brun (1999, p.146), “um divórcio já não mata ninguém de susto ou vergonha e a convivência com crianças de sobrenomes diferentes não desperta mais nenhuma curiosidade particular”. A separação e divórcio já não são motivo de vergonha, bem pelo contrário. Como refere Relvas (2006), a família e a dinâmica dos seus membros pressupõe a aquisição e rejeição de papéis, procurando mudar, evoluir, adaptar-se e lutar pela sobrevivência e assim à semelhança de um organismo vivo, como um sistema, sofrer um processo de desenvolvimento e evolução.

### **2.1.2. O divórcio**

O divórcio é sem dúvida uma mudança no ciclo de vida da família, traz consigo uma alteração do grupo familiar e uma intensa dor que atinge não só os cônjuges como todos os membros da família (filhos, sogros, noras, tios, irmãos, etc). Sendo este a dissolução do casamento é no dizer de Bernstein (2002, p.298)

“Uma situação profundamente dolorosa para a maioria das pessoas, nem que muitos não vejam o fim de um relacionamento comprometido com o insucesso – seja dele próprio, seja do parceiro, seja de ambos. Mas, seja como for, a força dos números e, em especial, o facto de saber que milhões de outras pessoas já deram passos semelhantes e muitos em falso, reduz exponencialmente o estigma social do divórcio”.

O divórcio não é um processo curto que tem um início e um fim. Este inicia-se com a crescente perturbação do casamento e, geralmente, atinge um pico na separação e no processo legal, passando por vários anos de transição e desequilíbrio antes que os adultos sejam capazes de obter, ou recuperar, um senso de continuidade e confiança em seus novos papéis e relacionamentos.

Muitas vezes, a existência de filhos leva a que a decisão do divórcio seja adiada, durante anos. No mesmo sentido se pronuncia Waldemar (1996, p.175) quando afirma: “a minha experiência é de que, quando existem filhos, as pessoas levam muito tempo para tomar esta decisão. Com frequência o divórcio emocional precede a separação física propriamente dita. As negociações financeiras em geral são difíceis (...)”. Existem outros factores, como a pensão, a residência, etc., que podem contribuir para adiar a

separação. Mas, como refere Malarewicz (2007, p.96) “ter êxito com a relação do casal passou a ser mais importante que o facto de educar os filhos até à maioridade”.

A decisão do divórcio ocorre muitas vezes por motivos que têm pouca relação com a incompatibilidade conjugal. Havendo filhos, raramente ocorre por consentimento mútuo: geralmente, um dos parceiros quer sair do casamento mais do que o outro e muitas vezes só um quer sair. A maioria das mulheres, segundo Walerstein & Kelly (1998), tomam a iniciativa de se divorciar e quase metade dos maridos opõem-se à decisão.

Segundo os autores, na altura da separação, a criança vive, frequentemente, uma sensação de abandono, traduzida no medo de não ver mais o progenitor que saiu. No entanto, esta atenua-se com o passar do tempo e a evolução da própria separação dos pais. O que é mais importante é que estes permitam que os filhos preservem uma imagem positiva de ambos os pais e que possam tranquilizar-se relativamente à disponibilidade e acessibilidade de cada um.

Surgem os conflitos internos e externos que podem emergir das famílias de origem (avós, parentes), uma vez que depois do divórcio, os filhos não são simplesmente partilhados entre o pai e a mãe, mas também entre a família de um e de outro.

Aliás, como refere Brun (1999, p.133)

“Se uma família de mãe, pai e filhos é cortada por um divórcio, é comum ver os avós assumir um espaço maior na organização familiar exercendo funções mais identificadas como parentais. Quando, além da diminuição da renda familiar, tão frequente numa separação, há um quadro de verdadeira asfixia económica, muitas vezes torna-se necessário um recuo estratégico: a volta à casa dos pais carregando os filhos na bagagem. Os avós passam, então, a suprir carências afectivas e económicas, ocupando, sem sentir, lugares que antes eram do progenitor ausente”.

#### **2.1.2.1. Efeitos do divórcio nos filhos**

Sendo o divórcio uma decisão de adultos, este traz para os filhos “consequências emocionais a que tem de se estar atento” (Gameiro, 1998, p. 2), e que podem variar com a idade.

Também Poussin & Martin-Lebrun (1999), nos dão conta de alguns efeitos, na ocasião da ruptura, sobre as crianças, nomeadamente, em idade escolar, como sejam:

1. A criança dos seis aos oito anos manifesta tristeza, mais saudades do pai, tem dificuldades em se afastar da mãe, apresenta dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita e o rendimento escolar baixa, continua a negar a situação, receia o abandono, pode exprimir a sua revolta contra a mãe como forma de recusa da sua autoridade, mas esconde essa agressividade do pai, dificuldades de lealdade;

2. A criança dos nove aos doze anos compreende melhor a realidade, investe mais nas actividades extra-escolares. O seu relacionamento preferencial é com o progenitor que se opunha à separação e as dificuldades relacionais são maiores com o progenitor que abandonou o lar, tem dificuldades de racionalização e toma partido, podendo rejeitar totalmente o pai se o considerar culpado.

Como vemos, a idade tem um grande peso na reacção da criança. Assim sendo, ao receberem a notícia da separação, os filhos podem ter uma reacção de indiferença aparente, mas com o tempo, podem surgir reacções aparentemente inesperadas através de comportamentos como queda no rendimento escolar, grande apatia, insónias, isolamento e até mesmo sintomas, como dores de cabeça, estômago e mau funcionamento intestinal. Tudo pode doer. É o corpo que chora as lágrimas que os olhos contiveram.

Como já dissemos o divórcio é para os adultos um processo longo, gradual e muito doloroso, mas para uma criança este processo deixa marcas para toda a vida. Como referem Wallerstein & Kelly (1998, p.14) “dois ou três anos de instabilidade representam uma parte significativa de toda a experiência de vida da criança – talvez a metade da vida de uma criança de jardim - de - infância ou um terço da vida de um menino de nove anos”. De acordo com as autoras não é apenas o tempo o único problema, o sofrimento que os pais vivem nos primeiros anos após o divórcio, reflecte-se também na criança que luta com o temor de que os seus relacionamentos um dia possam fracassar como o dos pais.

As crianças são observadoras atentas e testemunhas esquecidas pelos contendores, por isso assistem a discussões, desentendimentos e comportamentos, verbais e não verbais de agressividade que têm como reacção imediata a insegurança e a longo prazo danos indeléveis. Como refere Malarewicz (2007, p.102) “são rapidamente lançados para o mundo dos

adultos, embora aprendendo os aspectos mais superficiais e mais aleatórios, correndo o risco de se refugiarem no desencorajamento ou no cinismo”. Tornam-se adultos sem terem passado pela meninice.

### **2.1.2. A escola**

Compreender a escola remete-nos para três dimensões que a integram: a dimensão *pedagógica, organizacional e institucional*, daí que a análise da escola tem de ter em conta a distinção do que se espera da escola relativamente a cada uma das suas dimensões (Canário, 2005).

De acordo com este autor, a «escola de hoje», «escola moderna», ligada ao paradigma da «escola construtiva», apoia-se no conhecimento científico do desenvolvimento da criança e do processo de ensino/aprendizagem. Neste modelo o centro de todas as atenções é o aluno, considerado um ser único, portador de vivências próprias, dotado de capacidades intelectuais, expressivas e afectivas que o tornam capaz de, não só fazer aprendizagens como também adquirir conhecimentos se para tal lhe disponibilizarem os meios adequados (Canário, 2005). O aluno é, ainda, co-responsabilizado e chamado a decidir sobre actividades a realizar e aprendizagens a concretizar.

Neste paradigma é a escola que tem de se ajustar ao aluno. Os objectivos da escola estão interligados e visam dar respostas às necessidades do aluno. Os pais, neste modelo de escola, são vistos como parceiros a quem se pede muitas vezes informações tendo em vista o melhor conhecimento do aluno. A interacção escola - família é fomentada e as vivências extra escolares são consideradas fundamentais na produção de conhecimentos e aprendizagens (Canário, 2005).

Este conceito de escola assenta na gestão científica do ensino e baseia-se em quatro questões formuladas por Taylor (citado por Sousa, 2007): (i) que objectivos educacionais deve a escola procurar atingir? (ii) que experiências educacionais podem ser proporcionadas para que seja possível atingir esses objectivos? (iii) como organizar eficientemente essas experiências educacionais?

Finalmente, para além de muitas acções, é preciso identificar as aprendizagens essenciais ao desenvolvimento do aluno durante o tempo em

que este se encontra na escola, tornar a escola mais atractiva e levar os pais a participar na vida escolar dos filhos.

### **2.1.3.1. A relação escola – família**

Vários estudos (ex: Sarmiento & Marques, 2002) apontam a necessidade de reduzir a descontinuidade existente entre a escola e a família, pois ela é, um factor muito relevante do insucesso escolar.

Pondo a tónica nesta questão, as conclusões dos estudos desenvolvidos em vários países e também em Portugal (Stoer & Cortesão, 2005) apontam para as vantagens duma colaboração mais estreita entre as escolas e as famílias. Essa colaboração implica que as famílias e as comunidades se envolvam na vida escolar dos filhos e tomem parte, ou seja, participem na gestão das escolas e, por sua vez, as escolas se empenhem em promover uma verdadeira participação, começando, desde logo, por considerar as famílias como parceiros e não como clientes (Vilas-Boas, 1994).

Mas, apesar de as vantagens serem reconhecidas, quer pelos professores, quer pelas famílias e comunidades, e paradoxalmente ambos reclamarem mais participação, parece que ambos falam de significados e conceitos diferentes.

Já lá vão os tempos em que as instituições Igreja e Estado nos habituaram à ideia de que a criança não pertencia às famílias, mas sim à comunidade a quem era atribuída a incumbência e o poder de a educar no interesse de todos e do bem público.

Embora ainda haja famílias que entendem que a responsabilidade pela educação dos seus filhos cabe à escola, atribuindo-lhe um amplo papel e não se predispondo a investir na participação, a verdade é que existe hoje um consenso, por parte dos professores e das famílias, no sentido da cooperação. Contudo, este consenso, como defende Lima (2002, p.12) é “algo nebuloso e ardiloso, pois leva a supor que faz sentido falar-se de participação dos pais em geral, independentemente do tipo de contextos, de actores e de níveis de participação em causa”.

Ora, como refere o autor “consentir que os pais sejam participantes na educação dos filhos pode representar mais do que conceder-lhes,

simplesmente, alguns lugares em certos órgãos-chave da escola” Lima (2002, p.12). O que se pretende é que a relação dos pais com a escola seja encarada como uma questão de cidadania, ou seja, levar os cidadãos a participar nos assuntos públicos.

Existe hoje uma grande preocupação em estabelecer uma boa relação entre a escola e a família, uma relação de cumplicidade, pois ambas reconhecem que as crianças obtêm melhores resultados quando esta comunicação é boa.

## **2.2. Enquadramento Empírico**

A ideia de dar corpo a este projecto surgiu da observação aos alunos da sala onde desenvolvíamos a prática profissional. Na turma, existiam cinco crianças, filhas de pais divorciados. No decorrer da acção, na hora do intervalo, escutámos uma conversa entre três alunas, sendo duas filhas de pais divorciados e outra com os pais numa situação de ruptura. A última criança, perguntava às colegas, como fizeram para ficar com um dos progenitores, porque ela já sabia com quem queria ficar, caso os pais chegassem a divorciar-se. Esta situação produziu em nós algumas inquietudes levando-nos a questionar se a escola estará preparada para lidar com estas situações.

Desta reflexão emergiu a questão central deste estudo: *Como será a participação dos pais na vida escolar dos filhos, após o divórcio?* A necessidade de construir e aprofundar saberes sobre esta temática traduziu-se no desenvolvimento deste estudo que privilegia uma metodologia qualitativa, e interpretativa.

### **2.2.1. Problema e Questões de investigação**

Como refere Gil (1999, p.49) o “problema é qualquer questão não resolvida e que é objecto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento”.

O problema é, por assim dizer, o ponto de partida numa investigação. Uma boa forma de iniciar um projecto de investigação, consiste em procurar enunciá-lo na forma de uma pergunta de partida, através da qual o investigador

tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar e compreender melhor.

Assim, o problema principal deste estudo é o seguinte: *Como será a participação dos pais divorciados na vida escolar dos filhos?*

Pretende-se igualmente responder às seguintes questões de investigação que surgiram no decorrer deste problema:

- (i) Será que os pais em situação de divórcio ajudam os filhos nos trabalhos escolares (apoio ao estudo em casa)?
- (ii) Irão ambos os progenitores à escola quando esta solicita a sua presença?
- (iii) Será que ambos se disponibilizam para serem encarregados de educação?
- (iv) Participarão nas actividades que requerem a presença de um dos pais ou a participação limita-se ao progenitor que coabita com o aluno?

Com base nas pesquisas que efectuamos, bem como pelos estudos científicos existentes sobre esta problemática definimos alguns objectivos a que o estudo pretende responder.

### **2.2.2. Objectivos do estudo**

Conscientes das limitações temporais, para o desenvolvimento de um projecto sustentado numa metodologia de investigação-acção, optámos por recorrer a uma abordagem qualitativa, que nos colocasse em contacto com a realidade que pretendíamos conhecer, e que nos ajudaria, no futuro a encontrar formas de acção pedagógica valorizadoras do envolvimento parental, qualquer que seja a situação familiar dos alunos. Neste sentido, com este estudo procurámos conhecer as percepções que os pais e os professores tinham acerca das características e modos de participação dos pais divorciados na vida escolar dos filhos.

- (i) Determinar as concepções que os pais têm sobre a sua participação na vida escolar dos filhos;
- (ii) Conhecer as representações dos professores sobre a participação dos pais, em situação de divórcio, na vida escolar dos seus filhos;

- (iii) Verificar que progenitor: a) ajuda nos trabalhos escolares (apoio ao estudo em casa); b) vai à escola quando esta solicita a presença de um dos progenitores; c) se disponibiliza para ser encarregado/a de educação; d) participa nas actividades que requerem a presença de um dos pais do aluno.

### **2.2.3. Opções Metodológicas**

Tendo em conta as características do estudo que nos propusemos realizar privilegiamos, como suporte metodológico, uma abordagem qualitativa por ser aquela que reúne uma base conceptual que suporta a operacionalização e análise dos dados recolhidos sobre a problemática em estudo: percepções sobre a participação *dos pais divorciados na vida escolar dos filhos*.

Pensamos que poderíamos compreender melhor a situação se recolhêssemos dados que falassem sobre aquilo que as pessoas pensam. Assim, procurámos explorar na literatura especializada uma base de sustentação, que nos permitisse construir um referencial teórico sobre estes instrumentos e conseqüentemente alargar os nossos saberes sobre a metodologia qualitativa.

O nosso estudo procura seguir a linha de investigação qualitativa proposta por Bogdan & Biklen (1994), para a qual apresentam as seguintes características essenciais:

- a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- a investigação qualitativa é descritiva;
- a preocupação dos investigadores situa-se mais ao nível do processo do que do produto;
- os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Nesta metodologia dá-se importância ao valor humano das significações dos sujeitos sobre os fenómenos procurando, através de instrumentos de recolha de dados, averiguar todos os pormenores que possam dar sentido ao

estudo. Por seu turno o investigador empresta o seu pensamento indutivo à interpretação dos dados, legitimando o processo (Bogdan & Biklen, 1994).

De acordo com Mucchielli (1991), as metodologias qualitativas procuram pesquisar, explicitar e analisar fenómenos (visíveis ou ocultos). Esses fenómenos, tal como o do presente estudo, por essência, não são susceptíveis de serem medidos (uma crença, uma representação, um estilo pessoal de relação com o outro, uma estratégia face a um problema, um procedimento de decisão...). Eles possuem as características específicas dos “factos humanos”.

O estudo destes factos realiza-se com as técnicas de pesquisa e análise que, escapando a toda a codificação e programação sistemáticas, repousam essencialmente sobre a presença humana e a capacidade de empatia, de uma parte, sobre a inteligência indutiva e generalizante da outra parte (Mucchielli, 1991).

Esta metodologia requer uma compreensão clara do material histórico e um olhar apurado para se explicitar o contexto, sob pena de superficialidade do trabalho.

### **2.2.3.1. Sujeitos do Estudo**

Este estudo envolveu 5 alunos, filhos de pais divorciados, a frequentar o 4º ano de escolaridade de uma escola pública do 1º Ciclo do Ensino Básico do distrito de Bragança, sendo quatro deles do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9-10 anos.<sup>1</sup>

Em relação aos progenitores fazem parte 8 sujeitos, 5 do sexo masculino (pais) e 3 do sexo feminino (mães)<sup>2</sup>, com idades compreendidas entre os 34 e os 48 anos. As habilitações literárias destes são, nomeadamente, 9º ano de escolaridade (N=6), 12º ano (N=1) e bacharelato (N=1).

Houve ainda necessidade de incluir como sujeitos de estudo o professor titular de turma. O professor tem 58 anos de idade e uma longa experiência profissional, contando já com 32 anos de serviço. Pertence ao quadro geral de escola, onde está colocado há seis anos e acompanha a turma desde o

---

<sup>1</sup> **Nota:** Apesar do processo de observação incidir directamente sobre os alunos filhos de pais divorciados, a proposta de intervenção envolveu todos os alunos da turma.

<sup>2</sup> Duas mães encontram-se fora de Portugal.

primeiro ano de escolaridade pelo que conhece e tem plena noção das características e necessidades de cada aluno.

Contámos ainda com uma professora do ensino especial que apoia um dos alunos da escola, particularmente da sala de aula onde foi realizado o estágio. Embora esta, seja o primeiro ano que lecciona nesta escola, apresenta larga experiência em educação, nomeadamente em Educação Especial, área na qual completou já mestrado.

A coordenadora da escola cooperante também apresenta largos anos de experiência no ensino básico, tendo completado já 34 anos de docência e 10 como directora da escola cooperante.

**Quadro 2 – Sujeitos de estudo**

Sujeitos de estudo	Sexo		Idade
	M	F	
5 Alunos	1	4	9-10
8 Pais	5	3	34-48
3 Professores	1	2	43-58

### **2.2.3.2. Técnicas de Investigação Utilizadas**

Tendo em conta os objectivos deste estudo, recorreremos a um conjunto de instrumentos de recolha de dados que fizessem emergir as percepções, dos pais e dos professores, sobre esta problemática. Assim recorreremos aos diários de bordo, aos questionários e às entrevistas semi-estruturadas, cuja definição e procedimentos passamos a explicitar.

#### **Os Diários de Bordo**

O diário de bordo tem como objectivo ser um instrumento em que o investigador vai registando as notas retiradas das suas observações no campo (Bogdan & Biklen, 1994). Estes autores referem que essas notas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da

recolha, reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150).

Neste sentido, o diário de bordo foi utilizado no presente estudo para descrever aspectos relevantes da observação de modo a se poder perceber de que forma os pais participavam na vida escolar dos filhos:

- Quem levava diariamente o aluno(a) à escola;
- Quem ia buscá-lo(a) para almoçar;
- Quem era o Encarregado de Educação;
- Quem assistia às reuniões de pais;
- Quem atendia às chamadas da escola para receber avaliações e informações do aluno(a).

Assim sendo, este instrumento representou, não só, uma fonte importante de dados, mas também funcionou como um apoio para acompanhar o desenvolvimento do estudo, uma vez que nos ia fornecendo referências, para o prosseguimento da investigação.

### **Os Questionários**

O questionário é definido por Gil (1999, p.128) “como uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objectivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”. No mesmo sentido se pronuncia Ferreira (2007, p.165) quando afirma que “toda a acção de pesquisa se traduz no acto de perguntar (...) tudo se resume a saber fazer perguntas e a identificar os elementos constituintes das respostas”.

Com o questionário utilizado neste estudo pretendia-se recolher as percepções dos pais divorciados dos alunos acerca das características, modos ou tipos de participação destes na vida escolar dos seus filhos. Assim sendo, o questionário foi construído com um conjunto de 10 questões de carácter fechado e uma questão de carácter aberto, que implicava uma resposta que justificasse a pergunta anterior.

Ao construir o questionário tivemos presente a pergunta de partida: *Que características, modos ou tipos assume a participação das famílias divorciadas na vida escolar dos filhos?*

Considerou-se oportuno, para melhor entender as respostas, questionar os inquiridos sobre diversos aspectos que a seguir se referem:

- Idade;
- Sexo;
- Habilitações literárias;
- Histórico familiar (número de filhos do casamento/união de facto; residem com os filhos);
- Sujeito responsável por ser o encarregado de educação dos filhos do casamento anterior.

Solicitou-se aos inquiridos que identificassem as situações que correspondiam mais frequentemente aos seus comportamentos, pedindo-lhes para assinalar em cada uma delas a situação que acontecia com mais frequência, utilizando para tal a escala: Sim, Não e Por vezes. Foram apresentadas dez afirmações:

- Levo o meu filho à escola diariamente;
- Preocupo-me em educá-los segundo os meus princípios;
- Vou à escola falar com os professores sobre o rendimento escolar deles;
- Compareço na escola quando um dos progenitores é convocado;
- Colaboro e participo nos convívios escolares, visitas de estudo, comemorações, etc, organizadas pela escola;
- Participo nas reuniões de pais;
- Ajudo nos TPC;
- Converso com o meu filho/a sobre o que aconteceu na escola;
- Verifico diariamente se os TPC foram feitos e se estão correctos;
- Converso com ele sobre temas culturais.

Na décima questão perguntámos se sentiam que tinha havido mudanças na vida escolar dos filhos após a separação/divórcio. Esta questão estava relacionada com a seguinte. Pedia-se que, se tinham respondido afirmativamente à questão anterior, referissem algumas das mudanças de participação na vida escolar dos filhos. Tratava-se de uma questão aberta que

permite aos respondentes expressar, de uma forma não directiva, as mudanças sentidas.

Depois de elaborado o instrumento este foi submetido à apreciação por parte de um docente do ensino superior, que não faz parte dos sujeitos deste estudo. Daqui resultou a necessidade de se realizarem alguns ajustamentos das questões com vista a melhorar a sua formulação, clareza de discurso e sentido das mesmas.

Posteriormente procedeu-se à identificação dos alunos, com pais divorciados, a frequentar o 4º ano de escolaridade, junto do professor titular de turma, a fim de se determinar os sujeitos (pais) a quem teriam de ser entregues os questionários. Os questionários foram entregues directamente aos pais, em reunião formalmente agendada para o efeito, explicitando os objectivos da recolha.

Posteriormente, acordamos a recolha dos questionários, propondo que nesse momento me concedessem uma pequena entrevista a fim de obter informações acerca das dificuldades encontradas. O período de recolha de dados iniciou-se a 09.03.2010 e findou a 30.05.2010.

## **A Entrevista**

*A entrevista em pesquisa "não é simplesmente um trabalho de recolha de informações, mas, sempre, uma situação de interacção, ou mesmo de influência entre dois indivíduos e que as informações dadas pelo sujeito podem ser profundamente afectadas pela natureza das suas relações com o entrevistador".*

(Kandel, 1981, p.178)

A entrevista é um recurso metodológico que procura, com base em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjectiva de uma fonte seleccionada, para obter as informações que se desejam conhecer (Demo, 2001). Desta maneira, como analisa Demo (2001) a importância da entrevista, não reside apenas nos dados recolhidos, mas também no resultado da interpretação e reconstrução pelo entrevistador, em diálogo inteligente e crítico com a realidade. Nesse percurso de descobertas, as perguntas permitem explorar um assunto e aprofundá-lo,

descrever processos, compreender, analisar, discutir e fazer prospectivas. Possibilitam ainda identificar problemas, interações, obter juízos de valor e interpretações, caracterizar a riqueza de um tema e explicar fenómenos de abrangência limitada.

A entrevista adquire bastante importância nas metodologias de investigação-acção, uma vez que através desta, o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências. De acordo com Bogdan & Biklen (1994, p.134), a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Tendo em conta que neste estudo, interessava-nos, pois, conhecer as percepções dos professores acerca da participação dos pais divorciados na vida escolar dos filhos, optei por um modelo de entrevista semi-aberta, com um roteiro de quatro questões que deram cobertura ao interesse da pesquisa. A lista de questões teve origem no problema em estudo e procurou tratar da amplitude do tema, apresentando-se de forma semi-aberta.

A entrevista foi dirigida a professores e aplicada a três docentes da instituição: o professor titular da turma, a professora do ensino especial que apoia um dos alunos e a directora da escola.

Tivemos a preocupação de entrevistar mais do que um professor da escola, que tivesse contactado com pais de alunos em situação de divórcio, para obtermos maior diversidade de opiniões.

O instrumento de recolha utilizado nas entrevistas foi a gravação. A gravação, segundo a opinião de Guber (2001), possui a vantagem de evitar perdas de informação, minimizar distorções e facilitar a condução da entrevista. Tivemos como preocupação ao usar o gravador, verificar se o entrevistado não se sentia desconfortável; procurámos também deixá-lo em local visível, mas discreto ao olhar. Isto porque sabemos que o gravador pode eventualmente levar à desconfiança ou ser inibidor nas respostas do entrevistado. Antes de iniciar a gravação, pedimos autorização aos professores e asseguramos-lhe todas as regras de anonimato, tendo eles aceite, positivamente.

Os dados recolhidos foram posteriormente submetidos à análise de conteúdo.

### **2.2.3.3. Análise e Interpretação do Material Recolhido**

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

No caso deste estudo, os dados obtidos a partir do questionário, da entrevista e dos diários de bordo foram analisados sob o ponto de vista qualitativo sem descurar uma vertente quantitativa.

A técnica de investigação utilizada foi a análise de conteúdo. Este método constitui-se num conjunto de técnicas utilizadas na análise de dados qualitativos a qual permite, por um lado, a descrição objectiva e sistemática do conteúdo e, pelo outro, realizar inferências válidas dos dados analisados (Bogdan & Biklen, 1994).

Para estes autores, a análise de conteúdo é definida como um conjunto de técnicas de investigação, e representa um conjunto de procedimentos metodológicos muito frequentes em trabalhos de investigação-acção.

Segundo Bardin (2004, p.42)

“a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando obter através de procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição o conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou qualitativos) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”.

A autora salienta que esta deve ir além da mera descrição do conteúdo das mensagens, e incluir a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção/recepção do conteúdo com o apoio de indicadores. Assim, o processo de análise envolve primeiramente um esforço de descrição, onde as características da comunicação são trabalhadas, seguido por um esforço de inferência, que permite passar da descrição para a interpretação, ou seja, atribuindo significado a essas características (Bardin, 2004).

Na análise de conteúdo, Bardin (2004) aponta como pilares a fase da descrição ou preparação do material, a inferência ou dedução e a interpretação. Dessa forma, os principais pontos da pré-análise são a leitura

*flutuante* (primeiras leituras de contacto), a escolha dos documentos (no caso dos relatos transcritos), a formulação das hipóteses e objectivos, a referenciação dos índices e elaboração dos indicadores (a frequência de aparecimento) e a preparação do material.

Tendo em conta estes procedimentos, todas as entrevistas registadas através de gravação em áudio, foram transcritas na íntegra e autorizadas pelos participantes. Os textos passaram por pequenas correcções linguísticas, porém, não eliminando o carácter espontâneo das falas. Para o tratamento dos dados a técnica da análise temática ou categorial foi utilizada. De acordo com Bardin (2004), baseia-se em operações de desmembramento do texto em unidades, ou seja, descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias.

Assim, na fase seguinte, exploração do material, tem-se o período mais duradouro: a etapa da codificação, na qual são feitos recortes em *unidades de contexto* (Bardin, 2004). Já a última fase, do tratamento e inferência à interpretação, permite que os conteúdos recolhidos se constituam em dados qualitativos e/ou análises reflexivas, em observações individuais e gerais das entrevistas

Deste modo, de forma sucinta, a análise de conteúdo das entrevistas foi realizada através de uma série de etapas que se estabeleceram nas seguintes fases (Bardin, 2004):

1. Definição de categorias para separar os dados observáveis;
2. Definição de unidades de análise;
3. Distribuição das unidades de análise pelas categorias anteriormente estabelecidas;
4. Interpretação dos resultados obtidos nas perspectivas qualitativas e/ou quantitativas.

Os dados emergentes dos questionários foram tratados com recurso a uma análise hermenêutica utilizando como indicador de significância a frequência com que ocorreram as respostas às questões. Sublinhe-se que mais do que contabilizar dados, o que se pretende é analisá-los em toda a sua riqueza, tentando explicar os seus significados.

#### **2.2.3.4. Intervenção Pedagógica**

De acordo com os conhecimentos fornecidos a partir da análise da literatura, do problema e das questões identificadas, e da delimitação dos objectivos, formulamos um conjunto de actividades. Estas foram desenvolvidas ao longo do segundo semestre do ano lectivo 2009-2010, às quartas-feiras, uma vez que este era o dia da semana que correspondia ao estágio.

Simultaneamente tentou proporcionar-se um intercâmbio entre escola-família de forma a sensibilizar os pais a participar na dinâmica da mesma e na educação dos seus filhos. Isto permitiu não só uma maior integração dos pais no quotidiano dos seus filhos, como proporcionou momentos de partilha entre eles, visto que a vida profissional dos pais nem sempre permite que estes possam realizar actividades em conjunto. Todas estas acções promoveram uma troca de experiências entre a escola e a família tornando-se uma mais-valia no processo de comunicação e adaptação entre ambas.

Tudo isto envolveu um grande esforço e empenho de toda a equipa pedagógica e da família, tendo como principal objectivo o desenvolvimento biopsicosocial e cultural da criança/aluno.

##### **2.2.3.4.1. Planificação da Acção**

###### **Sessão n.º 1 (24/02/2010)**

**Área:** Língua Portuguesa

###### **Objectivos:**

- Construir textos poéticos, fomentando a cooperação dos pais em tarefas escolares dos seus filhos;
- Promover o relacionamento da criança com ambos os progenitores.

### **Actividades e Estratégias:**

Esta sessão teve início com a distribuição, pelos alunos, de uma poesia "A força das palavras". Começamos por dar algum tempo aos alunos, para que estes se familiarizassem com a poesia. Posteriormente, pedimos que a lessem com atenção e, de seguida um voluntário leu-a em voz alta. Começamos por dizer aos alunos que tal como nós, as palavras também têm família e derivam da palavra mãe, ou seja, da palavra primitiva. A palavra mãe foi escolhida propositadamente para sensibilizar os alunos em relação aos seus graus de parentesco. Seguidamente registei alguns desenhos no quadro, onde coloquei a palavra primitiva, como por ex: flor, casa, sapato, e pedi aos alunos para dizerem outras palavras da mesma família.

Posteriormente, explicamos aos alunos que em Língua Portuguesa existem vários processos de formação de palavras, esses processos são usados quando se quer criar uma nova palavra a partir de outra. Dei o exemplo no quadro com a palavra "feliz" e expliquei que os principais processos são a derivação, que pode ser por prefixação ou sufixação, explicando os dois e dando exemplos práticos. De seguida foram realizados alguns jogos: possuíamos alguns prefixos (in, re, per, pre, trans, des...) e sufixos (mente, dade, eira, isco) elaborados em cartolina (com velcro) e pedimos a um aluno que escolhesse uma palavra; essa palavra era escrita no quadro e outro aluno, aleatoriamente, tinha que a completar, escolhendo um prefixo ou um sufixo.

Seguidamente desafiamos os alunos para um trabalho de casa, que consistia em dar continuidade à poesia trabalhada, completando-a com novas frases de modo a construir novos versos, a tarefa teria de ser realizado em conjunto com o Pai ou com a Mãe. O trabalho tinha que ser assinado pelo aluno e pelo progenitor que colaborasse com ele.

Em conversa informal simples, com as crianças procurávamos conhecer o ambiente em que tinha decorrido a actividade e quem os havia acompanhado no desenvolvimento da tarefa.

**Sessão n.º 2 (10/03/2010)**

**Área:** Língua Portuguesa

**Objectivos:**

- Influenciar positivamente os pais a fomentar uma relação mais próxima entre o aluno(a) e a escola;
- Mobilizar os pais de forma a envolverem-se mais directamente na vida escolar dos filhos;
- Promover o relacionamento da criança com ambos os progenitores;
- Implicar ambos os progenitores na vida escolar dos filhos;
- Fomentar a cooperação em tarefas;

**Actividades e Estratégias:**

Esta sessão teve início com um diálogo com os alunos sobre a proximidade da Páscoa, tendo em conta que a quadra festiva estava próxima. Foi lida uma história que não falava de ovos de Páscoa mas sim de um ovo muito especial. Solicitou-se a atenção dos alunos para ouvirem a história do “Patinho Feio”

A professora estagiária fez a leitura modelo do texto, em voz alta, e pediu aos alunos para fazerem a leitura silenciosa. Seguidamente pede-se a 4/5 alunos aleatoriamente que façam a leitura em voz alta. Seguiu-se a interpretação oral do texto e a exploração gramatical: formas verbais, adjectivos, nomes, determinantes, famílias de palavras etc.

Posteriormente, a professora estagiária desafiou os alunos para a realização de uma actividade de escrita, dizendo-lhes que todos nós, em momentos da nossa vida, já nos sentimos patinhos feios. Solicita-se que descrevam uma situação em que se tenham sentido menos felizes.

Seguidamente, a professora estagiária lançou um novo desafio aos alunos: ler o texto em casa com o Pai/Mãe. Como estávamos próximos da

Páscoa teriam que usar a imaginação e decorar um ovo de esferovite em conjunto com o Pai/Mãe. Além disso, com a ajuda deles, teriam também de escrever na folha que lhe foi entregue uma mensagem de Páscoa.

#### **2.2.4. Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados**

No caso desta investigação, o diário de bordo foi utilizado para registar dois tipos de notas. Como refere Bogdan & Biklen (1994), o primeiro de tipo descritivo, em que tive a preocupação de obter os momentos, acções e reacções observadas. O segundo mais reflexivo, procurando apreender mais o ponto de vista do investigador, ideias e preocupações.

Assim, o processo de elaboração do diário de bordo implicou que, imediatamente após o desenvolvimento das sessões, houvesse a necessidade de registar os dados considerados pertinentes, bem como naturalmente todas as reflexões.

Os registos no diário de bordo acompanharam o trabalho dos alunos no ambiente normal de contexto sala de aula e foram analisados de forma descritiva e reflexiva

##### **2.2.4.1. Apresentação, Análise e Interpretação dos Resultados dos Diários de Bordo**

As sessões realizadas tiveram como objectivo: sensibilizar os pais para uma participação mais activa no quotidiano dos filhos; influenciar positivamente os pais a fomentar uma relação mais próxima entre o aluno(a) e a escola; promover o relacionamento da criança com ambos os progenitores; implicar ambos os progenitores na vida escolar dos filhos; fomentar a cooperação dos pais em tarefas e determinar quais os progenitores que participavam na vida escolar dos filhos.

Pudemos observar durante as sessões um grande envolvimento dos alunos no trabalho. No entanto quando se lhes pedia que a continuidade da tarefa fosse realizada, em casa com os pais, tendo estes que assinar o trabalho, os alunos demonstravam expressões de desagrado. Como referem

Pussin & Martin-Lebrun (1999), as crianças podem manifestar reacções, sintomas e comportamentos aparentemente inesperados. Notava-se imediatamente a indignação estampada na face dos filhos dos pais divorciados, argumentando estes, que o pai não podia, não estava, não tinha tempo, só sendo possível acalmá-los quando se lhes dizia que não tinha que ser necessariamente o pai a fazer, podia também ser a mãe (entendiam aqui eles por pais, o progenitor do sexo masculino). O divórcio manifestamente não é apenas doloroso para os pais mas ao mesmo tempo extremamente significativo para as crianças (Wallerstein & Kelly, 1998).

Já Minuchim (1979) é da opinião que as alterações na estrutura familiar contribuem efectivamente para mudar o comportamento dos indivíduos, neste caso, particular, das crianças.

Além destas sessões de trabalho em situação de sala de aula pude observar quem levava diariamente estes alunos à escola; quem os ia buscar para almoçar; quem era o Encarregado de Educação; quem assistia às reuniões de pais; e quem atendia às chamadas da escola para receber avaliações e informações dos alunos. Da observação destas situações constatei, após reflexão dos dados recolhidos, que é o progenitor que coabita com o aluno que se envolve nas tarefas supracitadas; é sempre este, que apoia a criança. Percebemos que o progenitor que sai de casa após o divórcio, acaba por se demitir do papel de educador em relação à escola, os professores e alunos ficam sem o apoio desses pais (mãe ou pai), e estes transferem para a escola toda a responsabilidade da educação escolar, e por vezes, familiar, pensando que só esta tem a responsabilidade de ensinar e educar.

Quanto aos alunos, mais directamente relacionados com o estudo, pudemos observar que os problemas que mais os afectam são a falta de apoio dos pais, a falta de atenção e a falta da participação dos mesmos no processo educativo.

Reconhecemos a importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos, principalmente, quando os mesmos auxiliam os filhos em casa nas tarefas escolares, quando são zelosos com os materiais, quando se preocupam com a situação escolar e emocional de seus filhos. Mas as situações de desagregação da família causam alguns constrangimentos a esta participação.

O que se infere é que quando os pais são participativos nas actividades realizadas pela escola, o aluno parece ser mais feliz e desenvolve-se física e cognitivamente com maior facilidade.

#### **2.2.4.2. Apresentação, Análise e Interpretação dos Resultados dos Questionários (pais divorciados)**

Consideramos que este estudo é um ponto de partida para um conhecimento mais profundo das famílias divorciadas, em diferentes aspectos, e revela quem no casal mais contribui para o acompanhamento da vida escolar dos filhos.

Os resultados obtidos permitem estabelecer um quadro de procedimento das famílias divorciadas em relação à sua participação na vida escolar dos filhos, dando resposta aos objectivos a que nos propusemos.

Outro elemento que pode fazer variar a participação dos pais na vida escolar dos filhos são as habilitações literárias. Com efeito, verificou-se que quanto mais habilitações literárias os pais possuem maior é o seu envolvimento nas actividades escolares das crianças.

O indicador, que no questionário verifica qual o progenitor que se disponibiliza para ser encarregado de educação, revelou que em todas as situações, são as mães ou os progenitores que coabitam com o aluno/a, quem mais frequentemente se disponibiliza para acompanhar as crianças na escola. Por isso mesmo, as mães surgem frequentemente como encarregadas de educação.

Relativamente à questão de morar ou não morar com os filhos na morada habitual verificou-se que, salvo a excepção das duas crianças que foram abandonadas pela mãe e vivem com o pai, os restantes vivem todos com as mães. Outro indicador salientado é a verificação dos TPC, ou seja, se foram feitos e estão completos. Os dados parecem fazer emergir que a tendência, para apoiar a aluno, aponta para um maior envolvimento do progenitor que coabita com a criança, uma vez que normalmente é em casa que a criança faz os trabalhos. Também na questão de quem leva os filhos à escola diariamente, acontece a mesma situação, verificando-se que quem leva o filho à escola é o progenitor que com ele habita.

Assim, relativamente às diferenças de género na participação na vida escolar dos filhos, os resultados obtidos revelam que as mães (progenitor que habita com o aluno), contrariamente aos pais, parecem ter mais preocupação em colaborar com as crianças, ajudando-os não só nos TPC, mas colaborando e participando mais activamente nas actividades escolares, visitas de estudo e comemorações realizadas pela escola, nas reuniões de pais, estudando com as crianças e ensinando-as a estudar, conversando com elas sobre temas culturais e outros temas relacionados com as vivências escolares dos seus filhos.

Em relação à questão número dez, quando se perguntou se houve mudanças na participação na vida escolar dos filhos após o divórcio, todos responderam que sim, mas na questão número onze, de resposta aberta, quando se pediu que referissem algumas dessas mudanças de participação, dos oito pais inquiridos apenas dois responderam, focando efectivamente a responsabilidade como uma das grandes mudanças. Um Pai mostrou ter agora mais responsabilidade uma vez que mora sozinho com o filho, outro Pai, diz ter menor responsabilidade já que não mora com a criança

#### **2.2.4.3. Análise e Interpretação dos Resultados das Entrevistas (professores)**

Tal como já foi referido anteriormente, a entrevista utilizada neste estudo foi do tipo semi-estruturada. Estas foram realizadas nos finais do mês de Maio e algumas no início do mês de Junho.

Os professores seleccionados<sup>3</sup> para a entrevista, apesar de se encontrarem no final do ano escolar e com muito trabalho, recebera-nos sempre com espírito de colaboração, interesse e, até alguma curiosidade por se tratar de um tema pouco focalizado na comunidade escolar e nos estudos científicos.

---

<sup>3</sup> Os professores foram seleccionados, tendo em conta, a proximidade que tinham com os alunos e com seus pais. Daí se terem entrevistado o professor titular da turma, a professora de apoio e a directora de estabelecimento.

Tratava-se de professores com quem já tínhamos tido contacto, pela nossa presença na escola como estagiária, pelo que já nos conheciam, dispensando a apresentação.

Em todas as entrevistas tivemos o cuidado de apresentar o problema, falando da nossa experiência como colegas relativamente à participação das famílias, em geral, na vida escolar dos filhos e introduzindo o tema das várias configurações familiares, para finalmente falar nas famílias divorciadas. Nesta conversa de preparação já apareciam informações do entrevistado que permitiam a introdução das questões do guião.

Pedimos aos professores que falassem das famílias concretas das crianças que tinham na turma e também da sua experiência anterior, o que só acontecia quando as questões por nós colocadas não eram vivenciadas no presente ano escolar. As questões introduzidas constavam de um roteiro que acabamos por memorizar e apresentar ao entrevistado sem obedecer a qualquer ordem. As «conversas» gravadas, em formato áudio, foram, posteriormente, transcritas.

Assim, analisam-se de seguida as respostas dos inquiridos em função das categorias de análise, que emergiram da leitura dos dados. O sistema de categorias foi construído tendo em consideração que estes são os elementos chave para a análise temática que expressa o seu significado. As categorias foram definidas à luz do discurso dos sujeitos.

### **Categoria A. Participação na vida escolar dos filhos / Auto-percepção dos pais**

Da análise da categoria A verifica-se que a percepção que um dos entrevistados tem da participação das famílias divorciadas na vida escolar dos filhos é a de que, varia conforme o tipo de separação. Aliás, no caso dos alunos que foram abandonados pela mãe, quem mais participa é o pai como indica a fala seguinte: “... *quem vem mais à escola, ou quem vem sempre à escola desses dois é o pai, por abandono da Mãe*” (E1).

Por sua vez, o E2 refere que quem mais participa é o progenitor que coabita com a criança: “*Normalmente e quase sempre é a pessoa que coabita com a criança quem mais participa nas actividades escolares e no acompanhamento dos filhos, é sempre a pessoa que fica com a tutela e*

*guarda.*” De acordo com E3, geralmente é a mãe, o progenitor que acompanha a criança e só em casos excepcionais é o pai: “*Só em casos muito, muito raros, vem o progenitor que não coabita com o aluno.*” (E3).

De acordo com o E3, só mesmo no processo inicial é que os dois acompanham a criança, depois começa-se a acentuar uma divergência, ou seja, começa só a vir à escola o elemento que está em casa com a criança, seja o pai, seja a mãe. E o outro vem muito, muito esporadicamente e às vezes nunca. Um outro inquirido revela ainda que esta situação acontece de forma faseada. “*Na fase em que o casal se está a desentender e começa o processo, ambas as partes tentam dar o máximo que tem das suas qualidades paternas.*” (E3). Neste contexto, depreende-se que no início da separação ou divórcio, ambos os progenitores fazem um bom acompanhamento aos filhos. Contudo, na fase seguinte, essa responsabilidade passa quase sempre para a mãe, “*porque é a mãe que fica normalmente com as crianças.*” (E3). Na opinião do mesmo, a segunda fase irá depender do percurso que cada um segue após o divórcio, podendo ser mais ou menos participativos: “*Na segunda fase os Pais ficam atentos, principalmente se continuarem a ser Pais solitários.*” (E3).

Aliás, um dos inquiridos tem a percepção de que ambos os progenitores se têm revelado participativos, vindo à escola quando são chamados: “*Normalmente a mim parece-me que a participação dos pais divorciados, nas reuniões ou no interesse pela actividade escolar dos filhos é idêntica, não vejo assim grande diferença entre um e o outro, qualquer dos dois aparece no caso de ser chamado para reunião.*” (E1). Neste contexto, a literatura é consensual em afirmar que existe necessidade de cooperação entre a escola e as famílias (Lima, 2002). Aliás, num paradigma de escola construtivista, os pais são vistos como parceiros. Daí que a interacção escola-família deva ser considerada fundamental na produção de conhecimentos e aprendizagens (Canário, 2005).

Relativamente aos T.P.C. e apoio ao estudo, todos os entrevistados são unânimes em que quem dá apoio é o progenitor que ficou com a tutela da criança e que, por sua vez, coabita com o aluno: “*Nesse caso é quem ficou com a responsabilidade de educar o filho.*” (E1); “*o que vem à escola é o que participa nas actividades escolares, é o que apoia a criança*” (E2). Nesta situação é quase “*sempre a mãe que participa nas reuniões, que se preocupa mais em vir perguntar pelo desempenho escolar dos filhos*” (E3).

Contudo, um dos entrevistados considera que não tem que ser necessariamente a mãe a assumir a responsabilidade, referindo “*Também tenho bons exemplos de Pais que se responsabilizaram com a educação dos seus filhos.*”

### **Categoria B. A participação de acordo com o tipo de famílias reconstituídas**

Relativamente à categoria B, encontramos de novo indicadores que expressam opiniões diferenciadas entre os vários entrevistados. Nesta linha de pensamento surgem duas perspectivas: alguns inquiridos sublinham a ideia de que na primeira fase, logo a seguir ao divórcio, ambos os progenitores se dirigem à escola: “*No início são os dois bastante interessados.*” (E1); “*ambos os pais se querem afirmar, querem lutar pela paternidade e por isso eles vêm muito, vem um, vem outro, até a dar queixinhas.*” (E2). Estes demonstram preocupação em perguntar se falta alguma coisa ao filho/a, como é o seu comportamento, que reacção é que teve o filho depois do divórcio, participação na sala de aula, se melhorou, se piorou etc. Os entrevistados acrescentam que isto serve para mostrarem que continuam bons pais, muitas vezes com o objectivo de prejudicar o outro, utilizando a criança «como arma de arremesso».

Por outro lado, os entrevistados consideram ainda que há diferenças significativas de participação de acordo com as famílias reconstruídas, e isto porque normalmente os filhos ficam com as mães. Mais ainda, quando se reconstrói a família, “*se o Pai vai para um novo núcleo adopta as crianças como se fossem dele.*” (E3). No caso contrário, se o pai biológico está ausente, então ele [padrasto] fica com tarefas parentais de responsabilidade: “*Levar ao médico, trazer à escola...*” (E3), ou seja, a pessoa que vai viver com ela, mãe, começa-se também a interessar pela educação da criança. Portanto, se a mãe vive com a criança, continua a acompanhar, e o parceiro também: “*depois a outra pessoa, o companheiro/a do progenitor/a que vive com a criança, vem vindo também, assume um bocadinho a função de Pai ou Mãe.*” (E2). Embora se note que a tutela é de facto da mãe, eles (padrastos) “*ficam muito participativos.*” (E3).

Pelo contrário, o pai, se volta a ter uma nova relação “*distancia-se ainda mais da criança e o progenitor mesmo da criança, que não vive com ela não vem à escola, afasta-se.*” (E2). Por sua vez, se houver filhos em comum dessa nova relação, (refere-se ao pai) “*ainda mais se nota o distanciamento.*” (E3), opinião contrária à de um dos entrevistados que, após o divórcio não existem diferenças significativas em relação ao acompanhamento das crianças e quando os pais reconstroem a vida, ou há uma nova relação continuam “*a interessar-se pela actividade escolar dos filhos, qualquer um deles, é o que tem acontecido aqui.*” (E1).

### **Categoria C. Diferenças da participação dos pais na vida escolar dos filhos / Motivos**

As diferenças de participação ocorrem porque normalmente quem fica com a tutela dos filhos são as mães, e assim sendo quem mais participa, é o progenitor que coabita com a criança/aluno, “*Há casos em que é mais a Mãe ou a pessoa que fica com a criança, com a guarda da criança.*” (E1) porque está mais presente e como tal preocupa-se mais.

Os entrevistados são da opinião de que estas diferenças são muitas, até porque morar ou não morar com os filhos condiciona bastante esta questão da participação. Estes referem mesmo que o progenitor que não coabita, (normalmente o pai) por mais interessado que seja, só está com o aluno normalmente ao fim de semana, ou seja, apenas de vez em quando. Por “*isso nunca faz acompanhamento como deve de ser, de uma criança.*” (E2).

Parece ser consensual a ideia de que “*Logo, logo após o divórcio, se geograficamente estão próximos, eles também continuam atentos, se calhar interventivos no sentido de estar alerta.*” (E3). Ficam interventivos, no aspecto de perguntar como está, como vai, Isto numa fase inicial, depois, gradualmente vão-se afastando, como se pode ver na fala seguinte: “*portanto nota-se nitidamente que se vai afastando.*” (E2). Realmente, numa primeira fase, ambos são “*muito interessados na educação e na vida escolar dos filhos.*” (E1).

Em síntese, da análise dos dados de todas as categorias pode concluir-se que a percepção que os professores entrevistados têm da participação das famílias reconstituídas na vida escolar dos filhos é de que são as mães em

grande maioria que participam na vida escolar dos filhos e são estas que vão à escola com mais frequência.

Quando questionados sobre se morar ou não morar com os filhos condiciona ou não a participação dos pais de famílias divorciadas na vida escolar dos mesmos, os professores consideram que condiciona muito, pois os pais que são afastados dos filhos através da regulação do poder paternal, normalmente começam por ir à escola, mas com o tempo afastam-se ou são afastados pelas mães e deixam de participar na vida escolar dos seus filhos. De salientar que o professor titular de turma não apresenta totalmente essa opinião, pois considera que mesmo separados ambos os pais vão participando.

A maioria dos entrevistados considera que após o divórcio existem diferenças significativas em relação ao acompanhamento das crianças, pois muitos pais, após o divórcio, passam quase sempre por uma fase em que estão muito presentes e atentos aos filhos. Posteriormente abandonam essa tarefa e se a retomam tempos depois, muitas vezes, é com o objectivo de prejudicar o outro, utilizando a criança «como arma de arremesso». Também para a maioria dos professores, se verificam alterações muito significativas no acompanhamento dos filhos após o divórcio, e/ou, uma nova relação.

Finalmente, a maioria dos professores salienta que são as mães que assumem todas as tarefas ligadas à educação dos filhos assim, como o apoio nos TPC.

Em relação à participação de acordo com o tipo de famílias reconstituídas, a maioria dos professores considera que os parceiros não distinguem os filhos das suas companheiras/os. Pelo contrário assumem-nos como se fossem seus, participando até na vida escolar destes. Quando acontece o inverso é o pai que se liga aos filhos da companheira, assumindo-os e “abandonando” os seus.

### 2.3. Implicações do Estudo para a Prática Profissional

"A educação recebida na família, na escola, e na sociedade de um modo geral cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos. A atitude dos pais e as suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e, conseqüentemente, influenciam o comportamento da criança na escola".

(Vygotsky, 1984, p.87)

Cinco dos alunos que integravam a turma onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada são filhos de pais divorciados, dois deles com a agravante de terem sido abandonados por um dos progenitores.

Os dados obtidos neste estudo apontam no sentido de que existem mudanças significativas na participação dos pais divorciados na vida escolar dos filhos. Revelam ainda que as famílias divorciadas variam a sua participação na vida escolar dos filhos. Se analisarmos estes dados tendo em conta o género, é a mãe quem desempenha quase todas as tarefas domésticas e escolares. O estudo revela ainda que numa primeira fase ambos os progenitores se querem afirmar, com visitas sucessivas à escola, como que a lutar pela paternidade do filho/a, depois o processo altera-se por completo e, com o passar do tempo começa a verificar-se uma ausência do progenitor que não coabita com a criança, começando a afastar-se e vindo apenas se for chamado ou obrigado.

Os resultados foram obtidos através de observações, do inquérito por questionário aos pais e entrevistas aos professores. Os professores são conhecedores profundos, da participação das famílias na vida escolar das crianças e sentem quando existem alterações nessa participação, pelo que somos inclinados a reconhecer esta opinião dos professores como resultado de uma apreciação da participação das famílias.

O estudo aqui descrito foi pertinente na medida em que nos proporcionou conhecer as percepções que ambos os progenitores (nos casos em que foi possível) têm sobre a sua participação na vida escolar dos seus filhos e também, enquanto docentes, construir uma base de conhecimento que nos permita de futuro, compreender atitudes e comportamentos tidos por estes

alunos em determinados contextos, dentro e fora da sala de aula. Um cruzamento da situação familiar dos alunos com a sua situação escolar, desempenho escolar e comportamentos, permite-nos salientar que alguns alunos filhos de pais divorciados, tinham comportamentos mais enérgicos e conflituosos e baixo desempenho escolar.

Compreendemos, hoje que a maior parte destas crianças estão perturbadas emocionalmente, motivo pelo qual não conseguem ter comportamentos ajustados e desenvolver um processo normal de aprendizagem. Reconhecemos, sustentada pelo quadro conceptual que apresentamos que o ambiente familiar da criança interfere no seu estado emocional, levando a comportamentos prejudiciais de desatenção e desinteresse no desempenho escolar.

Este estudo, tornou-nos mais sensíveis a estas questões, na perspectiva de orientar a prática pedagógica no sentido de sensibilizar os pais para a participação activa, na vida escolar dos seus filhos, e de valorizar estas dimensões na construção de um referencial pedagógico.

As acções desenvolvidas constituíram-se como um meio que nos permitisse analisar o envolvimento parental, nas situações propostas. Tudo serviu de pretexto para conseguir uma maior comunicação entre a escola e os pais, no sentido de melhorar a relação destes com a escola e com os seus filhos. Foi gratificante verificar, a colaboração dos pais na realização dos trabalhos de casa, dos seus filhos e a sua participação na festa de finalistas.

Quando os pais são participativos nas actividades realizadas pela escola, o aluno envolve-se com maior facilidade. Até porque quando surge uma dificuldade, pais e professores podem dialogar e procurar resolver juntos, qualquer problema que possa surgir.

A escola tem que abrir as portas à participação dos pais, trazendo-os ao seu espaço com actividades diversificadas e interessantes. Esta devia organizar festas, palestras e desenvolver um projecto onde os pais pudessem contribuir e participar, ou seja, chamar os pais à escola para valorizar o desempenho dos seus filhos e não só quando surgem problemas. Estas estratégias podem ser uma meta para trazer os pais à vida escolar dos alunos. Definitivamente, a escola tem de parar de culpar os pais e os pais de culpar a

escola pelo fracasso escolar. Pelo contrário, estes devem unir-se e juntos, procurar soluções.

Como afirma Osório (1996, p.20), o alimento afectivo é tão indispensável para a sobrevivência do ser humano quanto o são o oxigénio que se respira. Sem o afecto fornecido pelos pais, o ser humano não desabrocha, permanece fechado.

## **Considerações Finais**

A escola é identificada como o local onde se desenrola o processo de construção de uma sociedade mais justa; como um espaço em que a prática pedagógica é entendida como uma prática de vida, de todos e com todos, na perspectiva de formar cidadãos que integrem e contribuam para a sua comunidade. Hoje em dia pretende-se, pois, uma escola democrática, competente e comprometida com a aprendizagem significativa do aluno, procurando transformar informações em saberes necessários à vida dos alunos.

Neste contexto, o estágio supervisionado é uma parte importante, do currículo na formação do futuro professor porque é a oportunidade de experimentar e realizar, na prática, o conhecimento teórico adquirido no decorrer da sua formação acadêmica. Apesar de existir apreensão e ansiedade no início deste processo devido à pouca experiência e à responsabilidade de realizar um bom trabalho, a integração com os professores e principalmente com os alunos possibilitou o bom desenvolvimento deste estágio.

O estágio, como experiência, foi uma oportunidade de aprofundarmos os conhecimentos e a capacidade criativa na resolução dos impasses encontrados durante este período. É claro que o estágio não foi perfeito, equívocos ocorreram, mas estes também fazem parte do processo de aprendizagem. Desta forma, durante todo este processo, e até mesmo no desenvolvimento deste relatório escrito foi possível construir um conhecimento novo, resultante da análise das informações obtidas pela observação, pela teoria e pela experiência vivenciada no estágio.

A relação com os professores foi de colaboração, compreensão, cooperação, em especial com o professor cooperante, que foi um amigo, um companheiro, uma ajuda preciosa em todo este processo. Aspectos negativos sempre existem no entanto, durante este estágio foram mínimos ou pelo menos tornaram-se minimizados diante dos resultados positivos alcançados.

A relação com os alunos foi de amizade, de respeito e de reflexão nos momentos necessários. A eles agradecemos o maravilhoso ano que nos proporcionaram, um ano que se antevia tão difícil, trabalhoso e complicado, mas que acabou por se tornar maravilhoso e especial, muito especial pela sua

dedicação. Em suma, agradecemos-lhes por terem sido as crianças que foram, uma turma caracterizada pelo dinamismo e alegria, deixando transparecer o seu lado mais ingénuo de criança. Estes vão ser, sem dúvida, sempre os nossos meninos, pois foi com eles que demos o primeiro passo no 1º ciclo e foi com eles que aprendemos o que há de melhor nesta profissão.

Relativamente ao estudo desenvolvido no estágio, refere-se que apesar de existirem muitas barreiras para a obtenção de uma cidadania plena por parte destas famílias, estamos confiantes que o esforço diário daqueles que trabalham com elas constituirá uma contribuição para que gradual e sistematicamente o seu futuro seja mais livre do constrangimento que sobre elas recai.

Percebemos aqui que trabalhar com estes alunos requer uma abordagem dinâmica e referências múltiplas e variadas, contrárias ao pensamento único e á linearidade, que em nada contribuem para sustentar a prática quotidiana, que como constatamos, é tão diversa e complexa.

Gostaríamos ainda de reiterar que esta investigação não pretende transmitir o que se passa no mundo, ou até neste país, mas pretende transmitir o que se passa neste contexto no momento actual, fruto da intervenção, reflexão e pesquisa realizada.

A complexidade que caracteriza a sociedade actual coloca a todos nós, cidadãos novos desafios e cada vez mais exigentes responsabilidades.

## Referências Bibliográficas

- ABRANTES, P. (2002). A Avaliação das aprendizagens no Ensino Básico. In P. Abrantes & F. Araujo (Coord.). *A Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. (pp 9-15). Lisboa: Departamento da Educação Básica – ME.
- ALARCÃO, M. (2002). *(Des) Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto.
- BARDIN, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BEJA, F. (1996). *Muitos anos de escolas – Ensino Primário – Anos 40-70*. Lisboa: Direcção Geral de Administração Escolar.
- BERNSTEIN, A. (2002). *Recasamento: redesenhando o casamento*. In Peggy Papp (org) *Casais em perigo-novas directrizes para terapeutas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*, Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- BRUN, G. (1999). *Pais, Filhos & Cia Ilimitada*. Rio de Janeiro: Record.
- CANÁRIO, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CORA, C., (1983). *Vintém de cobre: meias confissões de Aninha*. São Paulo: Global Editora.
- DEMO, P. (2001). *Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos*. Campinas: Papirus.
- FERREIRA, A. (2006). *Supervisão no Contexto Escolar: Reflexões Pedagógicas*. Manaus: Uninorte.
- FERREIRA, V. (2007). *O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos*. In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto,

*Metodologia das ciencias sociais* (14ª Ed), (pp. 165-195). Porto: Edições Afrontamento.

FORMOSINHO, J. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação*. Porto: Porto Editora.

FUCK, I. (1994). *Alfabetização de Adultos. Relato de uma experiência construtivista*. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes.

GAMEIRO, J. (1992). *Voando sobre a psiquiatria, análise epistemológica da psiquiatria contemporânea*. Porto: Afrontamento.

GAMEIRO, J. (2001). *Os meus, os teus e os nossos - novas formas de família*. Lisboa: Terramar.

GIL, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5ª ed). São Paulo: Editora Atlas.

GUBER, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.

KANDEL, L. (1981). *Reflexões sobre o uso da entrevista, especialmente a não-directiva, e sobre as pesquisas de opinião*. In Thiollent, Michel J. M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 2 Ed. São Paulo: Polis, p. 169-189 (Colecção Teoria e História).

LEITE, C. (2000). *Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, projecto curricular de turma o que têm de comum? O que os distingue?* Acedido de <http://www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf> em Setembro 2010

LEITÃO, M. (1993). *Da criança ao aluno – Um itinerário pedagógico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e Ministério da Educação.

LIMA, J. (2002). *A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica?* In Jorge Ávila de Lima (Org), *Pais e professores: Um desafio à cooperação* (pp. 133-173). Porto:

Edições Asa.

- LINO, D. (2007). *Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. In J. Oliveira-Formosinho. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 93-122). Porto: Porto Editora.
- MALAREWICZ, J. (2007). *O complexo do príncipezinho*. Cruz Quebrada: Oficina do Livro - Soc. Editorial, Lda.
- MARCELO-GARCÍA, C. (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- MATOS-VILAR, A. (1995). *O professor Planificador*. Lisboa: Cadernos pedagógicos.
- MESQUITA, C. (2007). *Educador de Infância: teorias e a prática*. Porto: Profedições.
- MINUCHIN, S. (1979). *Famílias em Terapia. Caleidoscópio familiar imagens de violência e coração*. Barcelona: Ed. Paidós.
- MUCCHIELLI, R. (1991). *Les Méthodes Qualitatives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- NIZA, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º CEB*. Inovação, 11, 77-98
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2000). *A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança*. *Infância e Educação*, 1, 153-173.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007). *A utilização da herança histórica na reconstrução de uma práxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.

- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T. & PINAZZA, M. (2007). *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- OSÓRIO, C. (1996) *Família hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PADILHA, R. (2001). *Planeamento dialógico: como construir o projecto-pedagógico da escola*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- PACHECO, J. (2002). Critérios de Avaliação na Escola. In P. Abrantes & F. Araujo (Coord.). *A Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. (pp 55-64). Lisboa: Departamento da Educação Básica – ME
- PEÇAS, A. (1999). Uma Cultura para o Trabalho de Projecto. *Escola Moderna*, 6,(5ª) , 56-61
- PESSOA, A. (2010). Movimento da Escola Moderna Portuguesa: Síntese de uma história. *Noesis*, 82, 48-53.
- PILETTI, C. (1997). *Didáctica Geral*. São Paulo: Ática.
- PINAZZA, M. (2007). *Inspirações para uma pedagogia da infância*. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, (orgs) *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- PORTUGAL, G. (2004). Prefácio. In C. Serra, *Currículo na Educação Pré-escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. (pp. 11-12). Porto: Porto Editora.
- POUSSIN, G. & MARIN, LEBRUN, E. (1999). *Os filhos do divórcio - psicologia da separação parental*. Lisboa: Terramar.
- RELVAS, A. (2006). *O ciclo vital da família, perspectiva sistémica (4ª ed)*. Porto: Edições Afrontamento.
- RIBEIRO, L. (1991). *Avaliação da Aprendizagem*. Porto: Texto Editora.

- RICHMAN, J. (2008) *No one was like Vermeer*. In Richman, Jonathan. *Because her beauty is raw & wild*. Santa Monica, CA: Vapor Records.
- ROLDÃO, M. C. (2002). *A universitarização da formação de educadores de infância e professores do 1º CEB: uma leitura de significados*. *Infância e Educação*, 4, 36-41.
- SARMENTO, T. & Marques, J. (2002). *A Escola e os Pais*. Braga: Livraria Minho.
- SAMPAIO, D. (1995). *Terapia familiar*. Porto: Edições Afrontamento.
- SERRA, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- SARRACENO, C. (1995). *Sociologia da família*. Lisboa: Estampa.
- SCHÖN, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED.
- SILVA, I. (2007). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica - Ministério da Educação.
- SIMÕES, A. (2004). *O Educador como Prático Reflexivo... e a Construção da sua Identidade Profissional*. *Cadernos de Educação de Infância*, 71: 8-13.
- SOUSA, M. (2007). *A inadequação da escola num cenário de transição Paradigmática*. In J. M. Sousa & C. N. Fino (Org.), *A escola sob suspeita* (pp15-30). Porto: Asa Editores.
- SPODEK, B., & BROWN, P. (2002). *Alternativas curriculares em educação de infância: uma perspectiva histórica*. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 193-224). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SPODEK, B. (1996). *Literacy activities in a play environment*. *International Journal of Early Childhood Education*, 1, 7-19.

- STOER, S. & CORTESÃO, L. (2005). *A reconstrução das relações escola-família: Concepções portuguesas de “pai responsável”*. In Stephen Stoer & Pedro Silva, *Escola – Família uma relação em processo de reconfiguração*. (pp.75-78) Porto: Porto Editora.
- WALDEMAR, O. (1996). *Divórcios e recasamentos: enfrentando o desconhecido*. In Luís Carlos Prado (org), *Famílias e terapeutas - construindo caminhos*, (pp. 173 - 188). Porto Alegre: Artes Médicas.
- WALLERSTEIN, J. & KELLY, J. (1998). *Sobrevivendo separação - como pai e filhos lidam com o divórcio*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- VASCONCELOS, S. (1997) – *Colecção Educação Pré-Escolar – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Ministério da Educação, Lisboa.
- VASCONCELOS, C. (1999). *Planeamento. Projecto de Ensino Aprendizagem e Projecto Político Pedagógico*. São Paulo: Libertad.
- VILAS-BOAS, M. (1994). *A relação escola - família inserida na problemática das reformas curriculares*. Revista ESES, 5, Janeiro, pp. 12-14.
- VIGOTSKY, L. (1984). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- ZABALZA, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- ZABALZA, M. (1998a). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

### **Legislação consultada**

DECRETO-LEI nº 115-A/98, de 4 de Maio (Regime Jurídico de Direcção, Administração e Gestão Escolares).

DECRETO-LEI nº 240/2001 de 30 de Agosto – O Perfil geral de Desempenho do Professor.

DESPACHO nº 5220/97 de 4 de Agosto – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

## ANEXOS

### ANEXO I – Questionário (Pais)



### QUESTIONÁRIO

Este questionário destina-se à realização do Relatório Final de Estágio de um curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e tem como finalidade recolher opiniões dos pais dos alunos do 4º ano de escolaridade acerca das características, modos ou tipos de participação das famílias de pais divorciados na vida escolar dos filhos.

A sua resposta a este questionário é de vital importância. Responda apenas às questões que se relacionem com o seu caso. Procure ser o mais exacto possível nas respostas. Estas são absolutamente confidenciais, portanto, não escreva o seu nome em nenhuma parte deste questionário.

**Nota: Assinale com uma X a resposta que corresponde à sua situação**

#### Parte I – Dados de Identificação

1- Idade \_\_\_\_\_ anos

2- Sexo: Feminino



Masculino



3- Habilitações literárias:

(Assinale com uma X a resposta que corresponde à sua situação)

a) 4º ano



b) 9º ano



c) 12º ano



d) Bacharelato



e) Licenciatura



e) Mestrado



f) Doutoramento



g) Outro \_\_\_\_\_



**Parte II – Características, modos e tipos de participação dos pais divorciados na vida escolar dos filhos**

4- **É divorciado/a ou encontra-se em situação de separação:**

Sim  Não

5- **Se respondeu sim, Indique o número de filho(s) do casamento/união de facto:**

Um  dois  três  mais de três

6- **O(s) seu(s) filho(s) vivem consigo na morada habitual?**

Sim  Não

7- **Quem é o encarregado de educação do(s) filho(s)?**

EU	O OUTRO PROGENITOR(a)

8- **Durante o casamento/união de facto quem era o encarregado de educação?**

EU	O OUTRO PROGENITOR

9- **Identifique, relativamente ao seu filho/filha do casamento/união de facto, as situações que correspondem mais frequentemente aos seus contributos.**

	Sim	Não	Por vezes
1-Levo o meu filho à escola diariamente.			
2-Preocupo-me em educá-lo/a(s) segundo os meus princípios.			

3-Vou à escola falar com os professores sobre o rendimento escolar dele/a(s).			
4-Compareço na escola quando um dos progenitores é convocado/a.			
5- Colaboro e participo nos convívios escolares, visitas de estudo, comemorações, etc., organizadas pela escola.			
6- Ajudo/a(s) nos TPC.			
7- Verifico diariamente se os TPC foram feitos e estão correctos.			
8 -Converso com ele/a(s) sobre o que aconteceu na escola.			
9- Converso com ele/a(s) sobre temas culturais			

**10- Sente que houve mudanças na participação da vida escolar do(s) seu(s) filho(s), após a separação/divórcio?**

Sim  Não

**11- Se respondeu afirmativamente refira algumas das mudanças na participação na vida escolar do(s) filho(s).**

---



---



---



---



---



---

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

**Isabel Fernandes**

## ANEXO II – Guião de Entrevista (professores)



### GUIÃO DE ENTREVISTA

**Estrutura da Entrevista** – Semi-estruturada, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão dos entrevistados.

**Entrevistados:** Professor Titular de Turma, Professora de Apoio, Coordenadora de Estabelecimento, Professora de Ensino Regular de outra turma.

**Tema:** A participação dos pais divorciados na vida escolar dos filhos.

**Objectivo Geral:** Conhecer as percepções dos professores características, modos e tipos de participação dos pais divorciados na vida escolar dos filhos.

Blocos	Objectivos Específicos	Formulário das Perguntas	Tópicos
<b>Bloco I</b> Legitimação da Entrevista	- Posicionar e informar o entrevistado do contexto da investigação, objectivos e tema da entrevista.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Tentar desenvolver um clima de confiança, empatia e abertura, motivar, agradecer antecipadamente, informar sobre a importância do seu relato, pedir para registarem por escrito, referir os princípios éticos e deontológicos – confidencialidade, anonimato e de sinceridade, posteriormente deixar ver a transcrição da entrevista.</li> </ul>

<p><b>Bloco II</b> Participação na vida escolar dos filhos</p>	<p>- Saber de que forma os pais divorciados participam na vida escolar dos filhos</p> <p>- Perceber se morar com os filhos, condiciona ou não a participação dos Pais na vida escolar dos filhos</p>	<p>1-Como vê a participação de uma família divorciada, na vida escolar dos filhos?</p> <p>2- Morar com os filhos, ou não morar, na sua opinião, condiciona, ou não, a participação dos pais de famílias divorciadas na vida escolar dos filhos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visitas à escola para reuniões.</li> <li>• Participação em actividades escolares</li> <li>• Os TPC/accompanhamento de estudo</li> <li>• Levar o filho à escola.</li> <li>• Ir à escola procurar saber os resultados escolares dos filhos</li> <li>• Verificar dúvidas e dificuldades</li> </ul>
<p><b>Bloco III</b> A participação de acordo com o tipo de famílias reconstituídas /Motivos</p>	<p>- Analisar a participação dos pais na vida escolar dos filhos logo após o divórcio, e, ou após uma nova relação</p>	<p>3- Pelos contactos que teve com os pais, como analisa a participação dos mesmos na vida escolar dos filhos logo após o divórcio?</p> <p>4- E/ou após uma nova relação?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem vai à escola quando se forma uma nova família.</li> <li>• O progenitor que não coabita com a criança, continua a ir.</li> </ul>
<p><b>Bloco IV</b> Diferenças da participação dos pais na vida escolar dos filhos</p>	<p>- Verificar segundo o género qual a participação na vida escolar dos filhos, numa família reconstituída</p>	<p>5- Na sua opinião, nas famílias reconstituídas, o pai e a mãe dos alunos têm participações, na vida escolar destes, distintas, ou considera que não existem diferenças? Como descreve essa participação?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem participa mais na vida escolar, Pai/Mãe.</li> <li>• Quando o progenitor reconstrói a vida continua a participar.</li> </ul>

## ANEXO III- Roteiro de Entrevistas aos Professores



### Roteiro de Entrevistas a Professores

Tópicos	Questões
Participação na vida escolar dos filhos	1- Como vê a participação na vida escolar dos filhos de uma família divorciada? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visitas à escola para reuniões.</li> <li>• Participação em actividades escolares</li> <li>• Os TPC/accompanhamento de estudo</li> </ul>
Morar com os filhos	2- Morar com os filhos, ou não morar, na sua opinião, condiciona, ou não, a participação dos pais de famílias divorciadas na vida escolar dos filhos?
A participação de acordo com o tipo de famílias reconstituídas / Motivos	3- Pelos contactos que teve com os pais, como analisa a participação dos pais na vida escolar dos filhos logo após o divórcio, e, ou após uma nova relação?
Diferenças na participação	4- Na sua opinião, nas famílias reconstituídas, o pai e a mãe dos alunos têm participações, na vida escolar destes, distintas, ou considera que não existem diferenças? Como descreve essa participação?