

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

Emanuel Martins Alves

*Relatório 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

Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira

Bragança

Novembro/2018

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

Emanuel Martins Alves

*Relatório 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

Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira

Bragança

Novembro/2018

Agradecimentos

Ao refletir sobre todo o meu percurso é indispensável agradecer a quem contribuiu para este sucesso. São duas as palavras que melhor definem esta jornada, esforço e gratidão. Esforço, porque em certos momentos foi árduo, mas esses momentos, mais tarde, tornaram-se a força para continuar. Essa força proveio de pessoas que me apoiaram, estando ao meu lado em todos os momentos, daí a palavra gratidão.

Deste modo, agradeço...

Aos meus pais, João e Helena, e irmãos, João, Silvano e Maria, que são o meu alicerce e os meus maiores apoiantes.

Aos meus amigos, Rogério Carvalho, Ana Sousa, Ana Costa e Catarina Cordeiro por estarem presentes e me acompanharem em diversos momentos.

À Juliana Araújo por todo o carinho e apoio durante este percurso.

Ao professor doutor Manuel Luís Castanheira, meu orientador do relatório de estágio, pela sua compreensão, dedicação e partilha de saberes ao longo desta etapa.

A todos que me acompanharam nesta caminhada, um muito obrigado!

Resumo

O envolvimento familiar é fundamental na relação entre a escola e a família. É através desta relação que estes dois ambientes podem comunicar e assim partilhar informações sobre as crianças envolvidas no processo educativo. Além disso, há a oportunidade de acompanhar melhor o seu crescimento e o seu processo de desenvolvimento. Considerando esta perspetiva, a investigação descrita neste Relatório foi desenvolvida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, focada no trabalho enquanto aluno/investigador em três contextos educativos: Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. O processo investigativo foi desenvolvido de acordo com uma abordagem qualitativa e quantitativa, em que foram utilizadas várias técnicas de análise e recolha de dados, como questionários, entrevistas e registos fotográficos. Com este estudo, pretende-se, sobretudo, aferir e refletir sobre a participação das famílias nos contextos educativos, e como essa participação contribui para a melhoria do desenvolvimento holístico da criança. Para isso, foram delineados os seguintes objetivos: (i) *Promover a participação e o envolvimento da família nos contextos educativos dos seus educandos*; (ii) *Investigar se o contacto entre os contextos educativos e a família tem importância no desenvolvimento holístico da criança*; (iii) *Fomentar a comunicação entre os contextos educativos e as famílias*. A prática de ensino supervisionada foi realizada em três contextos diferentes: numa Creche pertencente a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com um grupo 14 crianças de 1 ano de idade. Num Jardim de Infância pertencente à rede pública, com um grupo de 21 crianças de 5 anos de idade e numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico de rede pública, com um grupo de 26 crianças do 2.º ano de escolaridade. É fundamental a importância do envolvimento parental na escola, bem como a comunicação entre a escola e a família, e o papel das famílias e das instituições educativas no desenvolvimento das crianças. Como resultados finais verificamos que é fundamental promover uma relação sincera e aberta entre as instituições educativas e os pais, o que contribui beneficentemente para o sucesso educativo e, para um melhor desenvolvimento holístico da criança.

Palavras-chave: Relação escola-família; envolvimento familiar; desenvolvimento da criança; sucesso educativo.

Abstract

Family involvement is fundamental to the relationship between school and family. It's through this relationship that these two environments can communicate and share information about the children involved in the educational process. In addition, there's the opportunity to better monitor their growth and their development process. Considering this perspective, the research described in this Report was developed based on a Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Pre-primary and Primary Education, focused on work as a student/researcher in three educational contexts: Day-Care, Kindergarten and 1st cycle of basic education. The investigative process was developed according to a qualitative and quantitative approach, in which several techniques of analysis and data collection were used, such as questionnaires, interviews and photographic records. This study intends, above all, to assess and reflect on the participation of families in educational contexts, and how this participation contributes to the improvement of the child's holistic development. For this purpose, the following objectives were outlined: (i) *To promote the participation and the involvement of the family in the educative contexts of their students;* (ii) *Investigate whether contact between educational contexts and the family is important in the holistic development of the child;* (iii) *Encourage communication between educational contexts and families.* The practice of supervised teaching was carried out in three different contexts: in a Daycare Center belonging to a Private Institution of Social Solidarity (IPSS), with a group of 14 1-year-old children. In a public kindergarten, with a group of 21 children with 5 years old and in a public school of the 1st cycle of Basic Education with a group of 26 children in the 2nd year. It's fundamental the organization of family teaching, as well as, the communication between school and family and the role of families and educational institutions in the development of children. As final results, it is essential to promote a sincere and open relationship between educational institutions and parents contributing beneficially to educational success and to a better holistic development of the child.

Key-words: School-family relationship; family involvement; child development; educational success.

Índice Geral

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract.....	ix
Índice Geral	xi
Índice de Figuras	xv
Índice de tabelas	xvii
Índice de Gráficos.....	xix
Índice de anexos	xxi
Acrónimos e Siglas.....	xxiii
Introdução.....	1
1- Enquadramento teórico	4
1.1 – A família na educação da criança	4
1.2 - Relação escola/família: uma parceria positiva	5
1.2.1- A comunicação entre a escola/família.....	6
1.2.2- Envolvimento parental na escola.....	8
1.2.3- Don Davies: Modelo de envolvimento parental.....	10
1.2.4- Estratégias para promover a relação entre a escola e a família	11
1.3- Autonomia na criança.....	14
1.3.1- O papel das famílias e das instituições educativas na autonomia da criança 15	
2- Caraterização dos Contextos da Prática de Ensino Supervisionada.....	17
2.1- Caraterização do Contexto de Creche	17
2.1.1- A instituição.....	17
2.1.2- Organização dos espaços e dos tempos pedagógicos	18

2.1.3- O grupo de Crianças	21
2.2- Caracterização do Contexto de Jardim de Infância	21
2.2.1- A instituição.....	21
2.2.2- Organização dos espaços e dos tempos pedagógicos	22
2.2.3- O grupo de Crianças	26
2.3- Caracterização do Contexto de 1.º CEB.....	26
2.3.1- A instituição.....	26
2.3.2- Organização dos espaços e dos tempos pedagógicos	27
2.3.3- O grupo de Crianças	30
3- Metodologia de Investigação	32
3.1- Questão problema e objetivos da investigação.....	32
3.2 – Método de investigação qualitativa	33
3.3- Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	34
3.3.1- Observação	34
3.3.2- Notas de Campo	36
3.3.3- Entrevista.....	36
3.3.4- Inquérito por questionário	37
3.3.5- Registo fotográfico	38
3.4- Recolha de Dados	38
4- Experiências de ensino/aprendizagem	40
4.1- Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Creche	40
4.1.1- “A minha Impressão Digital”	40
4.1.2- “Árvore dos afetos ”.....	42
4.2- Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no âmbito de Jardim de Infância	46

4.2.1- “Reunião de pais”	46
4.2.1- “Área das Ciências: Construção do Balançé”	49
4.2.3- “Dramatização aos pais: A cidade colorida”	54
4.3- Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no âmbito de 1.º Ciclo do Ensino Básico	58
4.3.1- “Família na escola”	58
4.3.2- “Vídeos no <i>blog</i> da turma”	62
5- Apresentação, análise e discussão dos resultados	66
5.1- Contexto de Creche	66
5.2- Contexto de Jardim de infância	72
5.3- Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	81
Considerações finais	91
Referências Bibliográficas	95
Anexos	98

Índice de Figuras

Figura 1- Sala de atividades da Creche – “Rosa II”	18
Figura 2- Planta da sala de atividades do contexto de Creche.	19
Figura 3- Planta da sala de atividade do J.I.	22
Figura 4- Sala de atividades do JI.	24
Figura 5- Quadro das rotinas do JI.	25
Figura 6- Sala de atividades 1.º CEB.	27
Figura 7- Planta da sala de aula do 1.ºCEB.....	28
Figura 8- Elaboração de adornos para a recordação.....	41
Figura 9- Exemplar de recordação de uma criança.	42
Figura 10- Exemplo de cartão entregue às famílias.	43
Figura 11- Árvore dos afetos ilustrada na tela.	43
Figura 12- Convocatória entregue aos encarregados de educação.....	46
Figura 13- Reunião de pais.....	47
Figura 14- Crianças a recolher neve.....	50
Figura 15- Criança a pintar base da balança.....	52
Figura 16- Construção da balança.	52
Figura 17- Crianças a explorar na balança.	53
Figura 18- Crianças na elaboração do cenário da cidade cinzenta.....	55
Figura 19- Cenário colorido.	56
Figura 20- Convite entregue aos pais das crianças.....	56
Figura 21- Apresentação da dramatização aos pais.....	57
Figura 22- Apresentação por parte de uma enfermeira (mãe de uma criança) sobre a doença diabetes.....	60

Figura 23- Apresentação do livro “O casamento da gata” por parte de uma mãe de uma criança ao restante grupo.	61
Figura 24- Crianças na apresentação da leitura.	64
Figura 25 e 26- Captura dos vídeos realizados na sala de aula colocados no “blog” da turma.	65

Índice de tabelas

Tabela 1- Organização da rotina diária em Creche.	19
Tabela 2- Organização da rotina diária em JI.	24
Tabela 3- Organização da rotina diária no 1.º CEB.	29
Tabela 4- Entrevista Creche: Contagem das respostas referentes à primeira questão.	66
Tabela 5- Entrevista Creche: Contagem das respostas referentes à segunda questão.	67
Tabela 6- Entrevista Creche: Contagem das respostas referentes à terceira questão.	67
Tabela 7- Entrevista Creche: Contagem das respostas referentes à quarta questão. .	67
Tabela 8- Entrevista Creche: Contagem das respostas referentes à quinta questão. .	68
Tabela 9- Entrevista Creche: Contagem das respostas referentes à sétima questão..	68
Tabela 10- Entrevista Creche: Contagem das respostas referentes à nona questão. .	69
Tabela 11- Entrevista Creche: Contagem das respostas referentes à décima questão.	69
Tabela 12- Entrevista Creche: Contagem das respostas referentes à décima primeira questão.	69
Tabela 13- Entrevista Creche: Contagem das respostas referentes à décima segunda questão.	70
Tabela 14- Questionário JI: questão 2.9.1 e 2.10.	76
Tabela 15- Questionário JI: questão 2.14.	79
Tabela 16 – Questionário 1º CEB: questão 3.	86
Tabela 17 – Questionário 1º CEB: questão 4.1.	87
Tabela 18 – Questionário 1º CEB: questão 7 e 8.	88

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Questionário JI: idade dos inquiridos em anos.....	72
Gráfico 2 - Questionário JI: género dos EE.....	72
Gráfico 3 - Questionário JI: questão 2.1.....	73
Gráfico 4 - Questionário JI: questão 2.2.....	73
Gráfico 5 - Questionário JI: questão 2.3.....	74
Gráfico 6 - Questionário JI: questão 2.4.....	74
Gráfico 7 - Questionário JI: questão 2.5.....	74
Gráfico 8 - Questionário JI: questão 2.6.....	75
Gráfico 9 - Questionário JI: questão 2.7.....	75
Gráfico 10 - Questionário JI: questão 2.8.....	76
Gráfico 11 - Questionário JI: questão 2.9.....	76
Gráfico 12 - Questionário JI: questão 2.11.....	78
Gráfico 13 - Questionário JI: questão 2.12.....	78
Gráfico 14 - Questionário JI: questão 2.13.....	79
Gráfico 15 – Questionário 1.º CEB: questão 1.1.....	82
Gráfico 16 – Questionário 1.º CEB: questão 1.2.....	82
Gráfico 17 – Questionário 1.º CEB: questão 1.3.....	82
Gráfico 18 – Questionário 1.º CEB: questão 1.4.....	83
Gráfico 19 – Questionário 1.º CEB: questão 1.5.....	83
Gráfico 20 – Questionário 1.º CEB: questão 2.1.....	83
Gráfico 21 – Questionário 1.º CEB: questão 2.2.....	84
Gráfico 22 – Questionário 1.º CEB: questão 2.3.....	84
Gráfico 23 – Questionário 1.º CEB: questão 2.4.1.....	84

Gráfico 24 – Questionário 1.º CEB: questão 2.4.2.	85
Gráfico 25 – Questionário 1.º CEB: questão 2.4.3.	85
Gráfico 26 – Questionário 1.º CEB: questão 2.4.4.	86
Gráfico 27 – Questionário 1.º CEB: questão 4.	86
Gráfico 28 – Questionário 1.º CEB: questão 5.	87
Gráfico 29 – Questionário 1.º CEB: questão 6.	88
Gráfico 30 – Questionário 1.º CEB: questão 7.	88

Índice de anexos

Anexo 1 - Guião de entrevista de Creche.....	99
Anexo 2 - Questionário Jardim de Infância.	101
Anexo 3 - Questionário 1.º Ciclo do Ensino Básico.	106

Acrónimos e Siglas

1.ºCEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EE – Encarregado de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

ESE – Escola Superior de Educação

JI – Jardim de Infância

NC – Notas de Campo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

O presente relatório final foi realizado no âmbito da unidade de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em contextos de Creche, Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. A PES foi desenvolvida em diferentes instituições. No contexto de Creche decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), no contexto de Jardim de Infância (JI) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) desenvolveu-se numa instituição da rede pública. O primeiro momento de estágio educativo ocorreu em contexto de creche com um total de 90 horas. Seguidamente, o contexto de JI com um total de 150 horas e por fim, o contexto de 1.º CEB com um total de 180 horas. Em todos os contextos a prática decorreu durante três dias por semana (5 horas por dia).

A realização da prática foi bastante enriquecedora, pois proporcionou múltiplas experiências e permitiu-nos: caracterizar os contextos educativos apoiando-se na observação e em dados documentais; organizar o ambiente educativo de forma a assegurar o bem-estar, o acompanhamento e a estimulação das crianças; conceber projetos curriculares sustentados na observação, planificação e avaliação da ação educativa; intervir de forma fundamentada e eticamente responsável, mobilizando conhecimentos de natureza técnica, científica e pedagógica; agir na complexidade das situações educativas, equacionando respostas alternativas aos problemas e desafios que apresentam os contextos de intervenção; estabelecer interações positivas com os diferentes parceiros educativos, num quadro de participação ativa e democrática; adotar uma postura reflexiva, crítica e investigativa das práticas educativas, numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida.

Definimos como objetivos: (i) *Promover a participação e o envolvimento da família nos contextos educativos dos seus educandos;* (ii) *Investigar se o contacto entre os contextos educativos e a família tem importância no desenvolvimento holístico da criança;* (iii) *Fomentar a comunicação entre os contextos educativos e as famílias.*

A educação e a formação têm vindo a assumir um papel cada vez maior na vida da criança, bem como o reconhecimento da necessidade de uma pertinente colaboração entre a família e a escola, pois “não é possível separar o contexto familiar no processo de aprendizagem da criança” (Oliveira-Formosinho 2001, p.126). Contudo, esta relação,

sendo complexa, nem sempre é bem entendida por todos os intervenientes. Razão pela qual consideramos pertinente estudar esta temática.

Na perspetiva sociológica, a família é considerada a primeira instituição de socialização das crianças, e “os pais/famílias e o estabelecimento de educação (...) são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa (...) que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Silva, Marques, Mata & Rosa 2016, p.28). No entanto, a entrada da criança para uma instituição educativa, seja ela a Creche, Jardim de Infância ou até 1.º Ciclo do Ensino Básico, faz com que as responsabilidades pela sua socialização passem a ser partilhadas. Desta forma, é importante realçar que a ação da família não é substituível pela instituição educativa, assumindo sim um lugar importante de interação e socialização das crianças. A família e a instituição educativa completam-se e esta complementaridade deve estabelecer-se com base numa relação de confiança e responsabilidade recíproca. A participação dos pais no percurso educativo dos filhos e uma relação próxima entre pais e escola é, seguramente, benéfica para o desenvolvimento da criança.

O desenvolvimento da prática pedagógica foi acompanhado da recolha de dados (recurso à observação, notas de campo, entrevista, inquérito por questionário e registo fotográfico) que permitiu aceder à informação que ajudou a melhor compreender, orientar e avaliar o processo educativo, bem como dar expressão a este relatório de estágio.

O presente relatório final, em termos de estrutura, encontra-se organizado da seguinte forma: Enquadramento teórico; Caracterização dos contextos da Prática de ensino supervisionada; Metodologia de investigação; Experiências de ensino/aprendizagem; Apresentação e análise de dados; Considerações finais.

Na primeira parte, relativamente ao Enquadramento Teórico, fazemos referência à Família na educação da criança; à Relação escola/família: uma parceria positiva e à Autonomia da criança. No tópico Relação escola/família: uma parceria positiva, mencionamos a comunicação, o envolvimento parental, o modelo de envolvimento parental de Don Davies e as estratégias para promover a relação entre a escola/família. No ponto Autonomia da criança, referimos o papel das famílias e das instituições educativas.

Na segunda parte, mencionamos a caracterização dos três contextos da PES, relativamente à instituição, organização dos espaços e dos tempos pedagógicos e o grupo de crianças.

Na terceira parte, em relação à Metodologia de investigação, referimos a pergunta de partida e objetivos da investigação, o método de investigação qualitativa, as técnicas de recolha e análise de dados e como foi feita a recolha de dados. Nas técnicas de recolha e análise de dados referenciamos a observação, as notas de campo, a entrevista, o inquérito por questionário e o registo fotográfico.

Na quarta parte, evidenciamos as experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no âmbito dos contextos de Creche, JI e 1.º CEB.

Na quinta parte, demonstramos a apresentação, análise e discussão de dados relativos aos três contextos. Por fim, terminamos com as considerações finais onde partilhamos os aspetos relevantes das vivências nos contextos.

1- Enquadramento teórico

No presente ponto, começamos por abordar a família na educação das crianças. De seguida, refletimos sobre a relação entre a escola e a família, onde evidenciamos a comunicação, o envolvimento parental na escola, as estratégias para promover esta relação e o modelo de envolvimento parental de Don Davies (1989). Por fim, debruçamo-nos na autonomia da criança seguido com o papel das famílias e das instituições educativas.

1.1 – A família na educação da criança

A família é usualmente considerada como um lugar onde as pessoas se encontram e convivem, um espaço em que se desenvolvem competências e valores. É a base de qualquer indivíduo nos primeiros anos de vida, é nela que o indivíduo se apoia, pois, cada elemento da família necessita de suporte. É ainda na família que está toda a harmonia que o ser humano necessita à boa integração na sociedade e essencialmente à sua sobrevivência. Como menciona Félix, citado por Pereira (2008) a família é

o primeiro e o mais marcante espaço de realização, desenvolvimento e consolidação da personalidade humana, onde o indivíduo se afirma como pessoa, o habitat natural de convivência solidária e desinteressada entre diferentes gerações, o veículo mais estável de transmissão e aprofundamento de princípios éticos, sociais, espirituais, cívicos e educacionais, o elo de ligação entre a consistência da tradição e as exigências da modernidade. (p. 45)

Por isso, a família é o primeiro meio social que permite à criança estímulos e condutas, sendo, conseqüentemente, fundamental no crescimento da criança. Assim sendo, a afinidade ou afetividade que une entre si várias pessoas, a convivência de todos os membros num certo alojamento e a unicidade do orçamento, ou parte dele, para a satisfação das necessidades primárias (alimentação, higiene e serviços de habitação), são características comuns de “família”.

De entre as características mais comuns do termo “família”, evidencia-se a convivência familiar, ou seja, viver em conjunto debaixo do mesmo teto. Esta convivência e a partilha

de recursos comuns constituem um princípio suficiente para a definição do conceito de família. Por outro lado, Saraceno (1992) menciona que

(...) a afetividade é um forte elemento na base de trocas parentais e constitui talvez, mais do que a causa, a sua legitimação ideal... é neste afeto prematuro, mais do que no dever da obediência e do respeito, ou no controlo da transmissão patrimonial, que se baseia agora a continuidade das gerações de pertença a uma parentela comum. (p. 73)

É essencial também referir que família engloba também não só situações de paternalidade biológica, como as situações resultantes de novos matrimónios, adoções e diferentes entendimentos familiares não convencionais. Por isso, o conceito de família em relação à criança tem um sentido multifacetado e, independentemente da sua condição, classe, género e profissão, é considerado como seu educador.

1.2 - Relação escola/família: uma parceria positiva

A educação desempenha uma função muito importante na sociedade, na qual a escola e a família desempenham papéis fundamentais. A ligação entre as famílias e as instituições escolares é essencial partindo do princípio que ambas devem ter em atenção objetivos comuns para o desenvolvimento da criança, tais como o estabelecimento de critérios educativos comuns, proporcionar modelos de intervenção e relação com as crianças, para ajudar os pais a conhecerem a função educativa da escola, ou seja, compreender a criança, bem como as suas necessidades para uma apropriada formação social e educacional. A relação e cooperação dos pais na educação escolar das crianças é de grande importância, devendo acontecer frequentemente, acompanhando todo o processo educativo. Assim, Lopes (2012) afirma que

Se a escola é o prolongamento do lar, não faz sentido que as famílias não sejam participantes ativos na escola e nas conquistas diárias dos filhos. O Educador tem o dever de encontrar estratégias para incluir a família. A escola tem que ser um local aberto às famílias, é importante que para estas conhecerem melhor o espaço onde o seu educando passa tantas horas, conhecer os amigos, o pessoal docente e não docente. (p. 17)

Para que isto ocorra é indispensável que a escola e a família se encontrem em sintonia para desenvolver a sua influência no desenvolvimento da criança. Sendo assim, o acompanhamento escolar da criança por parte da família é determinante para uma educação sadia e, de certa forma, decisiva na criação e no fortalecimento de laços afetivos da família.

A interação família/escola encontra-se no centro da educação escolar e da educação familiar. É possível observar no meio escolar um “esquecimento” de que a família é um agente educativo, mas é relevante acrescer que a família e a escola preocupam-se com o bem-estar e a formação das crianças, sendo este um dos maiores motivos para que não se negue uma relação de cooperação entre ambos.

1.2.1- A comunicação entre a escola/família

Ao refletirmos sobre comunicação, podemos notar que esta constitui a base de qualquer tipo de relação, pois é assim que existe troca de informação entre indivíduos, que pode ser feita através da fala, da escrita, de um código ou comportamento. Deste modo, para Rego (2016)

A comunicação é o aparelho circulatório da vida organizacional. Se falhar, os restantes sistemas organizacionais entram em rutura. Também é o nutriente das nossas vidas. Todos comunicamos, independentemente da nossa vontade. Mesmo calados, comunicamos – pois os nossos interlocutores interpretam o silêncio e reagem em conformidade. (p. 31)

Assim, comunicar implica sempre alguém que envia uma mensagem e alguém que a recebe. Para que a mensagem enviada seja exatamente a recebida e percebida, tem de haver, daquele que recebe a mensagem, vontade de ouvir e entender o outro, capacidade de se colocar no seu ponto de vista. A forma de comunicação mais eficaz inclui frases que são simultaneamente delicadas e estruturadas, que são baseadas no respeito. Por outro lado, a comunicação não verbal baseia-se no olhar suave e recetivo.

Para que qualquer instituição educativa seja eficiente no seu funcionamento é necessário que exista uma comunicação eficaz entre todos os órgãos pertencentes, como professores/educadores, pais, famílias, alunos e funcionários. É certo que a comunicação numa instituição educativa envolve o nível pessoal, o que nem sempre é fácil, pois

existem situações e problemas em que é necessária uma comunicação com qualidade para que esses sejam resolvidos.

Nas respostas sociais de escola/família, é importante promover um bom clima comunicativo e incentivar a participação dos pais na educação das suas crianças. Para que isto aconteça é necessário a escola motivar a família com o intuito de criar laços para que assim as crianças tenham um desenvolvimento global e harmonioso. Para Stoner e Freeman (1999) comunicar é “o ‘sangue vital’ de uma organização, e a falta de comunicação tem causado o equivalente a uma doença cardiovascular em mais de uma organização”. (p. 388)

Entre a família e a escola a comunicação deve ser aberta, sempre com humildade, igualdade e respeito. Para que haja uma partilha realista, deve também haver uma expressividade clara e sincera sobre os sentimentos e pensamentos. A interação entre as duas respostas sociais e a partilha de informações/acontecimentos tanto da família à escola, ou da escola à família, são muito importantes para o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças, pois é criada uma continuidade de trabalho que permite à criança não sentir tanto a diferença do ambiente escolar e do ambiente familiar. Como referencia Rojo, Torío e Estébanez (2006),

Para qualquer tipo de ação educativa deve contar-se com a família, (...). Esta colaboração e acordo mútuo devem basear-se no intercâmbio de informação sobre as características, necessidades e particularidades de cada criança. Uma atitude próxima e dialogante por parte do educador com as famílias, e destas com o educador, favorece o equilíbrio e a personalidade da criança. (p. 43)

A comunicação entre o contexto escolar e o familiar é também muito importante, considerando a partilha e acompanhamento do desenvolvimento das crianças em casa e na escola, a continuidade do trabalho feito nos dois ambientes e a promoção de um ambiente confiante, seguro e adequado ao bem-estar da criança. Para o professor/educador, a promoção da comunicação é inevitável, os pais têm que ser respeitados como as figuras mais importantes da vida da criança. É também função dos educadores/professores atenuar o sentimento de perda ou afastamento que a separação dos pais traz às crianças (saída do ambiente familiar para o ambiente escolar), criando

ligações com o seu ambiente familiar, tal como, por exemplo, a criança trazer objetos de casa para a escola para mostrar a outras crianças. Epstein e Dauber (1991) ainda acrescentam

(...) aquelas escolas que incluem os cinco tipos de envolvimento ajudam os pais a criarem um ambiente em casa mais propício e convidativo à aprendizagem e para os estudos; a entenderem melhor as mensagens vindas da escola; a se tornarem parceiros da escola de uma maneira mais produtiva; a dividirem as responsabilidades com a escola criando oportunidades em casa que auxiliem a aprendizagem escolar com atividades relacionadas com o curriculum para além dos deveres de casa; e as escolas levam em consideração as opiniões dos pais em decisões que afetam o bom funcionamento da escola e as crianças. (p. 291)

É relevante também que os pais sejam ouvidos, sobre as suas expectativas, questões, reclamações e propostas em relação à escola e sejam democraticamente conhecidas pela instituição educativa, para que assim se crie um bom clima de trabalho entre ambos. Assim, Silva et. al. (2016) mencionam que

através de uma avaliação reflexiva e sensível, o/a educador/a recolhe informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução, falar com as famílias sobre a aprendizagem dos seus/suas filhos/as e tomar consciência da sua ação e do progresso das crianças, para decidir como apoiar melhor o seu processo de aprendizagem. (p. 13)

Deste modo, a escola tem o dever de informar os pais acerca do regulamento interno, dos programas escolares e dos progressos e dificuldades das crianças. É necessário que a escola informe regularmente os pais sobre os acontecimentos escolares, e que esta prática se complemente, por exemplo, com o uso de telefone, de forma a criar mais soluções como forma de comunicação.

1.2.2- Envolvimento parental na escola

A família é o primeiro contacto que a criança tem após o seu nascimento e desenvolvimento. É essencial que esta tenha uma participação ativa no percurso educativo da criança, desde o primeiro contacto em instituições educativas. Homem (2002) refere

que “a participação dos pais na escola corresponde a um direito que estes têm” (p. 38). É de extrema importância a necessidade de abrir as instituições educativas às famílias, muito por parte destas acompanharem e envolverem-se no meio onde a criança está inserida. Com este envolvimento a família permite criar laços e a criança percebe que não está sozinha, e que as pessoas mais relevantes da sua vida estão presentes nas suas atividades. Para que a criança se sinta valorizada e segura para situações do seu quotidiano, é necessário a família estar presente na vida escolar da criança. Por isso, é essencial que as instituições educativas adotem este envolvimento “garantindo que: todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados; haja um trabalho colaborativo entre profissionais; pais/famílias sejam considerados como parceiros; exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização dos seus recursos.” (Silva et. al., 2016, p. 10)

O professor/educador tem um papel muito importante, mas também complexo no envolvimento parental. Este deve ser capaz de motivar e oferecer um conjunto de estratégias para envolver a família, uma vez que todas as famílias têm particularidades diferentes umas das outras, de modo que estas se apropriem da estratégia que melhor as identifiquem. Estas mesmas estratégias têm de ir ao encontro de todo o tipo de famílias, tanto de classe baixa, média ou alta. Cada caso é um caso, mas vai sempre existir crianças que necessitam de apoio escolar, em tarefas diárias (trabalhos de casa), ou em qualquer outra situação, portanto a escola deve procurar prestar auxílio às necessidades das famílias na tarefa de educar a criança. Como refere Davies (1989),

o envolvimento dos pais – incluindo a educação de pais – pode ser vista como uma forma de educação de adultos e de desenvolvimento pessoal que pode ter efeitos sociais e educacionais benéficos para além do impacto positivo nas crianças. Vemos o envolvimento parental como uma forma de trazer benefícios para os professores e para as escolas. (p. 39)

Deste modo, só um maior envolvimento dos pais nas instituições educativas encaminha a um melhor desempenho escolar, a nível de aproveitamento e a nível de atitudes.

1.2.3- Don Davies: Modelo de envolvimento parental

Davies (1987), de acordo com Marques (1999) descreve um modelo de envolvimento parental, onde destaca grandes potencialidades da participação da família na tomada de decisões escolares. Para isso, o autor referencia quatro categorias como forma de envolvimento parental: “tomada de decisões, co-produção, defesa de pontos de vista e escolha das escolas pelos pais” (p. 22).

Categoria “tomada de decisões” - Baseia-se na convicção de que a família tem o direito de influenciar as decisões que afetam a educação das crianças e que deve ser envolvida na definição da política escolar, ou seja, na seleção dos coordenadores e administradores do estabelecimento de ensino.

Categoria “co-produção” - Refere-se a todo o tipo de atividades, individuais e coletivas, na escola ou no lar, que contribuem para melhorar a educação das crianças. As atividades incluem: propostas de ensino em casa; apoio voluntário por parte dos pais às escolas; ajuda parental no trabalho de casa.

Categoria “Defesa de pontos de vista” - Remete a todas as ações que visam influenciar a tomada de decisões, através da publicação de artigos nos *media*, condução de reuniões, edição de brochuras, ou seja, todas as ações que mereçam, de certa forma, a participação da família na tomada de decisões, para um envolvimento diversificado.

Categoria “Escolha das escolas pelos pais” - Marques (1999) afirma que a família deve ter direito à escolha da instituição educativa da criança, mas essa escolha deve ser exercida com restrições, ou seja, não deve pôr em causa a procura da igualdade educacional. É necessário, também, um cuidado especial para que esta “escolha” não provoque assimetrias e desigualdades, para que todas as famílias de igual forma possam exercer uma escolha cuidada da escola para a criança.

Em conformidade com as várias categorias de Davies (1987), citado por Marques (1999), é importante referir que as escolas ofereçam variadas formas de acordo com a grande parte das categorias de participação. Assim, estas devem criar programas diversificados de envolvimento dos pais, e que estes programas sejam adequados a todos eles, caso contrário, se a escola não oferecer este tipo de programas de participação, o envolvimento parental pode acentuar, em vez de diminuir, a separação entre as crianças de diferentes grupos sociais.

1.2.4- Estratégias para promover a relação entre a escola e a família

A necessidade de abrir as instituições educativas às famílias tem cada vez mais importância, pois esta permite a criação de laços mais sólidos entre a criança e a escola, na medida em que esta percebe que não está sozinha e que as pessoas mais importantes de sua vida estão presentes no acompanhamento do seu cotidiano. Também Magalhães (2007) refere que, a participação da família é o “complemento de um processo educativo que começa no jardim-de-infância” (p. 123). Assim uma relação obtida desde os primeiros contextos educativos, onde acrescentamos também o contexto de creche, proporciona, de forma natural, uma abertura para lidar com diferentes situações que podem ocorrer tanto a nível familiar como a nível escolar. Marques (1999) menciona que “Quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que os colegas com idêntico background mas cujos pais se mantêm afastados da escola” (p.6). Para que esta participação se desenvolva é necessário criar formas para envolver a família na escola. Epstein (1987), citado por Marques (1999), afirma que as instituições educativas devem:

Pedir aos pais que leiam regularmente aos seus filhos e oiçam as leituras deles; emprestar livros aos pais; Pedir aos pais que levem os filhos à biblioteca pública; Pedir aos pais que façam perguntas aos filhos sobre a escola; Marcar um trabalho de casa que exija o diálogo com os pais; Pedir aos pais que vejam programas educativos e os discutam com os filhos; Sugerir aos pais que incluam os filhos em atividades educativas diárias; Enviar sugestões de jogos educativos de grupo que possam ser jogados por pais e filhos em conjunto; Sugerir materiais de aperfeiçoamento da leitura, da matemática, etc; Estabelecer acordos formais para supervisão do trabalho de casa; Estabelecer acordos para punições e recompensas com base no aproveitamento do aluno; Pedir aos pais que assistam a aulas; Explicar aos pais que assinem o trabalho de casa; Propor aos pais que treinem os filhos, ajudando-os a fazer exercícios de leitura, matemática, etc. (p. 21)

São inúmeras as formas de envolvimento entre a família e a escola, e inquestionavelmente é dever da escola abrir “portas” à participação familiar. Davies (1988), citado por

Marques (1999), menciona quatro métodos facilitadores de uma ação parental afirmativa na escola:

1-mudar as atitudes face às famílias minoritárias e partir desse pressuposto de que todas as famílias têm espertos positivos e capacidade de ajudar os filhos; 2-rejeitar a ideia de que há modelos de família ilegítimos e partir desse pressuposto de que não há uma matriz para determinar o nível de bem-estar da criança e o seu sistema de apoios; 3-criar instrumentos de ligação entre a escola e os «pais difíceis de alcançar», nomeadamente: usar o telefone, fazer visitas domiciliárias e concretizar programas de educação de pais; 4-criar equipas de ligação com a participação de um assistente social, um «visitador» domiciliário e pais voluntários. (p. 16)

De forma a evitar um modelo tradicional, as estratégias mencionadas atrás favorecem uma ação afirmativa em favor de todo o tipo de famílias. É relevante a existência de diferentes tipos de estratégias de envolvimento familiar, e que essas estratégias sejam expostas à família, para que esta possa escolher de acordo com as suas necessidades.

Reunião de pais em grupo - Outro momento em que existe oportunidade de envolver a família nas instituições educativas é através de reuniões de pais. Segundo Estanqueiro (2013) as reuniões de pais “servem para dar a conhecer aos pais o aproveitamento e o comportamento da turma e eventuais decisões do conselho de turma em relação a todos os alunos.” (p. 67). Já de acordo com Silva et. al. (2016),

as reuniões de pais/famílias são um meio de participação coletiva em que o/a educador/a partilha as suas intenções educativas, o processo a desenvolver e/ou desenvolvido com o grupo, e envolve as famílias na elaboração do projeto curricular de turma. (p. 31)

Desta maneira, as reuniões podem ser realizadas em vários momentos durante o ano letivo, pois é nelas que são levantadas as dúvidas, são feitos esclarecimentos, formas de superar dificuldades, são momentos para partilha de pensamento em conjunto. Para que as reuniões de pais sejam realizadas da melhor forma, é necessário que haja uma preocupação na sua preparação, tendo em atenção os objetivos, atividades, espaço, resultados a atingir, gestão do tempo e avaliação. É importante também ter uma duração

limitada, definida previamente e a sua realização deverá acontecer num espaço adequado. Perrenoud (2000) afirma que “uma reunião não é uma aula, mas não funciona sem um mínimo de estrutura, nem sem regras do jogo. Parece sensato lembrar o objetivo da reunião, os assuntos previstos, deixando a porta aberta a outros, alternar momentos de informação e possibilidades para perguntas e debates” (p. 116). Também é importante o professor não sobrecarregar os pais com informação, permitindo assim que haja um espaço de debate, para que os pais possam pronunciar-se sobre determinados assuntos.

Reuniões individuais - Estes tipos de reuniões são essenciais para a relação entre professor e família, pois permitem assim um melhor conhecimento entre ambos e as necessidades de cada um. Têm, para a família, o propósito de esta pedir diversas informações desde a assiduidade, o aproveitamento e o comportamento da criança. É necessário que a família tenha conhecimento sobre a relação da criança com as outras, se participa com atenção, se mostra dificuldade em algum assunto, se respeita os professores e as outras crianças. Segundo Paiva (2014), “se a criança sentir uma coesão de preocupações e atuações parentais e profissionais, sentir-se-á mais envolvida, protegida e, sobretudo, sente que recai sobre ela uma atenção dedicada à sua realidade” (p. 246). Por isso, criar uma comunicação sincera, regular e próxima vai permitir ao professor um entendimento mais aprofundado dos sentimentos que os pais transmitem. Deste modo, para Marques (2001),

o envolvimento dos pais “aumenta a motivação dos alunos pelo estudo; ajuda a que os pais compreendam melhor o esforço dos professores; melhora a imagem social da escola; reforça o prestígio profissional dos professores; ajuda os pais a desempenharem melhor os seus papéis, ou seja, incentiva os pais a serem melhores pais; da mesma forma estimula os professores a serem melhores professores”. (p. 20)

O diálogo entre a família deve surgir tanto para falar de preocupações ou problemas, como igualmente para falar de sucessos, pois erros de comunicação acontecem porque as famílias e os professores dialogam mais quando surgem situações negativas.

Em síntese, para qualquer tipo de reuniões, quer individuais quer coletivas, é fundamental que os professores definam, com cuidado, as finalidades da reunião, tendo em consideração o tempo disponível e os objetivos. Na convocatória da reunião deve ser

incluída uma lista de finalidades para que a família se possa preparar para fazer intervenções e apresentar propostas. É também relevante, as reuniões serem cuidadosamente planificadas. Os professores devem partir da ideia que há famílias que são provenientes de diversos meios culturais. A família é muito suscetível em relação a tudo o que se diz sobre a criança, é necessário ter cuidado com as críticas e os comentários negativos sobre a mesma. Deve-se evitar este tipo de comentários e observações em grande grupo, pois pode perturbar o familiar presente na reunião.

Por fim, depois da reunião, deve feita uma reflexão em conjunto, entre os professores e os pais, sobre as conclusões e identificar sugestões apresentadas. Assim, estes tipos de reuniões podem estimular o envolvimento parental nas escolas, ajudar os professores a melhorar a escola, e as famílias a apoiar, em casa, as atividades de aprendizagem das suas crianças.

1.3- Autonomia na criança

Quando se fala em autonomia na criança reflete-se sobre a capacidade própria de realizar uma ação, em que esta depende da vontade que a criança manifesta perante o que a rodeia. Mogilka (1999) defende que a autonomia é “a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se auto-regular” (p. 59). Uma criança autónoma é aquela que age por si pela capacidade da escolha pessoal, pela aptidão para o fazer e pelas ferramentas que utiliza para fazer. Já Ambrósio (1999) afirma que “a autonomia na criança é compreendida como um processo e uma conquista que se inicia na infância precoce e que se desenrola ao longo da sua vida” (p.2), ou seja, é necessário um acompanhamento e proporcionar o desenvolvimento da autonomia da criança. Este desenvolvimento da autonomia pode ser formado através de pequenas tarefas do dia a dia da criança, pois assim, estas pequenas atividades contribuirão para a sua organização e estruturação do seu pensamento. Para que a criança seja autónoma é essencial que, na sua vida, haja uma rotina, que sirva de auxílio e de estruturação do seu quotidiano. A criança necessita de saber o que vai acontecer/fazer em seguida para que fique mais à vontade e consiga dia após dia alcançar uma maior autonomia. Para Silva et. al. (2016) a construção da autonomia

(...) passa por uma organização social participada em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelo grupo, que se compromete a aceitá-las, permitindo uma progressiva autorregulação do comportamento. (p. 40)

Assim os dias da criança devem ser organizados em torno de rotinas diárias, englobando regras decididas coletivamente, que proporcionem ambientes agradáveis e aprendizagens enriquecedoras. Autores como Hohmann e Weikat (2011) referem que estabelecer uma rotina diária consistente desenvolve na criança um sentimento de pertença a um ambiente seguro e com significado, permitindo-lhe prever os acontecimentos do seu quotidiano e construir as suas ações de acordo com os seus interesses. Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados é mais provável que a criança se sinta segura e preparada para realizar a ação que vai decorrer.

1.3.1- O papel das famílias e das instituições educativas na autonomia da criança

Como foi referido anteriormente, é fundamental, na vida de uma criança autónoma, que esta possua uma rotina diária bem organizada para o seu desenvolvimento, não só na escola mas também em casa. Por isso, a família, como a primeira instância, é aquela que acompanha sempre a criança durante o seu desenvolvimento. Segundo Evan e Ilfield (1982), citado por Post e Hohmann (2011), “uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas... as experiências do dia-a-dia das crianças são matérias-primas do seu crescimento” (p. 193). Para que a criança tenha atitudes de autonomia e se desenvolva de forma positiva é necessário que a família e a escola estejam em sintonia. Sendo assim, a família e a escola devem organizar o dia da criança em torno de rotinas diárias que proporcionem ambientes agradáveis e aprendizagens enriquecedoras, para isso, é necessário que os horários e as rotinas diárias sejam previsíveis e coordenados, pois assim é mais provável que a criança se sinta segura e confiante. Zabalza (1998), citando Piaget, reforça que

se o adulto estiver realmente empenhado na independência e na autonomia infantil, precisa reduzir o seu exercício de poder encontrando um tipo de

interação que o leve a esperar e a observar a criança, a escutá-la e a dar-lhe espaço na tomada de decisões e na sua execução e avaliação. (p. 151).

É importante incentivar a criança a observar, experimentar, interagir, refletir e resolver. Através da exploração dos objetos e dos espaços, de uma forma lúdica, a criança assimila novos conhecimentos, sendo fundamental ouvir a criança, pois assim torna-se possível organizar o seu pensamento, desenvolvendo a sua imaginação. Craidy e Kaercher (2001) mencionam que “todos os momentos (...) deverão permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas” (p. 68). A escola pode também estabelecer uma rotina semanal, realizando atividades específicas de uma área de desenvolvimento em cada dia da semana. Esta rotina semanal ajuda a criança na identificação da organização do tempo por dias da semana, que deve ser flexível e alterada quando se justifique.

De acordo com Silva et. al. (2016),

A participação no seu processo de aprendizagem, em que cada criança se vai apercebendo do que aprendeu, como aprendeu e como ultrapassou dificuldades, permite-lhe ir tomando consciência de si enquanto aprendiz. Esta consciência promove a persistência, a autoconfiança e o gosto por aprender, para que progressivamente se vá tornando capaz de autorregular a sua aprendizagem de todos e tome também consciência de si como aprendiz. (p. 42)

É revelante que o educador tenha em atenção que as crianças estejam presentes no processo de aprendizagem, na medida em que fazem escolhas sobre o que querem fazer, e que colaborem nas propostas do educador. Deve apoiar também as crianças a exprimir os seus pontos de vista, ajudando a debater sobre a forma como fizeram e como poderiam fazer melhor, sendo assim possível que a criança tome consciência que aprendeu e que contribuiu para a aprendizagem de todos.

2- Caracterização dos Contextos da Prática de Ensino Supervisionada

Em relação à duração, o estágio educativo em contexto de Creche ocorreu com um total de 90 horas. Posteriormente, o contexto de JI, com um total de 150 horas e, por fim, o contexto de 1.º CEB, com um total de 180 horas. Em todos os contextos a prática decorreu durante três dias por semana (5 horas por dia). Nos próximos pontos evidenciaremos os contextos onde decorreu a PES. Passaremos à caracterização dos vários contextos (Creche, Educação Pré-escolar e 1.º CEB) relativamente à instituição, à organização dos espaços e dos tempos pedagógicos e ao grupo das crianças.

2.1- Caracterização do Contexto de Creche

2.1.1- A instituição

A Creche, onde foi desenvolvida a PES, era uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Quanto à estrutura organizacional, incluía cinco valências socioeducativas: o centro de dia, o centro de convívio, o atendimento social, a Creche e o Jardim de Infância. Em todas estas respostas sociais, procurava o desenvolvimento de cada pessoa na sua globalidade e também assumir um papel ativo no combate à pobreza e na promoção de inclusão social de todos os seus clientes, independentemente da idade, etnia e género. A instituição tinha um horário alargado de funcionamento, com abertura às 7:45, sendo que ao nível das valências de Creche e JI, as crianças iam chegando até às 9:30. O encerramento dava-se às 19:00.

No segundo andar funcionava a Creche, com seis salas na totalidade (duas por cada grupo de idades), uma copa de alimentação, um refeitório, a sala da direção, duas arrecadações e três instalações sanitárias e um salão polivalente, utilizado para atividades diversas, como festas, educação física, acolhimento das crianças, dormitório, recreio interior, entre outras. Esta valência acolhia sessenta e nove crianças, estando divididas conforme a sua idade.

Existia também na instituição um espaço de recreio exterior, encontrando-se situado dentro do recinto da instituição, sendo parte deste utilizado como parque de estacionamento. Em relação a este espaço exterior consideramos que este não deveria ser utilizado para esse fim, pois é essencial para as crianças estarem em contacto com o exterior. Este facultava muitas vivências, e a criança pode-se sentir livre explorando o que a rodeia, na qual poderá “(...) alarga[r] em muito o reportório das experiências sensorio-

motoras.” (Post & Hohmann, 2011, p.161). Com a utilização deste espaço como estacionamento, as crianças ficam impossibilitadas de se envolverem em tais espaços e, caso o façam poderá ser perigoso, pondo assim a sua segurança em risco.

2.1.2- Organização dos espaços e dos tempos pedagógicos

Neste primeiro contexto, a sala que nos acolheu era referente às crianças de 1 ano de idade, designada de sala “Rosa II” (ver figura 1). O espaço da sala onde desenvolvemos a prática era ampla e com boa iluminação, tinha janelas de grandes dimensões que permitiam ter uma boa iluminação natural. Como referem Post e Hohmann (2011), “um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p. 101). As crianças tinham contacto com diferentes espaços dentro da Creche, desde a sua sala, o refeitório, a casa de banho e também o *hall* de entrada onde eram recebidas. A figura 1 que se segue, demonstra a sala de atividades da Creche.



Figura 1- Sala de atividades da Creche – “Rosa II”.

Como é visível na figura 1, a sala não estava dividida por áreas mas sim por locais, pois o espaço físico da sala era de reduzidas dimensões ($17m^2 \times 17m^2$) e não permitiu a criação dessas mesmas áreas. Havia locais onde decorria a rotina das crianças, como o local na sala onde era feito o acolhimento que continha um tapete grande e almofadas (nesta área as crianças realizavam atividades como cantar os “bons dias”, verem televisão e ouvirem música). Noutro local presente na sala, existia uma mesa, acompanhada de algumas cadeiras para a realização de atividades em pequeno grupo ou até mesmo para que as crianças se colocassem à sua volta para alguma atividade em grande grupo. No local de lazer estavam presentes diversos brinquedos na sala, uma cozinha de imitação para crianças, sofás, cesto com bolas, carros e bonecos (ver figura 2).



Legenda da figura 2

- 1-Local do acolhimento.
- 2-Mesa para atividades individuais ou de grande grupo.
- 3/4-Locais de lazer
- 5- Janelas

Figura 2- Planta da sala de atividades do contexto de Creche.

A organização deste espaço merece a especial atenção e o cuidado dos educadores, no sentido de apresentarem a necessária segurança, bem-estar e a estimulação de que as crianças necessitam para se desenvolverem da melhor forma. Segundo Oliveira-Formosinho (2007), “a organização do espaço (...) e a colocação dos materiais (...) são a primeira forma de intervenção [do educador]” (p. 69).

O refeitório da creche possuía um espaço reduzido onde só poderiam realizar as refeições dois grupos de cada vez. Já o espaço de higiene era composto por dois fraldários, sendo um deles somente para a sala de crianças de 1 ano de idade.

Outro aspeto importante a considerar é a organização do tempo pedagógico. Este encontrava-se organizado segundo uma rotina diária coerente e bem estruturada de atividades. Quando a criança entra para a instituição e para a sua sala, experiencia uma distribuição do tempo, como a entrada, saída, atividades e horas de refeição (ver tabela 1).

Tabela 1- Organização da rotina diária em Creche.

Período	Tempo	Momento de rotina
Manhã	07:45 – 9:00	Chegada à Creche
	9:00 – 9:30	Acolhimento
	9:30 – 10:00	Diálogo com as crianças
	10:00 – 11:00	Atividades
	11:00 – 11:30	Crianças interagem e brincam

	11:30 – 12:00	Almoço
	12:00 – 12:30	Higiene e preparação para a sesta
Tarde	12:30 – 15:00	Sesta
	15:00h – 15:45	Lanche
	15:45 – 16:30	Higiene
	16:30 – 17:30	Atividades
	17:30 – 19:00	Visualização de televisão/encerramento da instituição

A passagem por este contexto decorreu durante três dias por semana e o tempo neste grupo está organizado, durante a manhã, do seguinte modo: chegada à creche; acolhimento (cantar os bons dias); momentos de intervenção planeada da educadora/educadores estagiários; momento de lazer (momento onde as crianças interagem e brincam); almoço (momento onde colocávamos as crianças no refeitório, onde ajudávamos a educadora e as auxiliares na alimentação das crianças); Higiene; momento da sesta (ocorria no salão e era momento onde se colocavam as crianças nos berçários para fazerem a respetiva sesta). Durante o período da tarde, o procedimento era o seguinte: as crianças acordavam e calçávamo-las; seguia-se o lanche (momento em que as crianças deslocavam-se ao refeitório e ajudávamos a educadora e as auxiliares na alimentação das crianças); posteriormente, realizavam-se momentos de intervenção planeada da educadora/estagiários; por fim, havia um momento de lazer (as crianças interagem e brincam).

No entender de Araújo (2013), citando as ideias de Kruse e Post e Hohmann,

À semelhança do que [se] apologiza a propósito do espaço, também a organização temporal se deverá centrar na criança, sendo a organização das atividades diárias em torno de um horário e rotinas concebidas como uma forma de aprender sentimentos de segurança, continuidade e controlo nas crianças. Para prosseguirem esta intenção, os horários e rotinas diárias deverão ser congruentes com dois princípios básicos: serem previsíveis, embora flexíveis, e incorporarem permanentemente o conceito de aprendizagem ativa. (p. 42)

Importa ter em conta que a organização do tempo cria uma rotina que é constante, na medida em que, depois de interiorizada pela criança, oferece-lhe pontos de referência sobre as atividades em que se vão envolver ao longo do dia, permitindo-lhe sentir-se segura. A existência de uma rotina diária é ainda fundamental para as crianças adquirirem noções temporais.

2.1.3- O grupo de Crianças

O estágio neste contexto decorreu com o grupo de crianças de um ano de idade. Este era constituído por quinze crianças, nove do género feminino e seis do género masculino e a equipa de trabalho incluía uma educadora e uma auxiliar da ação educativa. Todas as crianças já tinham atingido a marcha à exceção de uma, que só se movimentava gatinhando. É de salientar que, para todas as crianças, era a primeira vez que frequentavam a Creche ou outra instituição educativa e, a nível motor, já se movimentavam com segurança, mesmo a criança que ainda não caminhava já era notório o esforço que fazia muitas vezes para acompanhar as outras crianças.

Com a nossa entrada após o início do ano letivo, não conseguimos observar o desenvolvimento das crianças na entrada para a Creche. Em conversa com as educadoras foi possível verificar que algumas delas, no início, já mostravam um maior desenvolvimento a nível motor e também a nível de autonomia a arrumar brinquedos. A nível de linguagem, apenas 4 crianças já conseguiam pronunciar algumas palavras, sendo que as restantes tinham como base de comunicação a indicação visual e o apontar o dedo direcionando para aquilo que pretendiam indicar.

2.2- Caracterização do Contexto de Jardim de Infância

2.2.1- A instituição

No contexto de Jardim de Infância a instituição que nos acolheu é de natureza pública e estavam presentes as valências de JI e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Apresentava quatro salas do JI, uma biblioteca, um pavilhão, um refeitório, seis salas do 1.º CEB, casas de banho e salas dos professores.

O JI apresentava-se logo na entrada da instituição e o 1.º CEB na parte traseira da instituição. As salas do JI continham um recreio próprio e existia ainda outro recreio para as crianças do 1.º CEB. Nestes espaços exteriores, um deles era coberto e o outro descoberto. A biblioteca funcionava para as duas respostas educativas da instituição.

Quanto à equipa técnica, o JI era composto por oito educadoras e seis auxiliares de Ação Educativa. Incluía uma Coordenadora e subcoordenadora pedagógica. Para atividades extracurriculares tais como educação física, música, inglês e terapia da fala havia profissionais especializados.

Na entrada principal da instituição, havia um conjunto de informações afixadas destinadas aos pais: o nome dos profissionais da instituição, da coordenadora e subcoordenadora pedagógica, o calendário letivo, projeto educativo/curricular e outras informações importantes.

2.2.2- Organização dos espaços e dos tempos pedagógicos

Quanto ao espaço, a sala de atividades é muito importante na promoção do desenvolvimento global da criança. A sala de atividades onde decorreu o nosso estágio era ampla, possuía uma abundante iluminação natural e as paredes decoradas com cores vivas. A figura 3, apresentada de seguida, representa a planta da sala de atividade.



Figura 3- Planta da sala de atividade do J.I.

Legenda da figura 3

- | | |
|-----------------------------|---------------------------|
| 1- Área Central/Acolhimento | 5- Área da cozinha |
| 2- Área das expressões | 6- Área do quarto |
| 3- Área da biblioteca | 7- Área dos jogos de mesa |
| 4- Área das construções | 8- Área das ciências |

Como é possível observar na figura 3, a sala de atividades estava organizada por áreas, de acordo com a intencionalidade educativa das educadoras cooperantes e educadores estagiários, mas também com os interesses das crianças. Esta mesma organização tinha especial preocupação pelos profissionais envolventes, pois a finalidade é que o espaço

promova aprendizagens, alegria, o gosto de estar no JI, e também, sendo um espaço onde as crianças passam grande parte do seu tempo, que permitia o seu maior desenvolvimento. Conforme Cunha (2013), “(...) o espaço pedagógico é muito mais que um amontoado de materiais, mesas e cadeiras. É um espaço que estimula destrezas, provoca interrogações e comunica com as crianças. Tornando-se, a par dos seus materiais constituintes, fortes recursos educativos”. (p. 5)

Cada área proporcionava diversas aprendizagens e estava preparada para estimular várias áreas de desenvolvimento da criança. As paredes da sala também eram espaços utilizados para a afixação dos trabalhos realizados pelas crianças e apresentavam alguns instrumentos organizadores da rotina diária, como o mapa dos aniversários, o mapa de presenças, o quadro das rotinas e os trabalhos da semana. Todos os materiais da sala estavam à disposição das crianças, sem a necessidade de interferência do adulto.

Neste contexto, durante o nosso estágio e em conjunto com as crianças, foi criada uma nova área na sala de atividades: a área das ciências. Estas mesmas mudanças foram feitas com o grupo de crianças. Foi o mesmo que ajudou na escolha do sítio e o nome da área, permitindo-lhes familiarizarem-se com o espaço. Com isto, podemos referir que as áreas ou os espaços criados na sala de atividades não podem ser estanques, por isso devem-se criar novas áreas para que estas estimulem o interesse do grupo de crianças, mediante a intencionalidade dos educadores.

Ao longo da nossa passagem por este contexto, observamos que o grupo de crianças possuía uma relação afetiva com os espaços da sala, isto é, mostrava-se claramente parte integrante de tais espaços e também responsável pela sua organização.

A sala de atividades (ver figura 4) foi organizada de forma a permitir às crianças a escolha de diferentes tipos de atividades. Durante o dia existiam momentos de trabalho em grande grupo, de trabalho individual ou em pequenos grupos, em que era possível o desenvolvimento simultâneo de diferentes atividades. Deste modo, Zabalza (1998) salienta que o espaço da sala de atividade deve ser “estimulante ou, pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objetivos e dinâmica geral das atividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais e instrutivos que caracterizem o nosso estilo de trabalho”. (p. 236)



Figura 4- Sala de atividades do JI.

Quanto ao espaço exterior, existiam dois espaços, um para as crianças de JI e outro para crianças do 1.º CEB. Ambos tinham uma boa dimensão, localizando-se no centro da instituição e também na parte traseira da mesma.

Relativamente ao tempo pedagógico (ver tabela 2), na educação Pré-Escolar, a rotina está muito associada ao uso dos espaços, sendo um fator muito importante para que a criança tenha noção da organização do tempo e do ambiente. Segundo Zabalza (1998),

A rotina infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que se realizam nos mesmos). (...) é importante que exista um espaço onde possam ser realizadas tarefas conjuntas de todo o grupo (...). (p. 50)

Tabela 2- Organização da rotina diária em JI.

Período	Tempo	Atividades
Manhã	9:00	Acolhimento
	9:30	Tempo de trabalho em grande grupo
	10:30	Tempo de lanche/recreio
	11:00	Tempo de trabalho em pequeno grupo
	12:30	Almoço
Tarde	14:00	Tempo de relaxamento

	14:30	Tempo de planear
	14:45	Tempo de trabalho
	15:30	Tempo de rever
	16:00	Lanche/Regresso a casa

Esta rotina, apresentada na tabela 2, contribui para que as crianças desenvolvam a sua autonomia, porque sabem o que se sucede, mas esta deve ser alterada de acordo com as necessidades da criança, ou seja, deve ser flexível para que seja possível respeitar os ritmos das crianças. Nesta ordem de ideias, segundo Vasconcelos, Silva, Bacelar e Guimarães (1997) “uma rotina é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo liberdade de propor modificações”. (p. 40)

Na passagem por este espaço de atuação, fomos observando também que as rotinas estão bem estruturadas (ver figura 5) o que, segundo Hohmann e Weikart (2011), proporciona “(...) um ambiente psicologicamente seguro e com significado” (p. 225). Deste modo, as crianças sentiam-se seguras e sabiam o que podiam esperar ao longo do dia, tendo os adultos presentes na sala um papel responsável em estimular um ambiente de conforto e segurança.

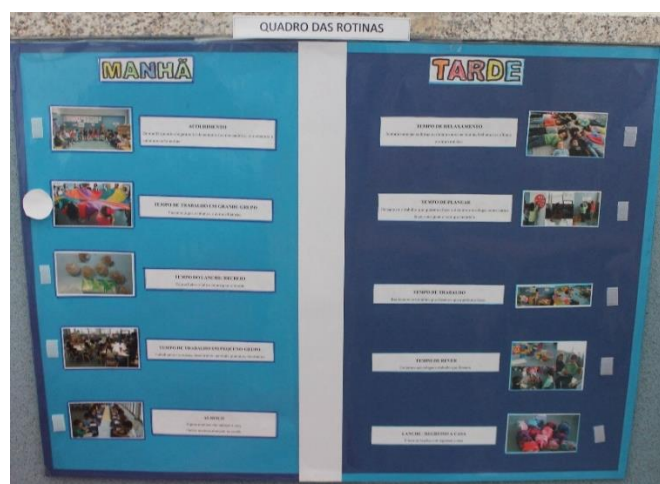


Figura 5- Quadro das rotinas do JI.

Com rotinas bem estruturadas as crianças têm a noção do tempo, isto é, sabem que, por exemplo, na primeira parte da manhã, era proposto contar as novidades, e no quadro das rotinas, de acordo com a figura 5, uma das crianças avançava com a “bolinha” para o

tempo que se seguia, e assim sucessivamente. É importante referir que este quadro não era sempre utilizado, pois poderia haver interesses diferentes das crianças ou o surgimento de outras práticas.

2.2.3- O grupo de Crianças

O grupo de crianças com o qual desenvolvemos a nossa prática educativa em contexto de Educação Pré-escolar compunha-se por vinte e uma crianças, com idades de quatro e cinco anos, sendo estas apoiadas por duas educadoras de infância, uma era a titular de grupo e outra que estava de apoio. Todas as crianças residiam em Bragança, eram assíduas, faltando apenas por motivos de doença, exceto uma menina que, por opção da mãe, só frequentava o JI uma parte do dia ou de manhã ou de tarde. Só em casos excecionais vinha todo o dia. A nível geral as crianças tinham um nível de comunicação bastante desenvolvido adequado à sua idade. Já algumas crianças tinham mais dificuldade na comunicação e para isso, eram mais estimuladas com questões e situações, de forma a dar-lhes voz e, assim, melhorar o seu nível de linguagem. Eram crianças muito ativas e curiosas, sendo necessário ao grupo apelar à sua concentração, embora manifestassem bastante interesse em participar nas atividades. Nos momentos de refeições, a maior parte demonstrava autonomia (17 crianças), no entanto, algumas necessitavam de auxílio (4 crianças).

Relativamente aos momentos de brincadeira, era visível o gosto que as crianças tinham pelas áreas de interesses da sala de atividades, no entanto demonstravam mais preferência por brincar nos espaços exteriores, devido ao facto de se sentirem com menos restrições para brincar. Durante as brincadeiras nos espaços exteriores, as crianças tinham preferência por jogos da “apanhadinha”, do “esconde-esconde” e correr. Além disso, muitas das crianças levavam brinquedos de casa para brincarem com os colegas.

No que diz respeito às características afetivas e comportamentais, com suporte na observação, é possível referir que se tratava de um grupo afetuoso, alegre, curioso e expressivo, com necessidade de participação sempre que algo era proposto.

2.3- Caracterização do Contexto de 1.º CEB

2.3.1- A instituição

Neste contexto, a instituição educativa que nos acolheu era de natureza pública e nela estavam presentes as respostas educativas de JI e 1.º CEB. A instituição apresentava uma

área destinada ao JI com 4 salas de atividades, a biblioteca, o pavilhão, o refeitório, as salas do 1.ºCEB, casas de banho e salas dos professores.

O espaço relativo ao 1.º CEB apresentava-se no lado esquerdo da instituição distribuída em 2 pisos e o JI no lado direito. As salas da Educação Pré-escolar apresentavam um recreio próprio e existia outro recreio para as crianças do 1.º CEB. Um destes espaços exteriores era coberto, revelando-se fundamental para os dias de muita chuva ou muito sol. A biblioteca era um espaço partilhado pelas duas respostas educativas da instituição.

2.3.2- Organização dos espaços e dos tempos pedagógicos

Relativamente ao espaço a sala de aula deve ser organizada de maneira que todos os alunos tenham igual forma de participar nas atividades e na construção dos seus conhecimentos, ou seja, deve ser organizada com a finalidade de proporcionar diversas aprendizagens. A sala de atividades onde decorreu o estágio (ver figura 6), tinha forma retangular, grandes janelas, com muita luz natural e as mesas estavam dispostas em 6 grupos. A secretária da professora encontrava-se numa das extremidades da sala.



Figura 6- Sala de atividades 1.º CEB.

Na sala de atividades (ver figura 7), à entrada da porta do lado direito, encontrava-se um quadro branco e um quadro interativo. Por sua vez, à sua direita, havia o armário da professora que continha material de apoio à escrita e à expressão plástica, como, por exemplo, colas, tesouras, lápis, cadernos, folhas brancas entre outros. Na parede lateral, encontravam-se afixados vários cartazes com diferentes conteúdos lecionados e um cartaz com as datas de aniversários das crianças, de forma que as crianças tivessem acesso caso necessitassem de relembrar. Na parede em frente ao quadro branco, havia um espaço específico para afixar trabalhos realizados pelas crianças. Num dos cantos, junto às janelas, havia mobiliário, constituído por uma estante e um armário dos alunos, para

arrumações. A estante continha os manuais escolares das diferentes áreas de todas as crianças e também funcionava como forma de minibiblioteca. Uma das prateleiras continha alguns livros, com o objetivo de fomentar a leitura, para que as crianças pudessem levar os livros pretendidos para casa. O armário continha dicionários e servia para arrumos.

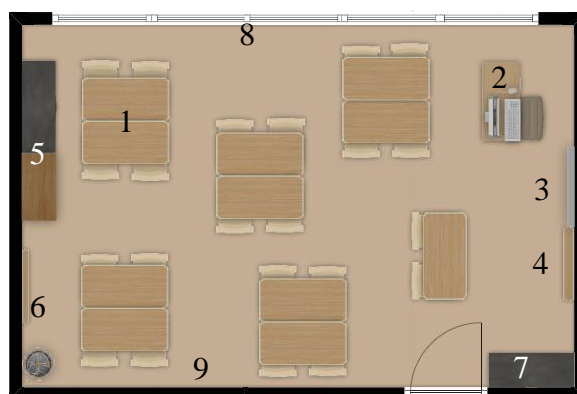


Figura 7- Planta da sala de aula do 1.ºCEB.

Legenda da figura 7

- | | |
|---------------------------------|------------------------------------|
| 1- Secretárias dos alunos | 6- Quadro de afixação de trabalhos |
| 2- Secretária das professoras | 7- Armário das professoras |
| 3- Quadro branco | 8- Janelas |
| 4- Quadro interativo | 9- Local de afixação de cartazes |
| 5- Estante e armário dos alunos | |

Ao longo da nossa passagem por este contexto, observamos que o grupo de crianças possuía uma relação afetiva com os espaços da sala, isto é, mostrava-se claramente parte integrante de tais espaços e também responsável pela sua organização. Essa sala organizava-se de forma a permitir às crianças a escolha de diferentes tipos de atividades. Durante o dia, havia momentos de trabalho em grande grupo, de trabalho individual ou em pequenos grupos, possibilitando o desenvolvimento simultâneo de diferentes atividades e momentos de aprendizagem.

Relativamente ao tempo pedagógico (ver tabela 3), no 1.º CEB, trabalhar as rotinas diárias com os alunos é importante, pois constitui uma forma de entenderem onde estão inseridos, proporcionando-lhes estabilidade e segurança. Deste modo, Hohmann e Weikart (2011) mencionam que “a rotina diária também mantém um equilíbrio entre limites e liberdades

das crianças (...) devido à sua estrutura predizível e dos seus limites claros e apropriados, dentro dos quais elas se sentem livres para desenvolver as suas próprias formas de fazer as coisas” (p. 224). É relevante mencionar que a organização do tempo deve ser alterada de acordo com as necessidades das crianças, mas também consoante as necessidades dos profissionais. A tabela 3 que se segue demonstra a organização da rotina diária utilizada semanalmente na sala de aula.

Tabela 3- Organização da rotina diária no 1.º CEB.

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
09:00 - 09:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
09:30 - 10:00					
10:00 - 10:30					
10:30 - 11:00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11:00 - 11:30	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
11:30 - 12:00					
12:00 - 12:30					
12:30 - 13:00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13:00 - 13:30					
13:30 - 14:00					
14:00 - 14:30	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Expressões	Expressões	Estudo do Meio
14:30 - 15:00					
15:00 - 15:30		Expressões	Estudo do Meio		
15:30 - 16:00					

Esta rotina presente na tabela 3 nem sempre era utilizada, pois poderia haver alterações de acordo com as necessidades das crianças ou até mesmo dos profissionais educativos. Neste contexto, como é visível na tabela 3, a PES desenvolveu-se durante cinco horas por dia de 2.ª a 4.ª feira, das 9:00 às 12:30 (período da manhã) e das 14 às 16:00 (período da tarde), sendo que na turma eram lecionadas as várias áreas disciplinares, tais como, a matemática, o português, o estudo do meio e as expressões artísticas e físico-motoras.

No período de observação, apercebemo-nos da rotina que a professora adotava diariamente com os alunos. Por exemplo, duas crianças tinham a tarefa de conferir quantas crianças almoçavam na escola e, também, verificar quem realizou ou não o trabalho de casa. Outro momento interessante nas rotinas diárias era o da concretização de qualquer atividade nos manuais escolares pela turma. Durante esse período, uma das crianças ficava encarregue de levantar na estante da sala os manuais e os cadernos, entregando-os ao restante grupo. Estes momentos aconteciam por iniciativa das crianças, não sendo necessário qualquer intervenção dos profissionais educativos. Esta rotina contribui para que as crianças desenvolvam a sua autonomia, o que estimula a sua memória, permitindo-lhes a assimilação da sucessão temporal.

2.3.3- O grupo de Crianças

A sala do 2.º ano do 1.º CEB, onde desenvolvemos a nossa prática, era composta por vinte e seis crianças com 7 anos de idade. Todas as crianças residiam em Bragança e a maioria (24 crianças) tinha frequentado a EPE. Era um grupo assíduo, que apenas faltava por motivos de doença. Sempre que faltavam por outros motivos, as professoras eram avisadas previamente.

A nível comportamental, havia seis crianças que conversavam bastante com os colegas, dificultando a dinâmica da aula, apesar da existência de regras de comportamento na sala. Em relação ao ritmo e níveis de aprendizagem, não se observaram grandes diferenças, havendo, no entanto, 15 crianças com mais autonomia e iniciativa, enquanto outras tinham maior necessidade de apoio. Esta autonomia, ao longo da nossa prática foi-se manifestando sobretudo na realização de atividades, onde sozinhas sem necessitar da presença do adulto, procediam à sua concretização. Essas crianças, grande parte das vezes, terminavam as atividades mais rápido que as outras. Quando isso acontecia, as mesmas iam buscar um livro para ler enquanto esperavam. Outro momento autónomo observado foi a arrumação do material, pois toda a turma tinha praticamente sempre as mesas arrumadas, e, quando sucedia uma atividade com uma área de ensino diferente, estas já sabiam que teriam de recolher alguns materiais e entregar outros.

De um modo geral, o grupo tinha preferência especialmente pela Expressão e Educação Físico-motora, seguindo-se a Expressão Musical, visto que 15 crianças exerciam atividades musicais extracurriculares. O grupo demonstrava um bom nível de

participação e interesse em todas as atividades desenvolvidas, mesmo nos momentos de diálogo, embora cerca de 7 crianças fossem mais extrovertidas do que as outras.

3- Metodologia de Investigação

Neste ponto, apresentam-se as opções metodológicas fundamentais para o estudo, que possibilitaram orientar a componente investigativa deste relatório. Deste modo, evidenciamos a metodologia utilizada no contexto de Creche, JI e 1.º CEB. Demonstra-se, de seguida, o percurso da investigação, os objetivos em estudo, a investigação, bem como as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

3.1- Questão problema e objetivos da investigação

Num primeiro momento, durante a PES, sentimos alguma dificuldade em encontrar um tema para a investigação. Segundo Sousa e Batista (2014), o tema de investigação é “um assunto que se deseja provar ou desenvolver, e deve ser selecionado de acordo com os interesses do investigador e com a sua experiência de vida” (p. 19). Depois de refletirmos sobre as nossas práticas educativas anteriores, pareceu-nos que havia muito pouco contacto entre a escola e a família, facto que consideramos relevante e fundamental na educação das crianças em todos os contextos. Observa-se a falta de disponibilidade por parte de pais, encontrando-se ocupados para prestar a atenção necessária e apoio aos seus filhos. Em alguns destes casos, acabam por responsabilizar as instituições educacionais, esquecendo-se que a escola não pode educar sozinha e necessita da colaboração e participação da família para ajudar as crianças a ultrapassar os seus problemas e vice-versa. No início da nossa prática, fomos observando que na sala de atividades as crianças eram bastantes autónomas. Constatámos que, em contexto de EPE, para a realização da maioria das tarefas, não necessitavam do apoio do adulto. No entanto, quando os pais traziam ou levavam os seus filhos à escola, verificava-se que esses momentos de autonomia, como tarefas básicas de vestir o casaco ou pegar na mochila, quebravam-se perante a presença dos pais. Observada esta mudança de comportamentos refletimos e pareceu-nos pertinente estudar a relação entre escola e família, e de que forma esta relação pode ou não melhorar o desenvolvimento da criança.

A escolha do tema deveu-se à necessidade que urge em investigar esta atual problemática, o que nos motivou a efetuarmos este estudo. Para tal, foi delineada a seguinte questão problema: Que práticas educativas podem facilitar a relação entre os contextos educativos e a família, no sentido de melhorar o desenvolvimento holístico das crianças?

Depois de referida a questão-problema, definiram-se alguns objetivos orientadores do estudo: (i) Promover a participação e o envolvimento da família nos contextos educativos

dos seus educandos; (ii) Investigar se o contacto entre os contextos educativos e a família tem importância no desenvolvimento holístico da criança; (iii) Fomentar a comunicação entre os contextos educativos e as famílias.

3.2 – Método de investigação qualitativa

A nível investigativo, este estudo foi desenvolvido de acordo com uma abordagem qualitativa, de forma a obter e interpretar conhecimentos acerca do ensino, da aprendizagem e da socialização. Autores como Bogdan e Biklen (2013) mencionam que num estudo qualitativo “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...] que se interessa mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p.47). Assim a investigação qualitativa tem como objetivo deparar e compreender significados, centra-se na compreensão de problemas. De acordo com os mesmos autores, neste tipo de investigação “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (p. 16). Também apresentam algumas características da investigação qualitativa:

(...) 1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. (...) 2. *A investigação qualitativa é descritiva.* Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. (...) 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. (...) 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. (...) 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso desse tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Por outras palavras, os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por perspectivas participantes. (p. 47)

Desta forma, este tipo de investigação normalmente ocorre em situações naturais, é indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos e ideias a partir do que encontra nos dados. O objetivo deste método é identificar e compreender o significado através de diversas observações. Durante o estudo, foi também utilizado a abordagem quantitativa, pois na análise de dados do presente relatório estão presentes indicadores numéricos.

3.3- Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

As técnicas de recolha de dados são o conjunto de instrumentos que nos permite recolher dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação. Segundo Bodgan e Bilken (2013), quando se fala em recolha de dados, referimo-nos “aos materiais em bruto” (p. 149) recolhidos pelo investigador num determinado contexto a investigar. Este ainda refere que estes recursos são a “base da análise”. (p. 149)

A recolha de dados foi realizada ao longo do processo de investigação, nos momentos que se consideraram mais adequados para o efeito, mediante a disponibilidade temporal e dos membros do contexto educativo.

Assim, para recolher dados sobre a relação entre os contextos educativos e a família, foram realizadas entrevistas no contexto de Creche. Já no JI e no 1.º CEB, foram utilizados inquéritos por questionário aos pais e encarregados de educação. Para a observação das crianças, foi recolhida informação através de notas de campo e também em registo fotográfico. Em contexto EPE também realizamos uma reunião de preparação, sensibilização e informação sobre o projeto que estávamos a realizar e, através de um debate que surgiu, também recolhemos opiniões dos pais sobre a relação entre escola/família.

3.3.1- Observação

A observação é uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local de levantamento dos mesmos. É uma técnica fundamental que permite conhecer o contexto e as pessoas que nele participam, assim como, as interações que se estabelecem. Sendo assim, Vasconcelos et. al. (1997) referem que “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas

necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades”. (p. 25)

A observação desenvolvida foi do tipo participante, uma vez que passámos a ser parte do grupo. Neste tipo de observação é o próprio investigador o instrumento principal de observação, este integra o meio a “investigar”, podendo, assim, ter acesso às perspetivas das pessoas com quem interage, ao viver as mesmas situações que elas. Deste modo, a participação tem por objetivo recolher dados (opiniões ou perspetivas) aos quais outro observador exterior não teria acesso. De acordo com Correia (2009) a observação participante é

realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto. É por isso desejável que o investigador possa ter adquirido treino nas suas habilidades e capacidades para utilizar a técnica. (p. 31)

Já para Spradley (1980), na observação participante existe possibilidade de observar as atividades, as particularidades físicas de uma situação do ponto de vista social e permite sentir o facto de fazer parte integrante de uma certa realidade. Deste modo, este tipo de observação é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num dado meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas vivências das pessoas que nele vivem. O investigador vive as situações e fará depois os seus registos dos acontecimentos, de acordo com a sua perspetiva.

Ao longo da PES, nos três contextos em que estivemos em contacto, a observação participante foi realizada diariamente, o que levou a um conhecimento direto dos contextos e grande parte do que acontecia. Perante o contacto permanente com o grupo, o observador interage constantemente com o objetivo de estabelecer relações, para construir afinidades e para dar resposta às necessidades pessoais e sociais das crianças. Relativamente ao contacto direto com os pais, este acontecia quer na entrega das crianças de manhã, ou ao fim do dia no momento de saída, ao entregá-las aos pais. Este contacto

ocorria por vezes fora do tempo de estágio, pois sentimos essa necessidade de o fazer, devido ao interesse da investigação, de forma a recolher dados em diálogos com os pais e também na observação das relações entre pais e crianças, e entre pais e educadores ou assistentes operacionais.

3.3.2- Notas de Campo

Outro método de levantamento de dados é a recolha de notas de campo. Estas representam um importante instrumento e técnica de recolha de informação na investigação qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (2013), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (p. 150). Já Sradley, citado por Máximo-Esteves (2008), menciona que as notas de campo incluem “registos detalhados, descritivos, e focalizados do contexto, das pessoas, das interações, efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (p. 88). Ao longo de toda a investigação, as notas campo foram essenciais para registar momentos ocorridos em diversas situações, ou seja, tencionamos “registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Estes registos que consideramos fundamentais foram recolhidos, durante a observação e intervenção, em todos os contextos da PES. Por sua vez, estas aparecem evidenciadas ao longo das experiências de aprendizagem, de modo a salientar algumas das reações das crianças. Por questões éticas, protegemos os nomes das crianças, utilizando as letras que surgem nas notas de campo, como referentes às mesmas.

3.3.3- Entrevista

A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas individuais ou em grupos, englobando diversos indivíduos cuidadosamente selecionados, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetivos da recolha de informações (Ketele, 1999). Através de um questionário oral ou de uma conversa, um indivíduo ou um informante-chave pode ser interrogado sobre os seus atos, as suas ideias ou os seus projetos. Ribeiro (2008) aborda a entrevista como sendo

a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos

e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores. (p. 141)

As entrevistas podem dividir-se em entrevista não estruturada, entrevista semiestruturada e entrevista estruturada. A entrevista semiestruturada foi uma técnica de recolha de dados utilizada em contexto de creche. Durante a elaboração da entrevista foi necessário a realização um guião orientador. Para Afonso (2005), “a realização de entrevistas constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista, e consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face” (p. 97). Na PES, a entrevista semiestruturada foi desenvolvida em contexto de creche, com os encarregados de educação e alguns pais, baseando-se em temas e em grandes questões, não tendo, desta forma perguntas específicas.

3.3.4- Inquérito por questionário

Questionário é um tipo de técnica de recolha de dados que pode ser definido como uma série de questões ordenadas sobre um determinado assunto. De acordo com Carmo e Ferreira (1998), o inquérito por questionário define-se como um processo de “recolha sistematizada, no terreno, de dados suscetíveis de poder ser comparados” (p. 123), ou seja, refere-se a um instrumento que é utilizado para descobrir algo de uma forma organizada. O inquérito por questionário foi uma das técnicas de investigação utilizadas durante a prática de ensino supervisionada, que segundo Quivy e Campenhoudt (1992) “destina-se frequentemente à pessoa interrogada; lido e preenchido por ela.” (p. 188), e este consiste em colocar um conjunto de questões a um grupo de indivíduos, que deve ser representativo da população,

relativamente à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores. (p. 188)

Os questionários que foram apresentados tinham questões de resposta aberta e questões de resposta fechada. Nas questões de resposta fechada, o inquirido escolheu ou

acrescentou a opção de entre as respostas apresentadas, e nas questões de resposta aberta, o mesmo construiu a resposta sustentada pelas suas próprias palavras. Os questionários elaborados foram entregues aos encarregados de educação e eram constituídos maioritariamente por questões de resposta fechada, pois assim facilitaram o preenchimento dos inquiridos e também o tratamento e análise dos dados recolhidos.

3.3.5- Registo fotográfico

A fotografia é uma das formas mais utilizadas de se registar um momento. Este foi um instrumento bastante utilizado durante a prática, como ferramenta de análise e registo de diversas situações. Segundo Sontag (1986), a finalidade mais importante da fotografia é proporcionar a sensação de que se pode guardar o mundo como uma coleção de imagens. O autor também refere que as “fotos fornecem um testemunho. Algo de que ouvimos falar mas de que duvidamos parece comprovado quando nos mostram uma foto” (p. 9). É através da fotografia que é possível captar um momento do que acontece, aquele momento único, que jamais se repetirá. A fotografia nada mais é do que um registo do momento, como uma forma de comprovar o que realmente ocorreu naquele instante. Esta facultava ao observador fortes dados descritivos, que permitem, muitas vezes, descrever ou analisar. Para o investigador, elas podem simplificar o recolher de informação. Muitas vezes o investigador pode não conseguir utilizar a câmara, mas pode pedir a outros sujeitos que a utilizem propondo fotografar diversas situações, pois a forma de ver uma determinada situação pode diferir de sujeito para sujeito, como tal, a utilização da câmara como instrumentos de investigação torna-se interessante e por vezes útil.

O recurso da fotografia foi constante como meio de registo das várias atividades que planeamos e desenvolvemos ao longo da PES. Estas imagens possibilitaram um testemunho essencial e verdadeiro do que aconteceu no decorrer das atividades, tais como, os vários momentos ao longo do dia e o seu produto final. No decorrer da PES obtivemos autorização das instituições e dos pais para fotografar, na qual em nenhuma fotografia se identificam crianças.

3.4- Recolha de Dados

Ao longo dos vários contextos em que tivemos contacto durante a PES, a recolha de dados foi realizada em diferentes momentos. Em relação ao contexto de Creche, como referido anteriormente, as entrevistas individuais foram efetuadas em vários momentos, pois a

disponibilidade dos encarregados de educação era irregular. Deste modo, as entrevistas foram realizadas em diversos dias, no momento em que estes se dirigiam à Creche no final do dia, durante a saída das crianças da instituição. As entrevistas ocorreram no interior da instituição, no *hall* de entrada e numa das salas, e foram efetuadas a todos os pais com exceção de um que praticamente não participava na Creche.

Relativamente ao contexto de EPE, como referido anteriormente, foi utilizado como método de recolha de dados o inquérito por questionário em vários momentos da nossa passagem da PES no JI. Foi organizada, pelos estagiários de ação educativa com o apoio dos educadores da sala e pelo professor supervisor da ESEB, uma reunião de pais, durante a qual foram entregues a maior parte dos inquéritos aos EE, de modo a que estes preenchessem quando tivessem disponibilidade. Os restantes questionários foram entregues aquando os EE visitassem a escola. Na altura de entrega dos mesmos foi solicitada a colaboração dos mesmos para a investigação, explicando sucintamente o objetivo do mesmo. A adesão dos EE ao preenchimento foi satisfatória, sendo que todos receberam um questionário e cinco EE não colaboraram no seu preenchimento.

Quanto à passagem pelo contexto de 1.º CEB, foram utilizados os questionários como técnica de recolha de dados em momentos distintos. Uma vez que os horários do educador estagiário eram diferentes dos do grupo de crianças, tornou-se difícil a entrega dos questionários presencialmente com os encarregados de educação. No entanto, catorze foram entregues aos EE em momentos como no início ou final do dia. Houve ainda a necessidade do envio dos questionários pelas crianças, para que desta forma se procedesse ao seu preenchimento. Todos os EE receberam o questionário, conseguindo-se a adesão de dezassete, que preencheram e entregaram os questionários.

4- Experiências de ensino/aprendizagem

As experiências de aprendizagem descritas em seguida foram desenvolvidas no decorrer do período de PES. Estas apresentam-se divididas por contextos tal como decorreu a ação desenvolvida, sendo que estas são descritas e analisadas contendo assim duas experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto de Creche, três experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas em contexto de JI e duas experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas em contexto de 1.º CEB. Para isso, realizaram-se a planificações para cada experiência, como meio de orientação do educador/professor. Isto proporcionou uma melhor preparação para o quotidiano da sala, e uma maior segurança na condução das atividades propostas.

Ao longo dos próximos tópicos, as experiências serão apresentadas e sustentadas juntamente com notas de campo e fotografias. Durante a prática, foram diversas as experiências de aprendizagem realizadas. Entre elas, selecionaram-se as que melhor abordaram a questão problema, demonstrando que se refletiu sobre a validade dos objetivos delineados para dar resposta à mesma.

4.1- Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Creche

4.1.1- “A minha Impressão Digital”

Esta experiência de aprendizagem ocorreu durante a PES, em contexto de Creche, no momento em que os pais se deslocavam à instituição para recolher as crianças ao final do dia, realizando-se o diálogo entre a educadora cooperante, o educador estagiário, a criança e os pais. Daí adveio o tema sobre a singularidade das mãos das crianças, o seu crescimento e desenvolvimento.

Posteriormente, acordou-se com o supervisor de estágio e a educadora cooperante, a ideia de se criar uma recordação para que cada criança oferecesse à sua família e a levasse para o seu lar.

Iniciou-se assim, a criação da recordação com a marca de impressão digital da criança, pois cada impressão digital é única, sucedendo-se a ideia de aplicar a impressão digital dos pais e dos filhos numa só recordação. O adorno foi elaborado manualmente, de forma lúdica adequada à idade das crianças (ver figura 8).



Figura 8- Elaboração de adornos para a recordação.

Esta atividade em conjunto com os pais teve como objetivo principal uma maior participação por parte dos pais na escola, ou seja, na realização de práticas em que os mesmos estão em conjunto com os filhos no meio escolar. Na concretização desta experiência de aprendizagem foi necessário recolher as impressões digitais, tarefa que decorreu na sala de atividades perto do *hall* de entrada da instituição. De seguida, procedeu-se à organização dos materiais para a recordação. Num primeiro momento, foi necessário obter dos pais e das crianças as impressões digitais, para que fosse possível trabalhar na elaboração e decoração dos adornos. Durante a atividade, uma família referiu:

Família: (voltada para a criança) O pai e a mãe vão colocar aqui o dedo e vamos pintar a folha com o nosso dedo.

Ed. Est.: Agora é a tua vez!

D: (expressão de admiração por observar que o dedo estava pintado)

Família: (voltada para a criança) Temos todos os dedos pintados!

N.C.1:Creche: 06/11/2017

É verificável, através deste discurso, que a família transmitiu à criança um sentimento de segurança, pois os pais pintaram os dedos e ao mesmo tempo mostraram à criança, caso esta tivesse algum receio de colorir o dedo, demonstrando-lhe que o poderia fazer sem medos. É interessante observarmos estas relações, pois assim é possível conhecer melhor a relação que os pais têm com as crianças, tal como a forma como os pais encaram as diversas situações.

Depois de todas as impressões digitais estarem prontas, foram elaboradas as recordações manualmente para a família de cada criança (ver figura 9). Foi relevante observar os pais

em conjunto com os seus filhos a realizarem esta prática, os sorrisos, as várias admirações das crianças ao estarem em contacto com tinta e também a forma como os pais se mostraram disponíveis em participar. Realça-se como aspeto negativo, a dificuldade em estabelecer contacto com alguns pais, pois as diferenças entre os nossos horários e os dos pais eram significativas, sendo por vezes necessário ficar mais algum tempo.



Figura 9- Exemplar de recordação de uma criança.

De uma forma geral, foi gratificante estabelecer-se contacto com os familiares de cada criança. De igual modo, revelou-se interessante a dinâmica lúdica entre os pais e a Instituição que acolhe os seus filhos diariamente. De acordo com Silva et. al. (2016), “um diálogo que facilite relações de confiança mútua permite aos pais/ famílias expor as suas opiniões, expectativas e dúvidas e ser esclarecidos sobre as opções tomadas pelo/a educador/a. Para além disso, permite ao/a educador/a compreender melhor os contextos familiares das crianças do seu grupo e adequar a sua intervenção educativa”. (p. 19)

A maioria dos pais mostrou-se interessado e com motivação em participar, e também se mostraram abertos a partilhar acontecimentos que ocorreram no meio familiar, o que levou, em grande parte, ao sucesso na realização desta prática. A boa disposição e o à-vontade foram notáveis em geral pelos pais, durante grande parte dos momentos, o que de certa maneira contribuiu para se estabelecer maior confiança e ligação entre a Instituição e o meio familiar.

4.1.2- “Árvore dos afetos”

Esta experiência de aprendizagem surgiu, numa primeira instância, devido à celebração da semana dos afetos na Instituição. Por sua vez, em conversa com a coordenação da Instituição, a educadora cooperante e o professor supervisor de estágio, tivemos a ideia de envolver as famílias neste acontecimento. Depois de reflexão e pesquisa sobre o

assunto, ocorreu a ideia de ilustrar uma tela com uma árvore e, elaborar cartões onde as famílias pudessem ilustrar ou escrever junto com as crianças, tendo como ponto de partida a frase “Para mim a família é...” (ver figura 10).



Figura 10- Exemplo de cartão entregue às famílias.

A tela foi afixada no *hall* de entrada da Instituição (ver figura 11), para que todas as famílias pudessem observar e afixar os cartões, de modo a que cada uma tivesse acesso.



Figura 11- Árvore dos afetos ilustrada na tela.

Esta prática teve como objetivo principal o envolvimento familiar na instituição educativa, ou seja, proporcionar uma atividade em que os pais se sintam confortáveis na visita à instituição, de forma a perceberem que a Instituição tem as portas abertas à família. Na visita das famílias à instituição é importante observarem que aí está presente a sua “marca” e, que participaram numa atividade em conjunto com as crianças. Teve ainda como objetivo, a promoção de momentos de participação da família em atividades em conjunto com as crianças, tanto na escola como no seu seio familiar.

Na realização desta experiência de aprendizagem foi necessário ilustrar a tela manualmente com tinta acrílica e elaborar os vários cartões, para que fosse possível todas as famílias participarem na atividade. Os cartões foram entregues a todos os pais no momento em que estes se deslocavam à instituição à saída das crianças. Estes foram entregues, especificando-se a finalidade e os objetivos da atividade (mediante o consentimento de participação). Todas as famílias participaram e à medida que preenchiam os cartões em conjunto com as crianças, iam afixando na tela de acordo com a sua disponibilidade.

Ao longo desta experiência de aprendizagem observamos diversas vezes a participação das famílias, na medida em que colocaram os cartões na respetiva tela em forma de árvore. Tivemos ainda a oportunidade de presenciar as famílias que admiravam a “árvore dos afetos” junto das suas crianças. Além disso, presenciamos os pais, avós e tios junto de uma criança, sendo um aspeto bastante positivo observar o interesse dos familiares em se deslocarem à Instituição, conhecendo esta prática. Deste modo em conversa com a avó da criança, esta referiu:

Avó: O meu neto veio a minha casa e trouxe um cartão muito bonito para decorar, em forma de coração!

Ed. Est.: Decoraram juntos?

Avó: Sim, foi muito engraçado e ele tem muito jeito!

N.C.2:Creche: 08/11/2017

Ao observar este diálogo é visível a admiração e gosto da avó pelo seu neto, bem como a vontade em participar na sua vida escolar. É perceptível que a proposta de atividade, que englobava principalmente o envolvimento dos pais na instituição, promoveu um maior contato entre avó e neto.

De forma geral, os cartões foram elaborados de forma cuidadosa e com bastante imaginação, sendo visível que a maior parte da sua elaboração teve a participação da criança. Constatou-se que a expressão das crianças e das famílias que participaram nesta prática foi significativa, originando um ambiente positivo a nível relacional entre famílias. Este clima positivo criado através das interações é de extrema importância para a criança, pois estas “proporcionam o “combustível” emocional de que (...) precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico”. (Post, & Hofmann, 2011, p. 12)

Nem todas as famílias participaram da mesma forma na atividade. Duas delas participaram na elaboração do cartão em conjunto com as crianças, mas não o afixaram com as mesmas. Com isto, observou-se um aspecto menos bom, uma vez que a afixação do cartão foi proposta individualmente a cada família, sendo esclarecido que essa tarefa fazia parte da experiência de aprendizagem. Em geral, tornou-se gratificante observar que a maioria das famílias participou com a criança, mostrando empenho e vontade, o que conduziu à reflexão sobre as opiniões recolhidas em conversa com alguns dos pais das crianças. Esses pontos de vista facultados pelos pais foram maioritariamente positivos. Como tal, concluiu-se que estas práticas foram fundamentais, uma vez que proporcionaram contacto benéfico entre ambos.

As experiências de aprendizagem realizadas e o contacto que tivemos com os pais, ao longo da prática neste contexto, foram ao encontro dos objetivos de investigação. Desta forma, as famílias participaram e envolveram-se na instituição. Como foi possível verificar nas experiências de aprendizagem anteriores, os pais colaboraram, por exemplo, na recolha de impressões digitais, e também na elaboração dos cartões da “árvore dos afetos”. Através da observação e da entrevista, conseguimos obter dados para mais tarde refletir e retirar conclusões. No que toca à comunicação, foram diversos os momentos proporcionados, desde as conversas (por vezes diárias) ao diálogo efetuado nas entrevistas e nas atividades. É também importante referir que surgiram alguns obstáculos, como a dificuldade em estar em contacto com cerca de três famílias, pois estas praticamente não frequentavam a instituição. Apesar disso, foi possível estabelecer comunicação com duas dessas e envolvê-las nas atividades propostas. No decorrer da prática foi visível também, nas duas famílias, um aumento de momentos de comunicação e de presença na instituição. Verificamos que com a nossa contínua insistência (estabelecendo-se frequentes diálogos), começaram a sentir-se mais seguros na participação em atividades, o que contrariamente não acontecia no início da nossa prática.

4.2- Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no âmbito de Jardim de Infância

4.2.1- “Reunião de pais”

No início da prática neste contexto, observou-se que a relação entre os educadores estagiários e as famílias que visitavam a sala de atividades era praticamente inexistente. Assim sendo, considerou-se, desde o início, que para ambas as partes seria importante criar momentos de convivência. Com a criação destes momentos surgiu uma aproximação entre os dois ambientes sociais, mas “esta parceria não nasce da noite para o dia, é, sim, trabalhada e aprofundada ao longo do tempo” (Oliveira, 2016, p. 34). Ao longo do ano letivo, a educadora cooperante realizou semanalmente reuniões individuais com os pais, sempre que assim o desejaram. Desta forma, como nós estagiários só iniciamos a nossa PES neste contexto em novembro, procuramos criar momentos de interação com as famílias, surgindo a ideia de elaborar uma reunião de pais, para que estes conhecessem a investigação que se estava a realizar e, em simultâneo, apresentarmo-nos aos pais.

Para a organização da reunião foi necessário, em primeiro, planificar a mesma, ou seja, definir o local, hora, data, e os conteúdos a apresentar. Nesse processo foi envolvida toda a equipa educativa (educadores cooperantes e auxiliares de ação educativa). Nas semanas anteriores à reunião no tempo de entrada e saída das crianças, os pais foram informados sobre a reunião que se iria realizar, questionando os mesmos sobre a sua disponibilidade, de maneira a que se pudesse definir a data e a hora. Decidido o dia e hora, foi efetuada a convocatória (ver figura 12). Essa continha o local, a data, a hora e ainda os motivos da mesma, para que os pais que não tivessem sido anteriormente informados pudessem entender as razões que estiveram na origem da realização da reunião.

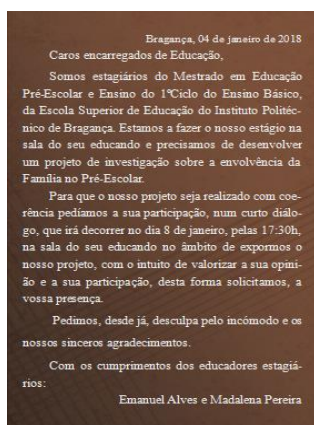


Figura 12- Convocatória entregue aos encarregados de educação.

A convocatória, presente na figura 12, foi entregue a todos os pais com duas semanas de antecedência, para que assim estes pudessem confirmar a sua comparência. Quanto à preparação da reunião, elaborou-se uma apresentação em “*Power Point*” com dois diapositivos, estes continham breves tópicos sobre o tema de investigação e os seus objetivos. Houve a preocupação de moderar a quantidade de informação, com a intenção de não se tornar fastidiosa. Relativamente ao local, a reunião decorreu na sala de atividades, pois considerou-se, junto da educadora, ser o espaço mais apropriado, de modo a que, os pais pudessem observar a sala em que os seus filhos passavam os seus dias na instituição.

Para a dinamização da reunião, o espaço foi organizado de forma a acolher bem todas as famílias e, em simultâneo, fosse possível às mesmas circularem comodamente pela sala de atividades. Foram colocadas cadeiras em forma oval com mesas ao centro, de maneira a que todos os presentes se pudessem ver, se sentissem confortáveis e conseguissem comunicar entre si.

No início da reunião, foi reservado um tempo para acolhimento, onde foram servidos bolinhos, água e café. Posteriormente, enquanto aguardávamos a chegada de todos os pais, foi-lhes sugerido que circulassem e observassem o espaço, para que desta forma, se sentissem inseridos no mesmo. Após a chegada de grande parte dos pais (ver figura 13), apresentou-se a estrutura geral da reunião. Na mesma também estiveram presentes os professores supervisores da ESE que supervisionaram o nosso estágio nos diferentes contextos.



Figura 13- Reunião de pais.

No primeiro ponto apresentou-se e explicou-se a investigação que estávamos a realizar e os seus objetivos, expondo ainda algumas atividades que gostaríamos de efetuar com os pais. Num segundo ponto foi sugerido um tempo livre para debate e troca de diferentes pontos de vista e opiniões, sendo essencial dar a vez e a voz às famílias, proporcionando-lhes a sua participação. O foco principal no debate foi os comportamentos que as crianças tinham em casa, a sua alimentação e a relação entre elas. Durante o debate, uma mãe interrogou acerca da alimentação das crianças:

M: O meu filho come bem a sopa na escola?

Ed. Est.: Por vezes tem dificuldades e necessita de ser acompanhado.

M: Em casa, quando as refeições contêm legumes e sopa, tenho algumas dificuldades que ele coma este tipo de alimentos!

N.C.1:JI: 10/01/2018

Com este diálogo é notória a preocupação da mãe pelo filho, assuntos como a alimentação são sempre preocupações constantes dos pais. Deste modo, é relevante proporcionar momentos de comunicação sobre alimentação, informar sobre a alimentação da criança na escola e oferecer conselhos para ajuda. Como tal, de acordo a Direção-Geral do Consumidor (2013), “em casa, com os pais ou educadores, as crianças devem sentir que existem regras para serem cumpridas, nomeadamente ao nível das refeições, não devendo haver permissividade para o não cumprimento das regras de alimentação saudável.” (p. 28). No desfecho da reunião, agradecemos a participação dos pais e como instrumento de recolha de dados, foi-lhes entregue um questionário.

Esta experiência de ensino aprendizagem teve como objetivos principais a interação entre o contexto familiar e o escolar, proporcionar momentos de troca de informação entre a família e a escola, aproximar a família da escola, e aumentar a afetividade entre os dois contextos. De acordo com Marques (2001)

Uma reunião pode ajudar o professor a obter mais informação sobre os alunos, a estimular o apoio dos pais ao trabalho dos professores e ao estudo dos filhos, a desenvolver uma relação de confiança com os pais e a pedir a colaboração dos pais para certas atividades escolares. Com a participação nas reuniões, os pais ficam a compreender melhor o funcionamento da escola e podem comunicar as suas preocupações e sugestões para a melhoria da escola. (p. 50)

Assim, com a realização da reunião de pais, constatou-se a importância em propiciar esses tipos de momentos, permitindo identificar a maior ou menor dedicação dos pais e as dificuldades que sentiam (tais como as referidas na nota de campo 6 acerca da alimentação). Em relação ao momento da explicação do tema na reunião, esta surgiu algumas questões por parte dos pais sobre atividades que iriam ser proporcionadas de acordo com a temática. Após o esclarecimento de algumas atividades previamente refletidas por nossa parte, os EE aceitaram participar no projeto, mostrando assim interesse pelo seu envolvimento. Assim, é relevante salientar que o interesse e preocupação demonstrados pelos EE verificou-se muito devido ao grande número de pais presentes na reunião, mas também pelas questões que levantavam, colocando sempre como prioridade o bem-estar dos filhos.

4.2.1- “Área das Ciências: Construção do Balançé”

A experiência de ensino/aprendizagem que se segue surgiu em seguimento de uma atividade que a educadora cooperante executou com o grupo de crianças, tendo em conta o facto de ter nevado nesse dia. Os comentários a este acontecimento climatérico foram diversos por parte das crianças, o que levou a educadora a partir dessa situação emergente (facto de ter nevado) para introduzir novos conhecimentos, valorizando assim as crianças e as suas sugestões. A atividade que a educadora realizou com as crianças consistiu na colocação de neve em três copos, distribuindo-os em ambientes diferentes, isto é, um copo no frigorífico, outro no congelador e o terceiro copo no ambiente normal de sala de atividades. Desta maneira, no dia seguinte como resultado final, os recipientes continham outro aspeto, sendo que o recipiente A continha água, o recipiente B continha neve semiderretida e, o recipiente C continha neve sólida. Esta atividade foi pensada de modo a que as crianças se manifestassem sobre o que pensavam que iria acontecer ao conteúdo dos copos colocados nos diferentes ambientes, de modo a que, no dia seguinte, tirassem conclusões sobre aquilo que disseram e o que na realidade aconteceu. Foi possível observar, desde o início, o interesse de todo o grupo de crianças na atividade, uma vez que foram as próprias crianças que recolheram a neve do exterior (ver figura 14). Neste momento, foi visível a felicidade pelo contacto e/ou exploração com a neve, no decurso da atividade.



Figura 14- Crianças a recolher neve.

Posteriormente, foi possível constatar a atenção e curiosidade por parte das crianças ao prever aquilo que poderia acontecer no dia seguinte no interior dos recipientes. De acordo com a sua previsão, uma criança declarou:

Ed. Coop.: Amanhã ao observarem o interior dos recipientes que estão aqui na sala de atividades e, o interior dos que estão no frigorífico, todos vão conter a mesma forma?

L: Não.

Ed. Coop.: Sendo assim, o que achas que poderá acontecer nos recipientes que estão na sala de atividades?

L: O recipiente A vai ficar igual.

Ed. Coop.: E o recipiente B e C?

L: O recipiente B fica igual e o recipiente C também.

N.C.2:JI: 09/01/2018

Através deste diálogo verifica-se que a criança sabia que o recipiente A não mudaria de forma, confirmando-se o seu pensamento, mas não sabia que os recipientes B e C mudariam de forma, o que lhe seria apresentado no dia seguinte. Posteriormente em relação aos recipientes que foram colocados no frigorífico, uma criança referiu:

Ed. Coop.: E o que acontecerá com a neve que está nos recipientes no frigorífico?

N: Vão ficar frios.

Ed. Coop.: Como vai ser o aspeto do recipiente A?

N: Vai ser igual, mas mais frio.

Ed. Coop.: E o aspeto dos outros recipientes?

N: Também vão ficar iguais e mais frios.

Ed. Coop.: Ao comparar os recipientes presentes na sala de atividades e os recipientes do frigorífico, o que irá acontecer?

N: Os recipientes do frigorífico vão ficar mais frios do que os da sala de atividades.

N.C.3:JI: 09/01/2018

Através deste diálogo, foi possível observar a suposição da criança ao referir que, se os recipientes estiverem em diferentes ambientes, o resultado vai ser diferente. No dia seguinte, as crianças observaram que o aspeto dos recipientes que estavam presentes na sala de atividades era diferente. Através de diálogo e questionamento, as crianças chegaram à conclusão que o aspeto do conteúdo dos recipientes que estavam na sala de atividades era diferente dos que se encontravam no frigorífico. Esta atividade despertou muito interesse e entusiasmo por parte das crianças. Posto isto, surgiu-nos a ideia de realizar uma atividade que despertasse o interesse do grupo, e ao mesmo tempo gerasse algo que estivesse presente na sala de atividades no seu dia a dia, para que as crianças utilizassem sempre que quisessem. Visto que a sala de atividades se organizava por áreas, surgiu a ideia de acrescentar uma outra. Para isso, convidou-se uma família a visitar a sala de atividades, expondo a atividade que se havia realizado e ainda propor a opinião relativa à ideia dessa nova área. Depois de descrita a atividade, a família mencionou:

Ed. Est.: Como o interesse pela atividade foi notável, o que acha de criar uma nova área na sala de atividades?

Família: Acho a ideia muito interessante e já que, a atividade diz respeito a ciências, a área poderia chamar-se “área das ciências”.

Ed. Est.: Concordo plenamente. Até poderíamos em conjunto com as crianças construir materiais, para que sempre que desejassem os pudessem utilizar.

N.C.4:JI: 10/01/2018

Com esta partilha de palavras, surgiu a ideia de se construir uma “área de ciências”. Juntamente com a família, delineamos o melhor local para se dispor a área na sala de atividades, com o cuidado de esta ir ao encontro da organização do espaço e também que resulte na prática. Deste modo, conforme Seeley, citado por Villas-Boas (2001), “o sucesso escolar ocorre quando se verifica uma verdadeira relação produtiva de aprendizagem entre o professor, o aluno e a sua família” (p. 82). Posto isto, surgiu a ideia de construir uma balança. Ao longo da sua construção, a intenção era que as crianças participassem na sua elaboração. Para isso, foram levados materiais recicláveis, como pedaços de madeira, pratos de plástico, fios de lã, pregos, cola branca, anilha e um martelo. Inicialmente, as crianças foram esclarecidas acerca da existência de materiais perigosos (martelo e pregos), salientando-se que esses só poderiam ser utilizados pelo adulto. De seguida uma criança questionou:

B: O que vamos fazer com estes materiais?

Ed. Est.: Reparem bem nos materiais, e agora imaginem o que poderíamos fazer com eles.

U: Podemos pintá-los para ficarem mais bonitos.

Ed. Est.: Sim podemos, mas imaginem todos juntos. Já alguma vez foram ao mercado comprar fruta com os vossos pais?

F: Sim, eu já fui. A senhora põe a fruta na balança para ver se é muito pesado ou não.

Ed. Est.: Exatamente! Estes materiais vão servir para construir uma balança.

N.C.5:JI: 10/01/2018

Com esta conversa, constatou-se que as crianças estavam curiosas em relação aos novos materiais e aperceberam-se que eram quase todos em madeira. Com isto, o grupo sugeriu a sua pintura, para que ficassem mais coloridos e dinâmicos, manifestando visivelmente o seu gosto pela pintura (ver figura 15).



Figura 15- Criança a pintar base da balança.

Durante o processo de construção da balança, foi explicado às crianças as ações a serem realizadas, bem como a necessidade da sua cooperação. Com o auxílio das crianças, a balança foi montada peça por peça, sendo necessário pregá-las para que ficassem unidas (ver figura 16). Reforçando a advertência de que só o adulto poderia utilizar este tipo de materiais (martelo e pregos), manuseamos esses instrumentos e materiais tendo sempre o cuidado máximo da segurança das crianças.



Figura 16- Construção da balança.

Após terminada a construção da balança, era fundamental que as crianças tivessem a noção da necessidade de se colocarem dois objetos nos pratos da balança, e de igual forma, compreendessem que o objeto que descesse era o mais pesado. No decorrer deste processo, procurou-se fazer algumas questões às crianças:

Ed. Est.: O que contêm os pratos da balança?

D: Um prato tem uma caneta e o outro tem um livro.

Ed. Est.: O que aconteceu com os pratos da balança?

F: O prato que tem o livro desceu e o que tem a caneta ficou mais alto.

Ed. Est.: Muito bem, agora vais pegar nos dois objetos, um em cada mão, e vais-me dizer qual é o mais pesado.

F: O mais pesado é o livro.

Ed. Est.: Volta a colocar os objetos nos pratos das balanças. Se o livro é o mais pesado e a caneta é o mais leve, o que observas nos pratos da balança?

F: O prato que tem o livro desceu, por isso é o mais pesado.

D: O prato que tem a caneta subiu, é mais leve que o livro.

N.C.6:JI: 15/01/2018

Através desta comunicação entre o educador estagiário e as crianças, foi possível abordar, de uma forma acessível, a noção de peso, usando os pratos da balança como forma destas compreenderem a diferença entre o que é mais leve e o que é mais pesado. Em seguida, já com a balança concluída, as crianças pintaram as partes de madeira com tinta acrílica, decorando-a a seu gosto e, simultaneamente atribuíram-lhe o nome de “*balançê*”. Desde o momento que se iniciou o planeamento e criação de uma nova área, verificou-se uma grande adesão e interesse por parte das crianças, manifestando-se através da exploração da balança (ver figura 17).



Figura 17- Crianças a explorar na balança.

Nesta experiência de ensino/aprendizagem estiveram presentes a área da expressão e comunicação (domínio da educação artística e da linguagem oral e abordagem à escrita) e a área do conhecimento do mundo. Esta teve como objetivos a participação da família e das crianças na organização do espaço, a promoção da comunicação entre JI e família e ainda propiciar momentos de aprendizagem ativa. Durante a prática, a criança foi a condutora de todo o processo, sendo estimulada a sua atenção e a sua participação, para que, desta forma esta refletisse sobre as próprias ideias. Deste modo, Silva et. al. (2016) refere que a criança “tem o direito a ser escutada e as suas opiniões devem ser tidas em conta” (p. 12). Os mesmos autores enunciam também que o educador “escuta e considera as opiniões da criança, garantindo a sua participação nas decisões relativas ao seu processo educativo” (p. 12).

No que respeita ao entusiasmo das crianças desde o planeamento até ao final da atividade este foi sempre evidente. Revelando-se desde a observação dos novos materiais, seguindo-se pelas sugestões quanto à peça de madeira que melhor se ajustava na base ou no corpo da balança, culminando com o som de pregar as peças umas às outras. Durante a passagem por este contexto, procurou-se que a área criada fosse direcionada à prática de atividades recreativas para as crianças. No momento final de diálogo, cada criança partilhou e manifestou ao restante grupo uma grande vontade na realização deste tipo de práticas, sendo particularmente positivo para todos. Relativamente às famílias, a sua colaboração e ajuda foi essencial para que a experiência de ensino aprendizagem corresse da melhor forma. Originando conseqüentemente formas de melhorar o espaço da sala de atividades e de igual modo, um ambiente cada vez mais comunicativo. Por sua vez, as famílias foram, depois, convidadas a irem à sala observar a nova área.

4.2.3- “Dramatização aos pais: A cidade colorida”

Na época natalícia, foi abordada e analisada, em conjunto com as crianças, a história “Natal nas Asas do Arco-íris”, de Alice Cardoso. Após as crianças entrarem em contacto com a mesma, observou-se o seu desejo pela dramatização da história, pelo que imitavam as personagens e tentavam recriar diversos acontecimentos do conto. Com isto, em diálogo com as educadoras da sala de atividades, decidiu-se concretizar, de uma outra forma, a dramatização da história. Como a altura do carnaval se aproximava, surgiu a hipótese de se criar uma narrativa que apelasse à época carnavalesca, adaptando o anterior conto de natal. Assim, de forma a estabelecer-se uma ligação com o nosso tema de

investigação, resolveu-se propor às crianças a realização de uma dramatização (combinando a história de natal com o tempo de carnaval) que seria apresentada às famílias, o que despertou grande entusiasmo pela grande parte do grupo. Nesta experiência de ensino/aprendizagem esteve presente a área da expressão e comunicação (domínio da educação artística e da linguagem oral e abordagem à escrita).

Para a preparação da dramatização foi necessário, num primeiro instante, relembrar a história em conjunto com as crianças e explicar-lhes que essa seria adaptada. Num ambiente de partilha, a história foi ajustada de modo a que todas as crianças nela participassem, e que se incorporassem no guião todas as suas sugestões. Como título, o grupo propôs o nome “A cidade colorida”.

Depois de concluída a adaptação do texto, houve a necessidade de que as crianças elaborassem dois cenários para decoração do espaço onde decorreria a dramatização, como forma de se recriarem os ambientes presentes na história e, assim, tornar o local mais apelativo. Em comentários relativos a esses cenários, as crianças propuseram:

S: Podemos pintar uma cidade só com a cor cinzenta!

Ed. Est.: Boa ideia, porque no início da nossa história a cidade era toda cinzenta.

P: E noutro papel, podemos pintar com várias cores, porque depois a cidade torna-se colorida!

N.C.7:JI: 17/01/2018

Com estes comentários por parte das duas crianças, constatou-se que estas pensaram em função do decorrer da história, pois a cidade em causa era inicialmente cinzenta, e a certa altura tornou-se colorida. Com isto, as crianças demonstraram uma correta linha de pensamento, bem como a sua integração na prática.

Assim sendo, estabeleceu-se que duas crianças de cada vez (de modo a participarem na totalidade) procedessem à elaboração dos cenários (ver figura 18).



Figura 18- Crianças na elaboração do cenário da cidade cinzenta.

Antes que cada par de crianças se debruçasse sobre os cenários, procurou-se questioná-las sobre o que pensavam representar. Neste seguimento, uma criança respondeu:

Ed. Est.: O que vais desenhar?

H: Vou desenhar uma casa cinzenta!

Ed. Est.: Porque vais pintar uma casa cinzenta?

H: Porque a nossa história fala de uma cidade triste que era toda cinzenta!

N.C.8:JI: 17/01/2018

A intenção deste diálogo passou pela compreensão do pensamento das crianças antes de o colocarem em prática, uma vez que se a criança revelasse um pensamento que não concordasse com a história, houvesse a possibilidade de, em conjunto, reformulá-lo corretamente.

De seguida, procedeu-se à realização do cenário colorido e, após a sua conclusão (ver figura 19), executaram-se vários ensaios da dramatização.



Figura 19- Cenário colorido.

Quanto aos figurinos das personagens, esses foram solicitados aos pais nos momentos de chegada ou de partida das crianças no JI, sendo-lhes entregue um convite (ver figura 20) para assistirem à apresentação da dramatização.



Figura 20- Convite entregue aos pais das crianças.

Os figurinos pedidos às famílias consistiam majoritariamente em disfarces de carnaval, sendo que a história adaptada, como referido anteriormente, abordou períodos que remetiam à época carnavalesca. O local escolhido para a dramatização integrou a sala de atividades, tendo em conta que as crianças revelavam familiaridade com o espaço. Possibilitou-se ainda a participação destas na ideia e organização do espaço onde decorreria a dramatização. Desta maneira, Silva et. al. (2016) mencionam que:

O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa. (p. 26)

Todas as crianças participaram na dramatização da peça de teatro, na montagem dos cenários, nos ensaios, no vestuário e na organização do espaço relativo aos elementos constituintes do cenário. No que diz respeito à apresentação da dramatização, esta era constituída por um narrador (educador estagiário) que contou a história e pelas personagens (crianças) que representaram a ação dramática, intercalando em certas partes, dando vida à dramatização. Esta contou com a presença dos pais de todas as crianças (ver figura 21).



Figura 21- Apresentação da dramatização aos pais.

Este tipo de práticas propicia não só momentos de aprendizagem, mas também de socialização das crianças. Para Sílvia et. al. (2016), o jogo dramático “desempenha um

papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza)” (p. 52). Esta experiência de aprendizagem foi importante para as crianças, uma vez que são elas o centro de todo o processo educativo. Desta forma, foram-lhes proporcionados momentos de participação, convívio, contacto social e desenvolvimento da sua linguagem verbal e corporal. Quanto aos pais, esta prática estimulou a visita dos mesmos à instituição educativa e, em simultâneo, permitiu que estes observassem os feitos das crianças. Importa referir a motivação das crianças durante a experiência de aprendizagem. E ainda, salientar as emoções positivas expressas pelas crianças e pelas suas famílias, durante toda a apresentação da dramatização. Para os educadores foi gratificante poder proporcionar estes momentos de aprendizagem às crianças.

4.3- Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no âmbito de 1.º Ciclo do Ensino Básico

4.3.1- “Família na escola”

Esta experiência de ensino/aprendizagem realizou-se em contexto escolar, no seguimento do dia Internacional da Família, uma vez que esse dia era direccionado à mesma e o tema ia ao encontro do nosso objetivo de investigação. Perante essa data festiva, na sequência de um diálogo com as crianças, aludiu-se à questão dos excessos alimentares, como os doces e o açúcar. No grupo onde estávamos inseridos, havia uma criança portadora de diabetes tipo 1, tendo esta necessidade de cuidados específicos a vários níveis da sua saúde. Observou-se que o grupo tinha poucos conhecimentos sobre a diabetes, surgindo a ideia de se desenvolver uma atividade sobre a mesma.

De seguida, abordou-se o assunto em conjunto com as crianças e uma delas referiu:

M: Eu não entendo muito bem o que são diabetes!

T: Eu sei que quem tem diabetes tem que ter cuidado!

F: Sim, tem de ter muito cuidado e não deve fazer muitos esforços!

Ed. Est.: Sim é verdade, tem de ter cuidado, mas gostariam de saber mais sobre diabetes?

Todo o grupo: Sim!

N.C.1:1.º CEB: 7/05/2018

Com esta conversa foi visível que o grupo possuía poucas noções sobre a diabetes, e que as que detinham informação deve-se à interação e observação que têm com a criança portadora da doença. Sendo um tema complexo, tornou-se difícil para as crianças adquirirem uma noção do que a doença envolve. Assim sendo, em conversa junto das crianças, ocorreu a ideia de convidar alguns familiares para participarem na atividade de experiência aprendizagem na escola. De seguida, em diálogo com a mãe de uma das crianças que tinha como profissão a enfermagem, foi-lhe solicitada a colaboração. A mesma sugeriu a realização de uma breve apresentação ao grupo sobre a diabetes. Considerando o tema bastante pertinente, as professoras cooperantes e os professores estagiários, em conjunto com a mãe, combinaram a data da respetiva apresentação. Esta experiência ensino/aprendizagem insere-se na área de ensino do português e do estudo do meio.

No dia da apresentação da atividade às crianças (ver figura 22), a mãe recorreu a uma apresentação “*PowerPoint*” com animações lúdicas de modo a abordar o tema. Iniciou a apresentação abordando o conceito da diabetes, os tipos de diabetes, a importância do controlo, e a relevância do seu acompanhamento médico. Tratando-se de um tema que engloba termos específicos, a explicação de cada tópico efetuou-se de forma clara e acessível, sem a utilização de linguagem técnica. À medida que os tópicos eram explicados, as crianças foram levantando questões sempre que sentiam dúvidas, de forma a compreenderem melhor o assunto. Numa dada altura, uma criança comentou:

E: A minha avó tem diabetes, de vez em quando tem de se picar para medir o açúcar!

Mãe: E sabes porque é que o tem que fazer?

E: Sim, comia muito açúcar. Não devemos comer muitos doces, para sermos saudáveis.

N.C.2:1.º CEB: 14/05/2018

Através desta nota de campo, pode constatar-se que uma das crianças tinha conhecimento da doença, pois um membro familiar possuía diabetes. Tendo esta a perceção que a diabetes era negativa para a saúde e que havia a necessidade de a controlar, apercebendo-se da sua gravidade. Um outro aspeto referido pela criança foi a necessidade de cuidados alimentares, demonstrando saber que este é um meio para se ser mais saudável.



Figura 22- Apresentação por parte de uma enfermeira (mãe de uma criança) sobre a doença diabetes.

Em síntese, durante a apresentação, as crianças mostraram-se empenhadas colocando questões com frequência. O facto de muitas das crianças conhecerem já a mãe que proporcionou o momento conduziu a que sentissem segurança na participação e no esclarecimento de dúvidas. De forma geral, o comportamento do grupo foi bastante positivo, à exceção de duas crianças que durante a apresentação conversaram muito. Em relação à organização da sala, ao longo da apresentação, esta manteve-se, apesar de algumas crianças terem necessidade de mudar de lugar para melhor visualizarem o quadro interativo.

Posteriormente, num outro momento da experiência de ensino/aprendizagem, ocorreu uma conversa com outra família de uma criança, onde foi proposta a colaboração da mesma para a sua participação numa atividade a seu gosto para apresentar ao grupo. A família sugeriu a leitura e análise de um livro, pois era uma atividade em que se sentiam seguros. Para a escolha do livro, informou-se a família sobre os livros já trabalhados ao longo do ano letivo, para que fosse selecionado um livro que não tivesse já sido abordado. Para isso, a mesma consultou a plataforma do Plano Nacional de Leitura para escolha da obra literária, optando pelo livro “O casamento da gata” de Luísa Ducla Soares.

Na apresentação, antes da leitura, solicitou-se às crianças que se encontrassem alguma palavra desconhecida, a registassem para que posteriormente se tirassem dúvidas. No momento de início da leitura, uma vez que o texto do livro se apresentava por quadras, sendo a leitura feita de forma intercalada, isto é, entre a mãe que lia uma quadra e a filha outra, e assim sucessivamente até ao final do livro. A leitura foi efetuada de forma serena para que as crianças fossem entendendo o sentido do texto. Como se trata de uma obra com bastante humor, a atividade tornou-se bastante cativante e entusiasmante, despertando nas crianças a curiosidade de quererem saber mais. À medida que a leitura

se sucedia, eram exibidas as ilustrações respetivas às páginas no decorrer da história. Após a leitura, uma criança questionou:

Z: Tenho uma dúvida, o que significa “melro”?

Mãe: (Mãe abriu o livro na página onde se encontrava a palavra)

Mãe: Vem cá, esta é a quadra onde está a palavra “melro”, lê e observa as ilustrações no fim da leitura.

Z: (Depois de ler e observar a ilustração)

Z: O “melro” é um pássaro que estava em cima de uma árvore.

N.C.3:1.ºCEB: 15/05/2018

Ao longo da apresentação da leitura, de acordo com a tarefa que lhes havia sido proposta inicialmente, uma das crianças fixou uma palavra que desconhecia, ficando curiosa. Logo após a leitura, esta questionou o adulto acerca do significado dessa palavra, e o adulto, chamando-a para junto de si sugeriu-lhe que lesse a parte do texto onde se encontrava essa palavra. Através da leitura e da visualização da imagem que acompanhava o texto, a criança conseguiu decifrar o significado da palavra através da associação à imagem. Na observação deste acontecimento, tornou-se visível a atenção e interesse demonstrados pela criança ao decorar a palavra “melro” para questionar o seu significado, uma vez que a palavra não lhe era familiar. É perceptível ainda a estratégia utilizada pela mãe para que a criança compreendesse a interpretação da palavra, conseguindo com esse método que esta chegasse à solução da dúvida sozinha.

No que se refere à organização da sala de aula, durante a apresentação (ver figura 23), manteve-se a mesma. No entanto, houve necessidade que as crianças se aproximassem do adulto, para que fosse possível ouvi-lo com clareza, criando-se assim um clima mais acolhedor entre o grupo durante a leitura e análise do livro.



Figura 23- Apresentação do livro “O casamento da gata” por parte de uma mãe de uma criança ao restante grupo.

Esta experiência de ensino/aprendizagem realizou-se em dois dias, durante duas manhãs, com a participação de duas famílias na escola. Estas atividades tiveram como finalidade incentivar a presença e a participação das famílias no ambiente escolar, proporcionando-se momentos lúdicos de aprendizagem e interação junto das crianças e dos profissionais de ação educativa. Tal como afirmam as autoras Madureira e Leite (2003), uma relação colaborativa entre a família e a escola “tem repercussões positivas no aproveitamento escolar e comportamento dos alunos, qualquer que seja o grau de ensino e o grupo social em que a família se insere” (p. 139). Este tipo de participações por parte das famílias é bastante significativo, uma vez que permitem à criança experienciar diferentes momentos de aprendizagem, pois esta depara-se com uma nova pessoa na sala, cujo papel também difere do habitual. Conforme menciona Magalhães (2007), “o segredo para fazer com que os pais participem ativamente (...) não é convencê-los a fazerem algo que não querem, mas dar-lhes oportunidades de fazer algo que queiram” (p. 136). Assim sendo é relevante que se proponham momentos de participação em que a família sinta gosto, motivação e abertura em participar, de modo a que se possibilite maior envolvimento em contextos educativos. É relevante ainda mostrar às crianças a importância da leitura em conjunto com os pais, pois esta promove momentos de interação com a sua família, desenvolve a comunicação verbal, favorece a alfabetização e o gosto pela leitura.

4.3.2- “Vídeos no *blog* da turma”

Esta experiência de ensino/aprendizagem insere-se na área do Português, mais propriamente no domínio da leitura e escrita, pelo facto das crianças necessitarem de praticar a leitura. A ideia inicial era realizar uma atividade em que fosse possível, às crianças o treino da leitura e permitir-lhes a sua audição (após lerem) para que obtivessem uma melhor perceção da mesma. Deste modo, em conjunto com a professora cooperante, decidimos propor às crianças a leitura a pares, e de forma variada (leitura lenta, leitura rápida, leitura baixa, leitura alta, leitura a cantar). Em paralelo, a atividade seria filmada de modo a que as gravações fossem trabalhadas, formando um único vídeo. Após a conclusão do vídeo, fez-se a sua apresentação à turma, colocando-se de seguida no “*blog*” de turma, para que os pais pudessem visualizar a leitura das crianças. Esta experiência decorreu em dois momentos, deste modo foram elaboradas duas apresentações, das quais resultaram dois vídeos. Assim sendo, em conjunto com as professoras cooperantes, foram escolhidos textos poéticos dos autores Sidónio Muralha e de Manuel António Pina. Do

livro de Sidónio Muralha intitulado Bichos, bichinhos e bicharocos foram selecionados os poemas “Macacos” e “Pato marreco”. Já do livro de Manuel António Pina intitulado Têpluquê e outras histórias selecionaram-se os poemas “A floresta das adivinhas” e “Para baixo e para cima”. Ambas as apresentações decorreram na sala de aula e a descrição que se segue diz-lhes respeito.

Os dois momentos anteriormente referidos iniciaram-se pela amostra da capa do livro às crianças, procurando que estas comentassem o título, as ilustrações da capa, o autor, o ano e a editora sendo-lhes proposto que antecipassem o conteúdo do livro. Este foi registado aleatoriamente por uma criança no quadro através de uma teia de pensamentos. Relativamente ao livro “Bichos, bichinhos e bicharocos” de Sidónio Muralha, uma criança referiu:

Prof. Ed.: Ao olharem para a capa, o que acham que retrata o livro?

X: Acho que tem bichos pequenos e bichos grandes.

Z: Tem macacos, papagaios, aranhas e sapos.

B: O texto fala que os bichos grandes comem os bichos pequenos.

N.C.4:1.ºCEB: 21/05/2018

Perante este discurso por parte das crianças é perceptível que estas observaram a capa do livro tirando partido do título e das ilustrações da capa para anteciparem o seu conteúdo. A capa do livro traduz vários elementos que se identificam com o interior do livro, pois a ilustração e o título da capa funcionam como uma pista para o que o texto retrata. Deste modo, uma das crianças referiu vários animais, uma vez que estes estão presentes na ilustração da capa do livro, no entanto outra criança referiu a existência de bichos com diferentes tamanhos, pois o título faz referência à palavra “bichos”, ao diminutivo “bichinhos” e ao aumentativo “bicharocos”. Uma outra criança mencionou que os “bichos grandes” se alimentam dos “bichos pequenos”, referindo-se aos “bichos grandes” como mais fortes e poderosos.

Durante o registo na teia de pensamentos, também foi colocada a questão “Como será o aspeto do texto no seu interior?”, visto que as crianças não sabiam como era apresentado o texto. Ao mostrar o interior do livro, foi-lhes explicado que iriam ser lidas apenas duas páginas (dois poemas) devido à extensão da obra. Após terminada a teia de pensamentos, as crianças registaram-na no seu caderno. Posteriormente foi feita a leitura em voz alta dos dois poemas, que foram expostos no quadro interativo para que estas pudessem seguir

a leitura do texto à medida que era lido. Depois da leitura, em conjunto com o grupo, foram comparadas as ideias anteriores registradas na teia de pensamentos, com o que realmente o texto retratava. Em seguida foram entregues, a cada par, duas folhas fotocopiadas com o mesmo poema, uma vez que existiam dois textos, foi entregue, a metade do grupo, um texto, e a outra metade, outro texto. Ao serem distribuídas, foi proposto às crianças lerem de forma silenciosa e, ainda lhes foi sugerido que após a leitura conversassem sobre o conteúdo do texto (compreensão do texto). Em continuidade, de forma oral foram esclarecidas as dúvidas das palavras desconhecidas, à medida que cada criança registava no caderno as palavras e seu significado. Seguidamente foi-lhes proposta a leitura a pares e a sussurrar, lendo, à vez, os versos do poema.

Após as crianças terminarem a leitura a sussurrar, foi recomendado que cada criança retirasse um cartão de um saco. O saco continha três tipos de cartões, e cada cartão possuía uma mensagem (leitura lenta e leitura rápida; leitura baixa e leitura alta; leitura normal e leitura a cantar). Nesses apresentavam-se dois tipos de leitura, um para cada criança do par, sendo-lhes proposto que treinassem mais de duas vezes o poema, para apresentar à turma de acordo com as instruções do cartão. Cada par de crianças apresentou a leitura, realizando-se, ao mesmo tempo, as filmagens (ver figura 24).



Figura 24- Crianças na apresentação da leitura.

O vídeo final (ver figura 25 e 26) foi editado em momentos fora da prática educativa. Quando terminado, foi apresentado à turma e colocado no “*blog*” da turma, indicando às crianças que informassem os pais, para que, em conjunto estes visualizassem o vídeo.

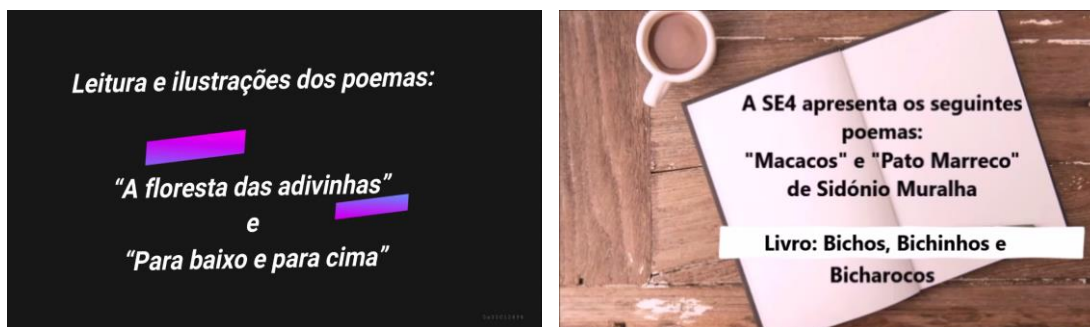


Figura 25 e 26- Captura dos vídeos realizados na sala de aula colocados no “blog” da turma.

O objetivo de se exporem as apresentações de leitura à turma, deveu-se ao facto de se incentivar as crianças à audição da sua própria leitura (ouvirem-se a ler), e assim obterem a perceção sobre a forma como o fazem, demonstrando-lhes ainda que poderiam utilizar várias formas, de modo a motivar o seu gosto pela leitura. O vídeo colocado no “*blog*” tinha como finalidade proporcionar aos pais a observação da leitura das crianças, permitindo-lhes adquirir novas ideias que pudessem aplicar junto dos filhos em futuros momentos de leitura. A visualização do vídeo por parte dos pais permitiu-lhes que conhecessem alguns tipos de atividades que faziam parte do quotidiano das suas crianças. De acordo com Maia (2010), “as TIC podem constituir-se como importantes facilitadores no estabelecimento de canais fluídos de comunicação entre a família e a escola e serem utilizadas com o fim prioritário de melhorar a interação entre ambas e fomentar entre elas relações positivas, unindo-as em torno de metas comuns” (p. 12). Deste modo, através das tecnologias, a partilha dos vídeos relativos a momentos de aprendizagem por parte das crianças permite aos pais acompanharem o que é feito em contextos escolares. Durante a experiência de ensino/aprendizagem, nos dois momentos, foi possível observar situações de imaginação notáveis, pois cada par teve de utilizar a sua criatividade para a apresentação da leitura. Apesar do escasso tempo para se prepararem, surgiram apresentações muito produtivas, algumas com coreografias inventadas pelas crianças à medida que iam lendo o texto, outras foram cantadas, usando o conteúdo do texto. Foi ainda, perceptível o empenho das crianças na apresentação pois, por um lado, estavam a ser filmadas e a sua leitura iria ficar registada, e, por outro, a sua família iria ter a oportunidade de as ouvirem ler em momentos escolares.

5- Apresentação, análise e discussão dos resultados

Neste ponto serão apresentadas a descrição, análise e interpretação de dados relativos a entrevistas semi-estruturadas, realizadas aos encarregados de educação em contexto de Creche, e a questionários entregues aos encarregados de educação nos contextos de educação JI e 1.º CEB no âmbito da investigação/objeto deste relatório.

5.1- Contexto de Creche

Em contexto de Creche, recorreu-se à entrevista como técnica de recolha de informação, de modo a dar-se resposta à pergunta de investigação. Com isso, pretendeu-se, principalmente, fomentar a comunicação com os encarregados de educação (EE), para uma melhor compreensão da sua “relação” com a Creche. Optou-se pela entrevista semi-estruturada, devido a que a disponibilidade horária da maior parte dos pais era reduzida. Optámos por colocar algumas questões previamente definidas. Esta ocorreu fora das atividades letivas, no momento de saída das crianças da Creche. De um total de 15 EE (correspondendo ao grupo de 15 crianças), apenas foram entrevistados 14, uma vez que um EE não consentiu a realização da entrevista. Os restantes mostraram-se recetivos à proposta, respondendo prontamente, ao longo do diálogo, a todas as questões que lhes foram colocadas. Recorreu-se a um guião de entrevistas previamente elaborado (ver anexo 1), com alguns tópicos e questões curtas de resposta aberta. As respostas foram registadas em tabelas, tendo sido posteriormente analisadas.

Tabela 4- Entrevista Creche: Contagem das respostas referentes à primeira questão.

<i>Qual o grau de parentesco do encarregado de educação?</i>	
Pai	1
Mãe	9
Ambos (Pai e Mãe)	4

Quanto à primeira questão (ver tabela 4), “*Qual o grau de parentesco do encarregado de educação?*”, as respostas demonstram que no grupo existe maior número de EE do sexo feminino (“Mãe”), seguido do casal (“Pai e Mãe”) e por fim, em menor número, do sexo masculino (“Pai”).

Tabela 5- Entrevista Creche: Contagem das respostas referentes à segunda questão.

<i>Com quem vive a criança?</i>	
Pais e avós	1
Pais	3
Pais e irmãos	10

No que diz respeito à segunda questão (ver tabela 5), “*Com quem vive a criança?*”, grande parte respondeu que as crianças vivem com os “Pais e irmãos”, sendo que três crianças viviam somente com os “Pais” e apenas uma criança vivia com os “Pais e avós”.

Tabela 6- Entrevista Creche: Contagem das respostas referentes à terceira questão.

<i>Quantos irmãos tem a criança?</i>	
Um irmão(ã)	8
Não tem irmãos	6

Relativamente à terceira questão (ver tabela 6), “*Quantos irmãos tem a criança?*”, os resultados demonstram que praticamente metade das crianças possuía “Um irmão” e a outra metade “Não tem irmãos”, isto é, das 14 crianças, 8 delas possuíam “Um irmão” e o restante grupo (6) “Não tem irmãos”.

Tabela 7- Entrevista Creche: Contagem das respostas referentes à quarta questão.

<i>O encarregado de educação envolve-se nas atividades propostas pela Creche?</i>	
Raramente	1
Frequentemente	3
Sempre	10

Em relação à quarta questão (ver tabela 7), “*O encarregado de educação envolve-se nas atividades propostas pela Creche?*”, a maior parte dos EE participou “Sempre” nas mesmas atividades, sendo que uma pequena parte participou “Frequentemente” e apenas um “Raramente” participou.

Tabela 8- Entrevista Creche: Contagem das respostas referentes à quinta questão.

<i>Se sim, quais as atividades em que se envolve?</i>	
Comemorações (Dia do Pai; Dia da Mãe)	11
Festas (Final de ano; Natal; Páscoa)	12
Colaboração de materiais pedidos pela educadora	10
Exposições de trabalhos	2

No que concerne à quinta questão, “*Se sim, quais as atividades em que se envolve?*”, tencionou-se perceber quais as atividades em que o EE se envolveu na Creche. Como se tratava de uma questão aberta, as respostas foram variadas, permitindo, assim, que os entrevistados assinalassem mais de que uma opção, tal como é apresentado na tabela 8.

No que diz respeito à sexta questão, “*O encarregado de educação ajuda e apoia a criança na realização de atividades em casa?*”, a resposta foi unânime, ou seja, todos os EE responderam que ajudavam e apoiavam a criança na realização de atividades.

Tabela 9- Entrevista Creche: Contagem das respostas referentes à sétima questão.

<i>Se sim, quais as atividades que realiza em conjunto com a criança?</i>	
Ver televisão	14
Realização de desenhos	8
Jogos	10
Leituras de histórias	13
Brincar	7
Passear	14
Utilização de novas tecnologias	8

A sétima questão, “*Se sim, quais as atividades que realiza em conjunto com a criança?*”, permitiu-nos perceber quais as atividades que os EE realizavam em casa com as crianças. Tratando-se de uma questão aberta, o leque de respostas foi variado, o que permitiu aos entrevistados responderem mais do que uma opção, como é referido na tabela 9.

Tabela 10- Entrevista Creche: Contagem das respostas referentes à nona questão.

<i>Se sim, quais as atividades que proporciona?</i>	
Comer	10
Arrumar os brinquedos	5
Falar	14
Andar	14

Na oitava questão, “*O encarregado de educação proporciona atividades em que a criança seja autónoma?*”, todos os entrevistados responderam que proporcionavam este tipo de atividades às crianças, sendo logo questionados “*Se sim, quais as atividades que proporciona?*”. As respostas à nona questão foram novamente variadas, levando os EE a selecionarem mais do que uma opção. A tabela 10 atrás referida evidencia as respostas referentes a esta questão.

Tabela 11- Entrevista Creche: Contagem das respostas referentes à décima questão.

<i>Com que frequência, por semana, proporciona essas mesmas atividades?</i>	
Todos os dias	7
3 vezes por semana	2
2 vezes por semana	3
1 vez por semana	2

De acordo com a décima questão, “*Com que frequência, por semana, proporciona essas mesmas atividades?*”, as respostas foram variadas. Parte dos EE referiu que tinha pouca disponibilidade para a realização deste tipo de atividades. Uma outra parte mencionou que quase todos os dias realizava pelo menos uma atividade. (ver tabela 11)

Tabela 12- Entrevista Creche: Contagem das respostas referentes à décima primeira questão.

<i>Com que frequência o encarregado de educação comunica com a educadora?</i>	
Todos os dias	3
2 vezes por semana	6

1 vezes por semana	4
Raramente	1

Com a questão atrás mencionada, procurou-se uma melhor compreensão acerca da comunicação entre os entrevistados e a Creche. Deste modo, colocou-se a questão “*Com que frequência o encarregado de educação comunica com a educadora?*”, cujas repostas se apresentam, anteriormente, na tabela 12.

Tabela 13- Entrevista Creche: Contagem das repostas referentes à décima segunda questão.

<i>Participa em Reuniões de pais ou reuniões individuais?</i>	
<i>Reunião de pais</i>	
Sempre	10
Às vezes	4
<i>Reuniões individuais</i>	
Sempre	13
Às vezes	1

Para finalizar a entrevista, colocou-se a questão “*Participa em Reuniões de pais ou reuniões individuais?*”, revelando-se as repostas, em grande parte, positivas, tal como indica a tabela 13.

A utilização da entrevista como técnica de recolha e análise de dados foi fundamental para tirar algumas conclusões. Ao refletir-se sobre os dados obtidos e sobre a observação realizada, verifica-se a participação por parte dos EE em atividades na Creche, pois com a questão “*O encarregado de educação envolve-se nas atividades propostas pela Creche?*”, a maior parte dos entrevistados respondeu que se envolve “Sempre”, o que demonstra que as famílias participam nessas atividades por iniciativa da instituição educativa.

Como se observa nas repostas à pergunta “*Se sim, quais as atividades em que se envolve?*”, grande parte dessa participação verifica-se em “Comemorações (Dia do Pai; Dia da Mãe)”, “Festas (Final de ano; Natal; Páscoa) e “Colaboração de materiais pedidos pela educadora”. Dessa forma, a maior parte do envolvimento dá-se nas festividades que

a instituição educativa proporciona. Um aspeto menos positivo é o facto de a participação das famílias, geralmente, só ocorrer quando proposta pelo educador ou pela instituição, e raramente ser uma participação por iniciativa própria.

É também relevante mencionar que praticamente todos os entrevistados participam em “reuniões de pais” ou em “reuniões individuais”. Os entrevistados preferem reunir-se individualmente com os educadores do que propriamente em reuniões coletivas (como é visível na tabela 13). Durante a observação tornou-se possível constatar que a maior parte dos EE mostrou maior receptividade nos momentos em que se encontravam individualmente com a educadora, o que permitiu uma maior desinibição nos mesmos.

De igual modo, também se torna importante concluir que os EE mostraram-se abertos à comunicação com os profissionais educativos. Como se observa na tabela 9, praticamente todos comunicavam com a educadora pelo menos uma vez por semana, demonstrando assim que a troca de informações era relevante neste contexto de Creche. Com a nossa presença em diversos momentos de comunicação entre os EE e a educadora, pôde-se observar que estes ocorriam não pela desconfiança dos EE no trabalho dos profissionais, mas sim por ambos ambicionarem o melhor para as crianças. Neste sentido, Portugal (1998) menciona “a importância (...) das redes de comunicação que se estabelecem entre os pais e educadores para a otimização do bem-estar e desenvolvimento da criança”. Assim, a comunicação promoveu também uma maior relação entre ambos, permitindo um melhor conhecimento mútuo e mantendo uma relação de proximidade, em prol da harmonia da criança. Esta relação de proximidade possibilitou, tanto para o contexto familiar como para o contexto escolar, troca de informações sobre o desenvolvimento e ocorrências diárias da criança, favorecendo assim um maior conhecimento de ambas as partes sobre a disposição e estado de espírito da mesma. Como exemplo, se a criança estivesse doente, seria provável que sentisse menor disposição para participar em atividades planeadas pelo educador. Porém, este reflete apenas uma situação daquilo que constitui a singularidade de cada criança, isto é, a sua resposta aos acontecimentos do quotidiano varia de indivíduo para indivíduo. Por último, é também importante referir que durante praticamente todas as entrevistas, houve momentos em que ocorreram conversas sobre outros assuntos. Assuntos esses que iam surgindo ao longo do diálogo e que não estavam presentes no guião da entrevista. Deste modo, foi notória uma maior confiança e tranquilidade nos EE em outras ocasiões após a realização das entrevistas

semi-estruturadas, o que proporcionou ocorrências em que os pais, por sua iniciativa, comunicavam conosco com maior familiaridade, sobre assuntos dos seus filhos.

5.2- Contexto de Jardim de infância

Como referido anteriormente, ao longo da investigação, recorreu-se ao inquérito por questionário como técnica e instrumento de recolha e análise de dados, em contexto de jardim de infância. Esse permitiu dar resposta à questão da investigação, tendo como público-alvo os pais e EE do grupo de crianças no decorrer da PES. As questões expostas no questionário são maioritariamente fechadas, por terem possibilitado aos inquiridos maior facilidade de resposta. Os questionários (ver anexo 2) foram entregues a 21 EE, sendo que apenas se obteve resposta de 16 EE. Pretendeu-se, principalmente, conhecer a opinião dos pais e EE, de modo a compreender a “relação” entre os mesmos e o JI. De seguida, apresentam-se os gráficos e as tabelas referentes aos dados de todas as questões do questionário entregue aos EE.

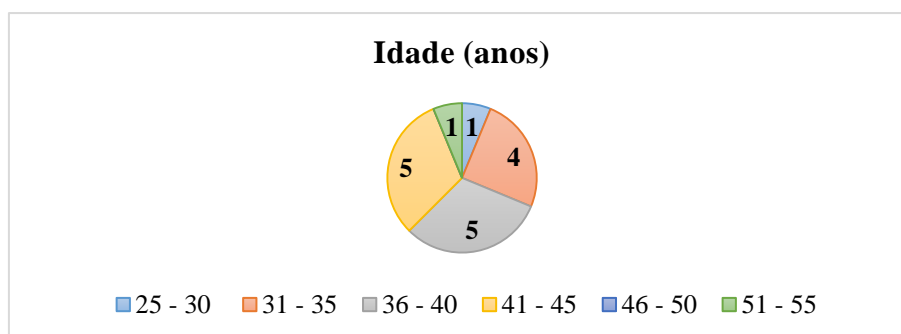


Gráfico 1 – Questionário JI: idade dos inquiridos em anos.

Da análise do gráfico 1, depreende-se que, na sua maioria, os EE indicaram terem idades entre 31 e 45 anos. Apenas um dos inquiridos respondeu que tinha idade entre 25 e 30 anos e outro com idade entre 51 e 55 anos. Também se observa que nenhum EE possuía idades entre 46 e 50 anos.

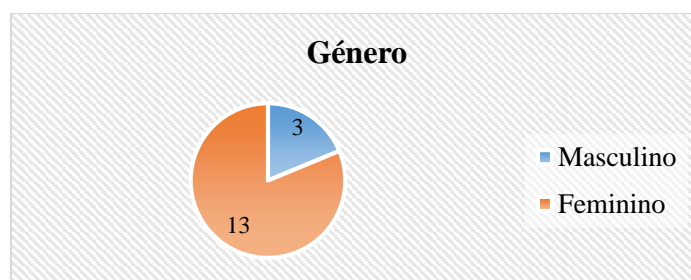


Gráfico 2- Questionário JI: género dos EE.

A partir do gráfico 2, constata-se que a maior parte dos encarregados de educação pertencem ao género feminino, sendo que, do total de 16 inquiridos, apenas 3 são do género masculino.

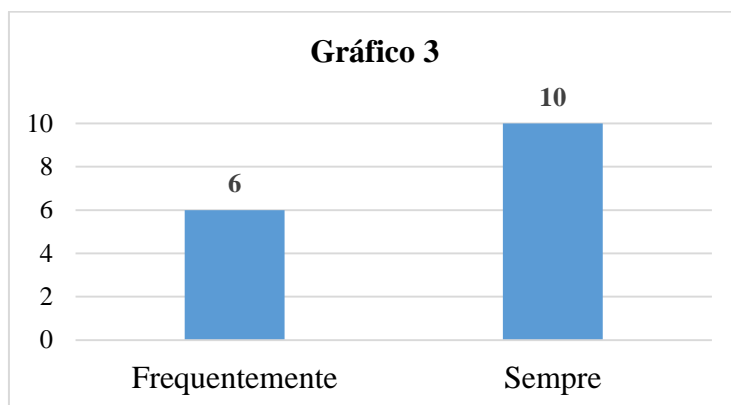


Gráfico 3- Questionário JI: questão 2.1.

Em relação ao gráfico 3, alusivo à afirmação “*O jardim de infância informa-o sobre tudo o que precisam de saber, com objetivo dos seus filhos se sentirem bem no jardim de infância.*”, 10 dos 16 inquiridos responderam “*Sempre*” e 6 responderam “*Frequentemente*”. É também possível observar que nenhum dos EE respondeu “*Nunca*” ou “*Raramente*”.

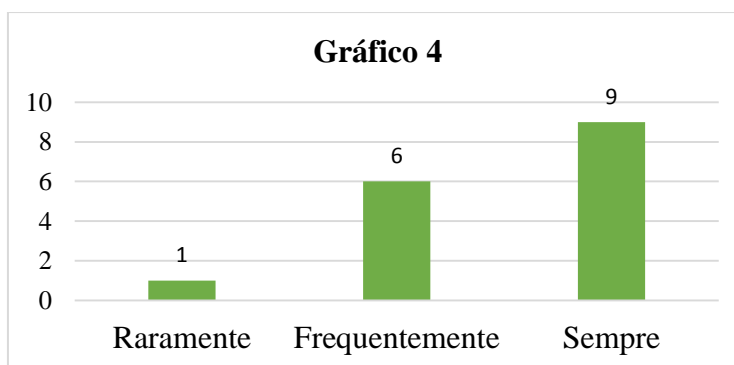


Gráfico 4- Questionário JI: questão 2.2.

O gráfico 4, atrás exposto, diz respeito à afirmação “*O jardim de infância informa-o sobre as regras e regulamentos que deve conhecer, para poderem defender os seus direitos ou os direitos dos seus filhos*”. Com a informação recolhida, conclui-se que a maioria dos inquiridos respondeu “*Frequentemente*” e “*Sempre*”. Já apenas um dos inquiridos respondeu “*Raramente*” e um outro EE indicou que pouco foi informado sobre as regras e regulamentos da instituição educativa da criança.

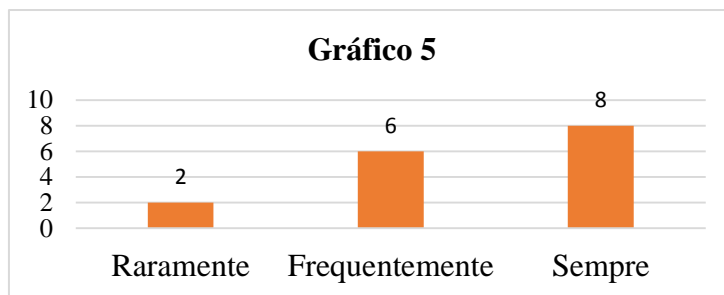


Gráfico 5- Questionário JI: questão 2.3.

A questão “*O jardim de infância fornece-lhe outras formas de cooperação, como formação para os pais, o dia aberto no jardim de infância.*”, referente ao gráfico 5 demonstra que 8 inquiridos responderam “*Sempre*”, 6 responderam “*Frequentemente*” e apenas 2 responderam “*Raramente*”. Deste modo, conclui-se que foram fornecidas formas de cooperação a quase todos os EE, ao contrário de dois dos mesmos cujas formas de cooperação raramente receberam.



Gráfico 6- Questionário JI: questão 2.4.

Relativamente ao gráfico 6, com a questão “*Tem conhecimento das atividades oferecidas pelo Jardim de Infância às crianças?*”, todos os inquiridos responderam “*Sim*”, o que demonstra que sempre que a criança esteve envolvida em alguma atividade, o EE correspondente foi informado.

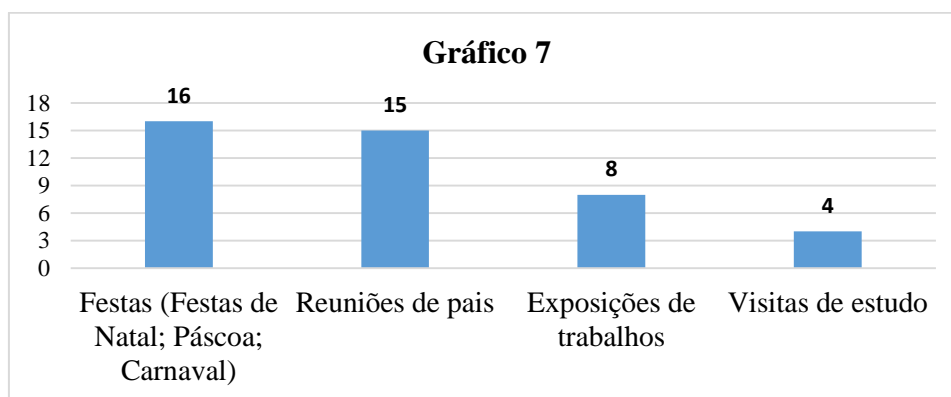


Gráfico 7- Questionário JI: questão 2.5.

De acordo com o gráfico 7, relativo à questão “*Em que atividades costuma participar?*”, é possível concluir que todos os inquiridos participam em “*Festas (Festas de Natal; Páscoa; Carnaval)*” e que a maioria participou em “*Reuniões de pais*” à exceção de um. Quanto às restantes hipóteses de resposta, a participação dos EE é menor, sendo que 8 participaram em “*Exposições de trabalhos*” e apenas 4 participaram em “*Visitas de estudo*”.

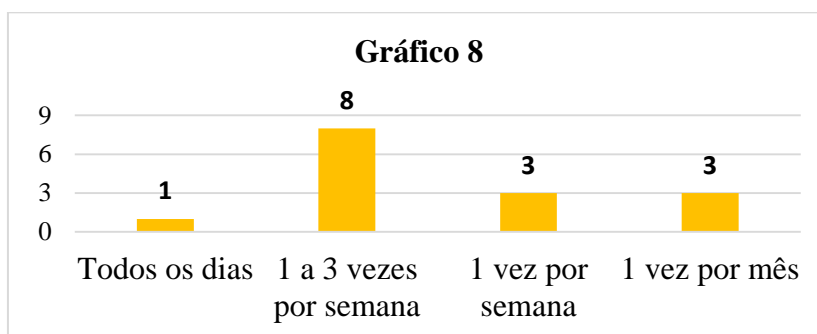


Gráfico 8- Questionário JI: questão 2.6.

No que diz respeito ao gráfico 8, com a questão “*Sem ser para reuniões com que frequência vai ao Jardim de Infância do seu educando?*”, a resposta com maior número corresponde a “*1 a 3 vezes por semana*”. Já 3 inquiridos responderam “*1 vez por semana*”, outros 3 responderam “*1 vez por mês*” e somente 1 respondeu “*Todos os dias*”. Assim, torna-se possível referir que quase todos os EE visitam a instituição educativa pelo menos uma vez por semana, enquanto 3 apenas a visitam de forma esporádica, isto é, “*uma vez por mês*”.

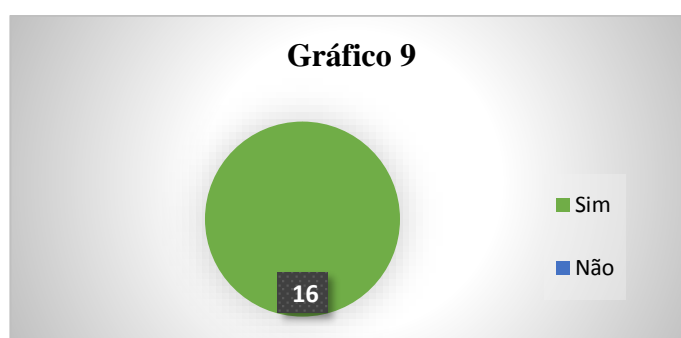


Gráfico 9- Questionário JI: questão 2.7.

No que concerne ao gráfico 9, com a questão “*O Jardim de Infância/educadora de infância costumam fazer reuniões com os pais/encarregados de educação?*”, todos os EE

responderam “*Sim*”, tornando visível que a instituição educativa e os seus profissionais realizam reuniões com frequência.

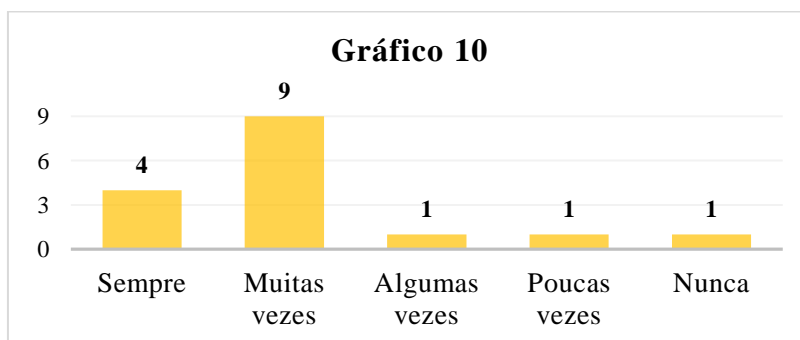


Gráfico 10- Questionário JI: questão 2.8.

O gráfico 10 acima apresentado respeita à questão “*Participa nas reuniões para as quais é convocado?*”. De acordo com a resposta parte dos EE, a sua maioria participa “*Muitas vezes*” nas reuniões, sendo que 4 dos inquiridos participam “*Sempre*” e um participa “*Algumas vezes*”. É ainda possível referir que um dos encarregados de educação “*Nunca*” participou.

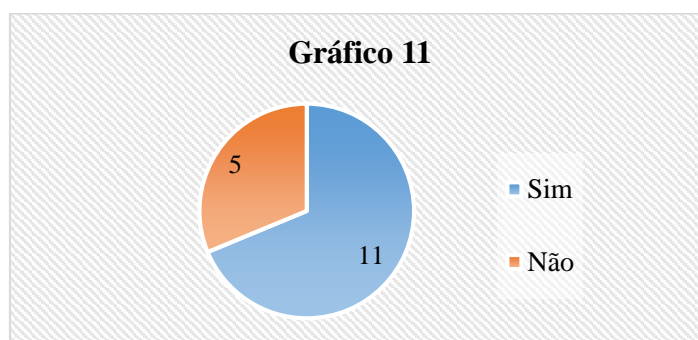


Gráfico 11- Questionário JI: questão 2.9.

O gráfico 11 atrás exposto, diz respeito à questão “*Acha que as horas para as quais as reuniões são marcadas são as melhores?*”. Este indica que 11 dos inquiridos considera que a hora das reuniões são convenientes, ao contrário de 5 inquiridos que se mostram desagradados com os horários das mesmas.

Tabela 14- Questionário JI: questão 2.9.1 e 2.10.

A tabela 14 a seguir refere-se à análise de conteúdo, através de categorias de análise, a duas questões abertas presentes no questionário.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Est.	Frequências				
					ΣI	ΣS	ΣC		
Participação	Reuniões de pais / atividades promovidas	Horários inapropriados	...	(1)EE1	5				
			as minhas filhas <u>têm atividades extra curriculares</u> e não tenho ninguém que as vá buscar quando terminam.	(1)EE2					
			...	(1)EE3					
			Porque <u>é muito tarde</u> .	(1)EE4					
			...	(1)EE5					
		As reuniões <u>nunca começam à hora marcada</u> .							
		...							
		<u>são marcadas com pouca antecedência</u> .							
		...							
		Por vezes é no <u>horário do nosso trabalho</u> .							
	Outros motivos	...	(8)EE2	16				21	21
		Não tenho disponibilidade <u>devido ao meu emprego</u> .	(2) EE2						
		...	(1)EE2						
		<u>Não tenho com quem deixar as crianças</u> .	(1)EE5						
		...	(1)EE7						
		<u>Algumas são à hora do jantar</u> e tenho de dar o jantar às crianças.	(1)EE13						
...	(2)EE15								
As reuniões <u>terminam muito tarde</u> .									
...									
A distância é longa entre a escola e a minha casa, <u>não tenho transporte</u> .									
...									
Muitas das atividades e reuniões são marcadas no <u>mesmo horário do meu filho mais velho</u> .									
...									
<u>Esquecimento</u> .									

Na tabela atrás apresentada, o indicador “Horários inapropriados” diz respeito à questão “*Se respondeu não, diga porquê?*” que, por sua vez, procede a do parágrafo anterior acerca do horário de marcação das reuniões de pais. Quanto às suas respostas, os 5

inquiridos responderam “Não”. O indicador “*Outros motivos*” refere-se à questão “*Aponte/assinale razões que o(a) impeça de participar regularmente nas reuniões e atividades promovidas pelo Jardim de Infância.*”, sendo que 5 inquiridos não responderam e alguns indicaram mais do que um motivo.

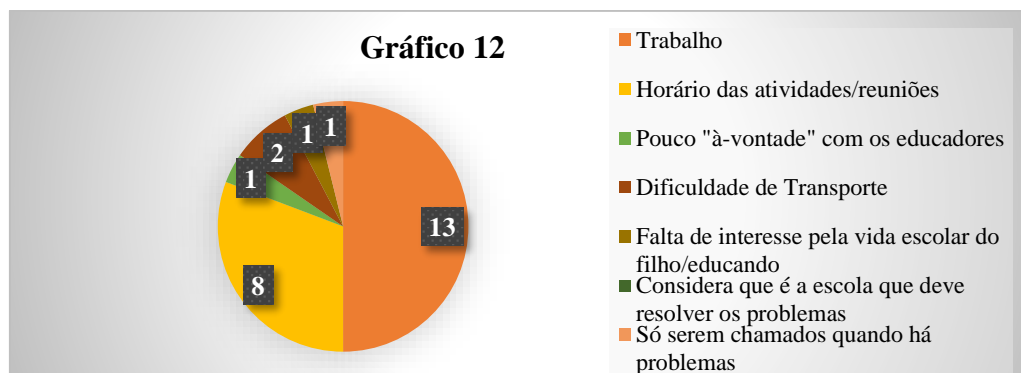


Gráfico 12- Questionário JI: questão 2.11.

No que diz respeito ao gráfico 12, com a questão “*Na sua opinião, quais os motivos que dificultam a participação dos encarregados de educação no Jardim de Infância?*”, as razões “*Trabalho*” e “*Horário das atividades/reuniões*” evidenciaram-se das restantes, pelo que constituíram a maior escolha pelos inquiridos. É de evidenciar que um EE assinalou “*Falta de interesse pela vida escolar do filho/educando*”.

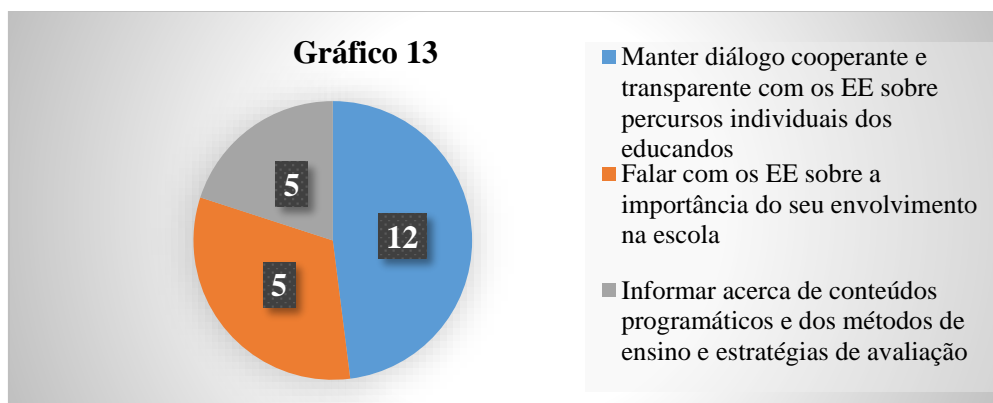


Gráfico 13- Questionário JI: questão 2.12.

O gráfico 13 remete para a questão “*Que estratégias considera importantes para incentivar a participação dos encarregados de educação no Jardim de Infância?*”. Tratando-se esta de uma questão de múltipla resposta, alguns EE indicaram mais do que uma opção. De acordo com a informação recolhida, observa-se que grande parte dos inquiridos selecionou a opção “*Manter diálogo cooperante e transparente com os EE*”.

sobre percursos individuais dos educandos”. É relevante ainda mencionar que um EE nada respondeu.

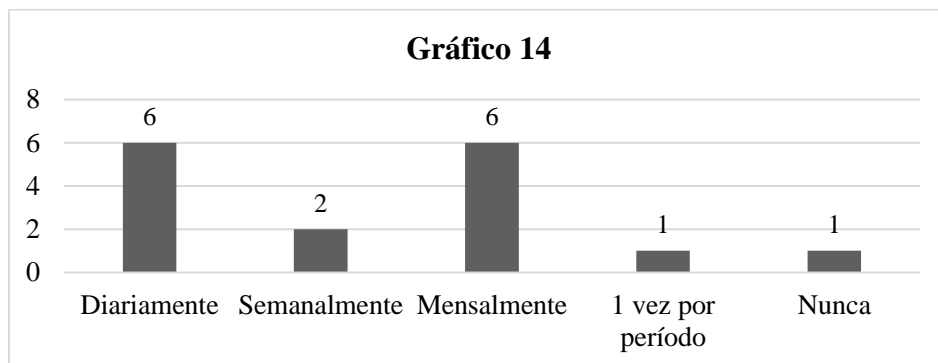


Gráfico 14- Questionário JI: questão 2.13.

Relativamente ao gráfico atrás apresentado, depreende-se que da questão “*Com que frequência é efetuada a comunicação entre o Jardim de Infância e a família?*”, 6 EE indicaram que essa comunicação se realizava “*Diariamente*” e 6 “*Mensalmente*”. Em relação à resposta “*Semanalmente*”, apenas dois encarregados de educação mostraram que com essa frequência se estabelecia comunicação. Por último, importa referir que um dos inquiridos apenas comunicava “*1 vez por período*” e outro “*Nunca*”.

Tabela 15- Questionário JI: questão 2.14.

	Todos os dias	Nunca	Raramente	1 vez por semana	2 ou + vezes por semana
Brincar	13	0	0	1	2
Ler histórias	6	1	3	3	4
Jogar	7	0	1	3	6
Pintar	4	0	3	3	6
Desenhar	6	0	1	2	7
Ver televisão	14	0	1	0	1
Computador/tablet	2	6	7	1	0
Passear	3	0	0	4	9

A informação introduzida na tabela 15, respeita à questão “*Que atividades realiza em casa com o seu(sua) educando(a)?*”, permitindo concluir que, na generalidade, as atividades realizadas “*Todos os dias*” pelos EE incluíam “*Ver televisão*” e “*Brincar*”. Já

das que “Nunca” se realizavam, destacam-se “Ler histórias” e “Computador/tablet”. Também esta última atividade “Raramente” se efetuava. Das que ocorreram “1 vez por semana” e “2 ou + vezes por semana” destaca-se “Passear”.

Depois da análise dos gráficos e tabelas anteriores, procedeu-se a uma reflexão crítica com base nos dados daí obtidos e na observação efetuada ao longo da PES, que será apresentada de seguida.

De acordo com as informações recolhidas, as idades dos inquiridos variam, pelo que a maioria se situa entre os trinta e um e os quarenta e cinco anos. Desse grupo de indivíduos, grande parte pertencia ao sexo feminino, e somente três ao sexo masculino. Em relação ao fornecimento de informações por parte da instituição educativa aos EE, esta ocorria continuamente, permitindo assim que os mesmos se mantivessem informados sobre o que desejassem saber, com vista ao bem-estar da criança.

As atividades que demonstram maior envolvimento do EE compreendem “Reuniões de Pais” e “Festas” (ver gráfico 7), o que demonstra que alguns inquiridos apenas participaram em atividades pré-estabelecidas pelo JI. Embora aderissem frequentemente a essas práticas, torna-se relevante mencionar a importância de também se envolverem em atividades do quotidiano da criança, o que dificilmente se verificava por iniciativa do EE. Com a análise do gráfico 8, constata-se que a maioria dos pais visitava regularmente a instituição (1 a 3 vezes por semana), assinalando-se, porém, da sua parte, uma reduzida participação ativa. Do mesmo modo, apesar dessa sua preocupação para com a criança, patente nas deslocações frequentes ao Jardim de infância, observou-se a necessidade de esta última proporcionar atividades, de modo a promover a integração das famílias e a sua interação com o ambiente escolar.

No que diz respeito a reuniões, salienta-se a frequente participação de grande parte dos inquiridos, demonstrando que consideravam essencial a existência desse tipo de atividades, como forma de melhorarem o acompanhamento das suas crianças. Contudo, uma pequena parte dos inquiridos, revelava-se pouco assíduo por diversos motivos (ver tabela 14). Neste sentido, torna-se relevante o conhecimento de tais razões por parte dos educadores, permitindo-lhes criar estratégias no sentido de estabelecerem contacto com os EE que não compareciam às referidas reuniões. Assim, Pereira (2008) menciona que “o envolvimento deve ser planeado e continuado de acordo com estratégias adequadas, por forma, a promover a formação necessária de todos os (...) intervenientes no processo

educativo, principalmente, junto das famílias que mais necessitam” (p. 252). Desse modo, se o JI atuar na criação de oportunidades e na inclusão dos pais, estes sentir-se-ão encorajados em tornar a sua participação mais ativa. Esta participação é essencial para a criança, pelo que se apercebe do interesse revelado da parte dos seus pais e familiares, acerca da vida escolar e do seu desejo em fazer parte da mesma.

Também é possível observar a existência de alguns obstáculos entre os dois ambientes. Pela análise dos motivos que dificultaram a participação dos EE no JI (ver gráfico 12), destacam-se as indisponibilidades provocadas pelo emprego. Além disso, alguns inquiridos referem um clima de “Pouco “à-vontade” com os educadores”, a “Falta de interesse pela vida escolar do seu filho/educando” e “Só serem chamados quando há problemas”. Estas causas conduzem à reflexão sobre a possibilidade de os educadores investirem na criação de estratégias para um melhor envolvimento dos pais, contribuindo para uma crescente motivação da sua participação em ambiente escolar.

Por último, pela observação do gráfico 14, destaca-se a comunicação do JI com grande parte dos EE, efetuada pelo menos uma vez por mês. Com isto, depreende-se que estes consideram relevante a promoção desse contacto, pois ao estabelecer-se a comunicação entre o JI e a maioria dos inquiridos, verificam-se melhorias tanto na relação entre os dois ambientes, como na resposta às necessidades e bem-estar da criança.

5.3- Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

A terceira e última fase da investigação decorreu em contexto de 1.º CEB. Para se efetuar a recolha e análise de dados, adotou-se como método o inquérito por questionário, cujo exemplar se observa no Anexo 3. Este foi entregue a 26 EE, dos quais apenas se obteve a resposta de 17, pelo que 9 EE não colaboraram no preenchimento. Dado que a entrega de grande parte dos inquéritos se realizou pessoalmente, aqueles que os preencheram mostraram bastante receptividade. Quanto aos restantes, estes distribuíram-se às crianças para que, posteriormente, os fizessem chegar aos pais.

De seguida, serão apresentados os gráficos e as tabelas que reúnem os dados de todas as questões do questionário entregue aos EE, acompanhados de uma análise geral.

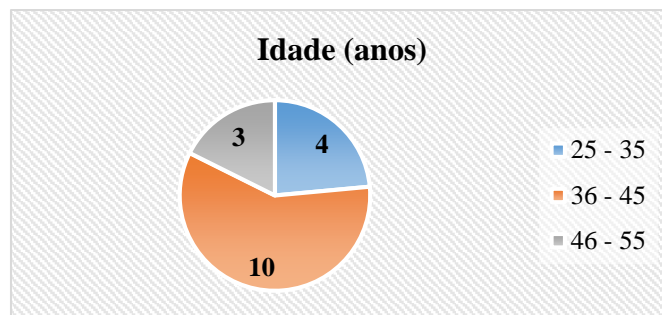


Gráfico 15 – Questionário 1.º CEB: questão 1.1.

De acordo com o gráfico 15, relativo à “*Idade*” dos inquiridos, observa-se que a maior parte dos elementos da amostra se situam entre “36 – 45” anos, havendo apenas 4 EE entre “25 -35” e 3 entre “46 – 55” anos.

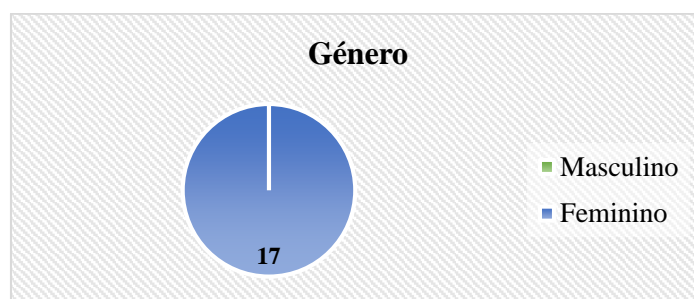


Gráfico 16 – Questionário 1.º CEB: questão 1.2.

Em relação ao “*Género*” dos inquiridos, estes pertenciam na totalidade ao género “*Feminino*”, conforme o gráfico 16.

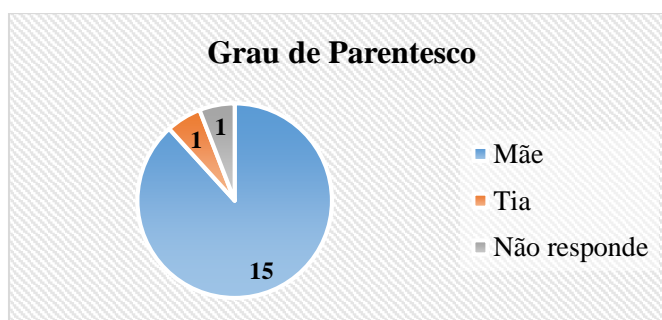


Gráfico 17 – Questionário 1.º CEB: questão 1.3.

Já o gráfico 17, alusivo ao “*Grau de parentesco*” dos EE, especifica ser a “*Mãe*” na sua maioria, e a “*Tia*” em apenas uma situação. Torna-se, ainda, pertinente referir que um inquirido não respondeu.

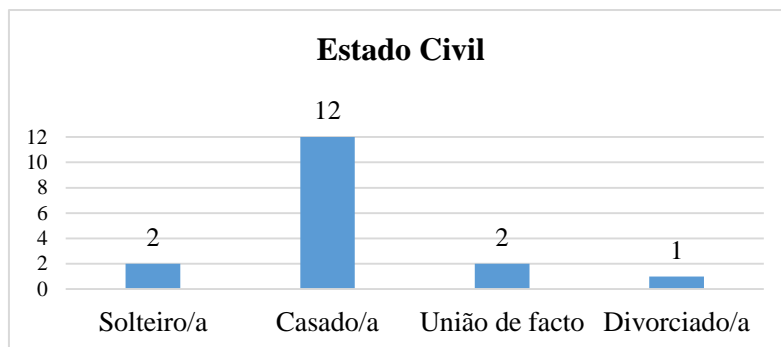


Gráfico 18 – Questionário 1.º CEB: questão 1.4.

De acordo com o gráfico 18, relativo ao “*Estado Civil*”, a generalidade dos EE (12 indivíduos) indicou ser “*Casado/a*”. Dos restantes 5 inquiridos assinalaram as opções “*Solteiro/a*” (2 inquiridos), “*União de facto*” (2 inquiridos) e “*Divorciado/a*” (1 inquirido).

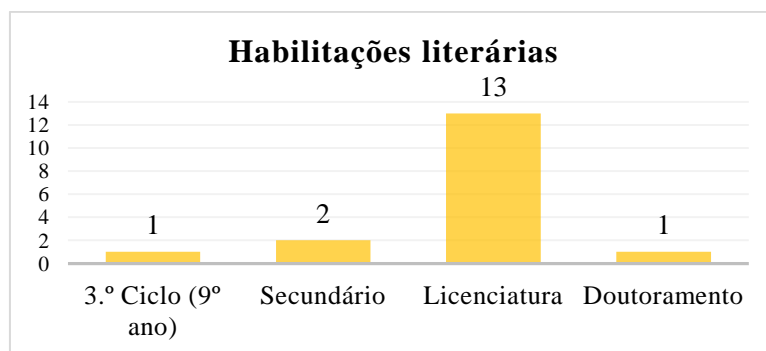


Gráfico 19 – Questionário 1.º CEB: questão 1.5.

No que respeita ao gráfico 19, acerca das “*Habilitações Literárias*”, grande parte dos inquiridos referiu deter “*Licenciatura*”, sendo que 1 respondeu possuir o “*3.º Ciclo (9º ano)*”, 2 mencionaram “*Secundário*” e apenas 1 “*Doutoramento*”.

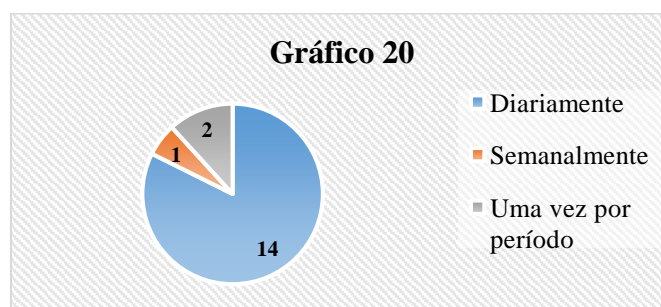


Gráfico 20 – Questionário 1.º CEB: questão 2.1.

O gráfico 20 atrás exposto, diz respeito à questão “*Tem por hábito deslocar-se à escola do seu Educando?*”. Grande parte dos inquiridos respondeu deslocar-se à instituição

educativa “*Diariamente*” e apenas um “*Semanalmente*”. Importa também salientar que dois EE referiram dirigir-se à mesma “*Uma vez por período*”.

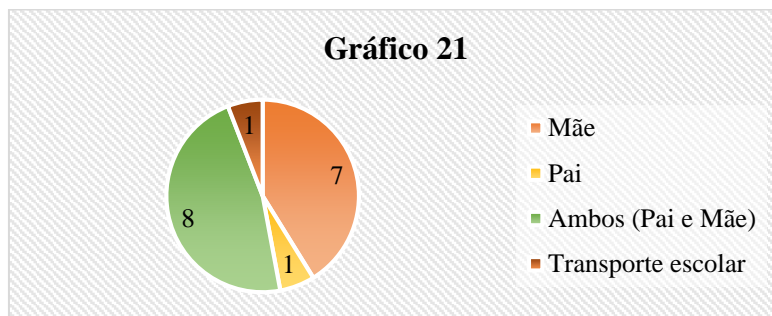


Gráfico 21 – Questionário 1.º CEB: questão 2.2.

Em relação ao gráfico 21, com a questão “*Quem transporta o seu educando à escola?*”, as respostas dos inquiridos dividem-se maioritariamente entre as opções “*Mãe*” e “*Ambos (Pai e Mãe)*”. Além disso, um dos EE referiu ser o “*Pai*” que transportava a criança, e outro ainda informou que a deslocação do seu educando à escola se efetuava através de “*Transporte escolar*”.

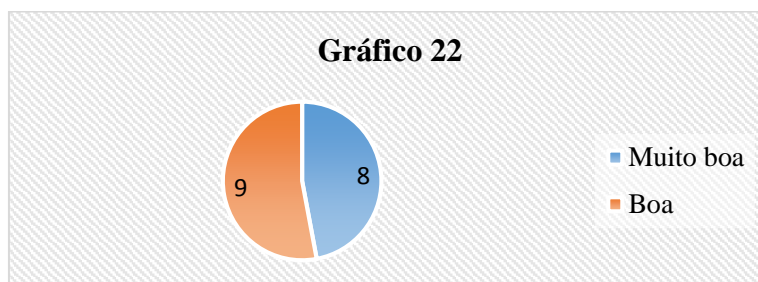


Gráfico 22 – Questionário 1.º CEB: questão 2.3.

A informação apresentada no gráfico 22 refere-se à questão “*Como caracteriza a relação que tem com a escola do seu educando?*”. Todas as respostas variam entre “*Boa*” (9 indivíduos) e “*Muito boa*” (8 indivíduos).

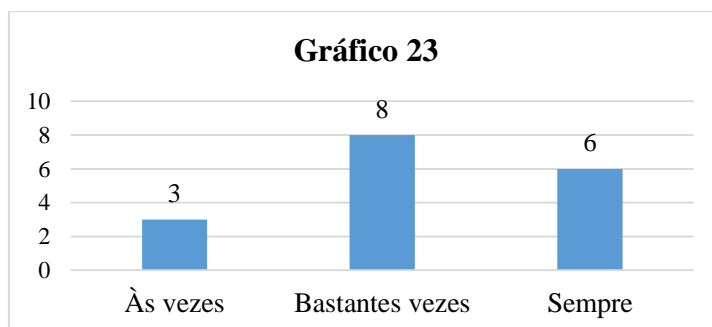


Gráfico 23 – Questionário 1.º CEB: questão 2.4.1.

O gráfico 23, relativo à afirmação “A escola dá a conhecer o progresso das crianças e as atividades desenvolvidas e a realizar”, demonstra que as respostas maioritariamente indicadas foram “Bastantes vezes” e, de seguida, “Sempre”. Já em menor número, 3 EE responderam “Às vezes”.

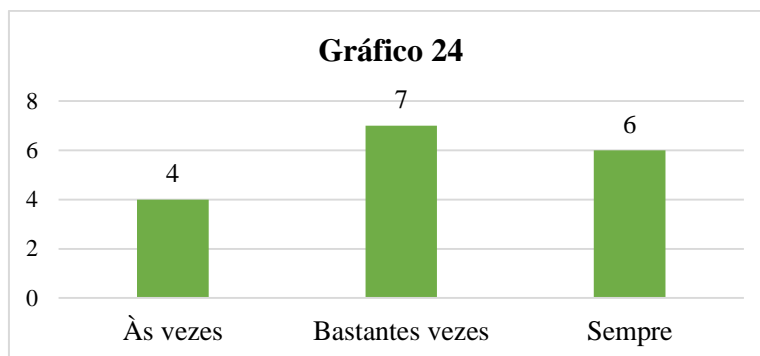


Gráfico 24 – Questionário 1.º CEB: questão 2.4.2.

Em relação à afirmação “Envolve-me, de forma voluntária, nas atividades da escola, como por exemplo: colaboração com materiais pedidos pela professora, comemorações, atividades letivas, visitas de estudo”, alusiva ao gráfico 24, observa-se que 7 EE assinalaram “Bastantes vezes”, 6 “Sempre” e os restantes 4 “Às vezes”.

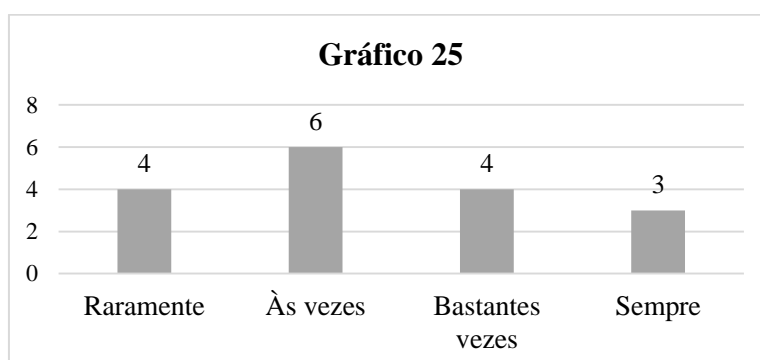


Gráfico 25 – Questionário 1.º CEB: questão 2.4.3.

Quanto ao gráfico 25, com a afirmação “Ajudo e apoio na realização de atividades em casa, partilhando ideias com a professora”, a maioria dos EE assinalou a opção “Às vezes”. Por outro lado, 4 inquiridos revelaram prestar “Bastantes vezes” o seu apoio e 3 “Sempre”. Já os restantes 4 EE indicaram que o faziam “Raramente”.

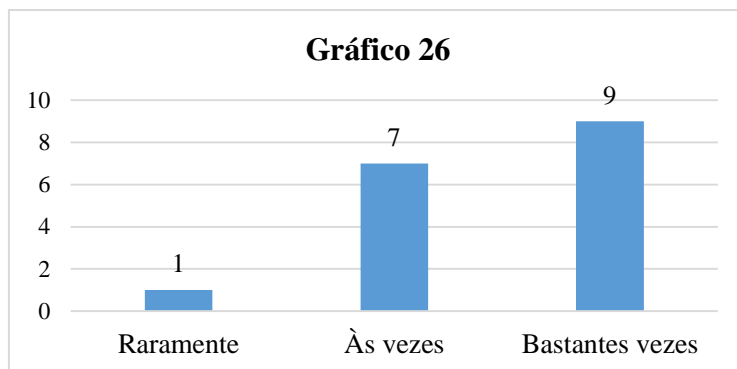


Gráfico 26 – Questionário 1.º CEB: questão 2.4.4.

Perante a questão “*Participo em atividades desenvolvidas na comunidade envolvente à escola*”, relativa ao gráfico 26, um grupo de 9 EE informaram participar “*Bastantes vezes*” nessas tarefas. No entanto, com menor frequência de participação, 7 assinalaram “*Às vezes*”, e apenas 1 inquirido mencionou que “*Raramente*” tomava parte nas atividades.

Tabela 16 – Questionário 1º CEB: questão 3.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Bastantes vezes	Sempre
Por sua iniciativa	1	2	10	4	0
Por iniciativa da escola	0	0	5	8	4

A tabela 16 refere-se ao tipo de iniciativa e frequência com que “*As situações de participação aconteceram*”. Deste modo, segundo os dados recolhidos, a maioria dos EE indicou que as mesmas situações ocorriam “*Às vezes*”, por sua própria iniciativa, enquanto “*Por iniciativa da escola*”, a maior parte considerou que aconteciam “*Bastantes vezes*”.

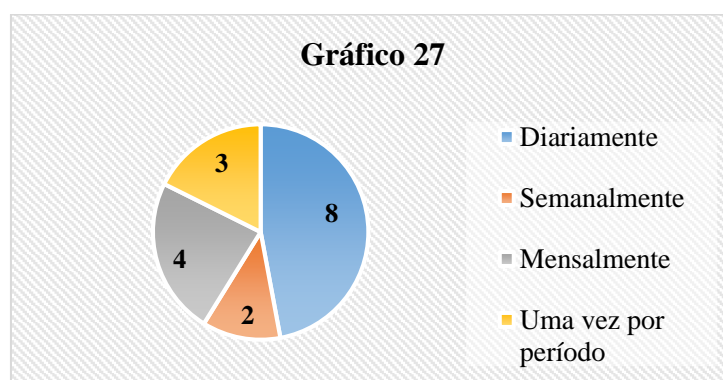


Gráfico 27 – Questionário 1.º CEB: questão 4.

De acordo com as informações obtidas da questão “*Com que frequência é efetuada a comunicação entre a escola e a família?*” (gráfico 27), cerca de 8 inquiridos indicaram que essa se realizava “*Diariamente*” e 2 “*Semanalmente*”. Também se observa que 4 elementos da amostra consideraram que a comunicação se estabelecia “*Mensalmente*” e os restantes 3 “*Uma vez por período*”.

Tabela 17 – Questionário 1º CEB: questão 4.1.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Bastantes vezes	Sempre
Telefone	4	0	9	4	0
Caderneta do aluno	17	0	0	0	0
Internet: Correio eletrónico	2	0	8	6	1
Presencialmente, através de reuniões	0	0	12	4	1
Presencialmente, em momentos informais	0	3	9	4	1

A tabela 17 apresenta os dados recolhidos acerca da questão “*Indique com que regularidade recorre aos seguintes meios de comunicação?*”. Com isto, destaca-se a “*Caderneta do aluno*” como um meio de comunicação “*Nunca*” utilizado. Já por “*Telefone*” e “*Presencialmente, através de reuniões*”, a maioria dos EE indica servir-se “*Às vezes*” de tais meios. Quanto ao recurso à “*Internet: Correio eletrónico*”, evidenciou-se a opção “*Às vezes*”.

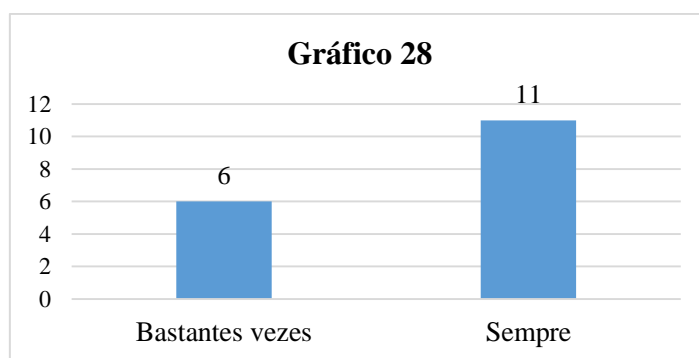


Gráfico 28 – Questionário 1.º CEB: questão 5.

De acordo com o gráfico 28, perante a questão “*Parece-lhe que o seu educando valoriza a sua participação na escola?*”, a maior parte dos inquiridos respondeu “*Sempre*” e 6 assinalaram a opção “*Bastantes vezes*”.

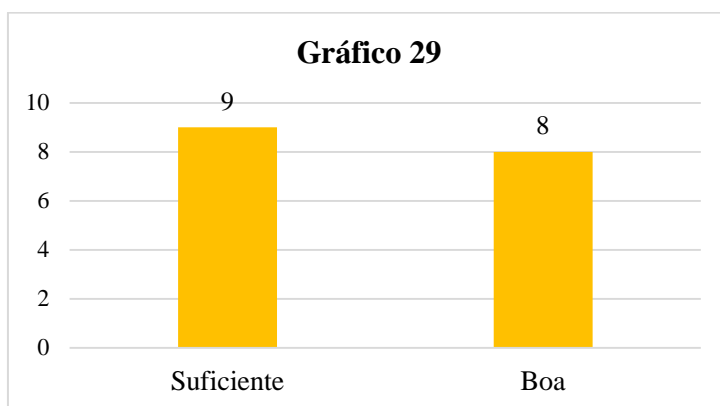


Gráfico 29 – Questionário 1.º CEB: questão 6.

Relativamente ao gráfico 29, com a questão “*De uma forma geral, como considera que a sua participação tem sido?*”, 9 inquiridos julgaram a sua prestação “*Suficiente*” e 8 assinalaram-na como “*Boa*”.

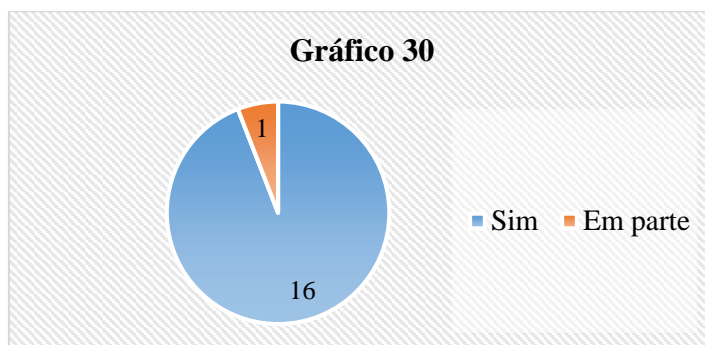


Gráfico 30 – Questionário 1.º CEB: questão 7.

Tendo em conta a informação do gráfico 30, com a questão “*Considera que o seu envolvimento auxilia na promoção das aprendizagens do seu educando?*”, sensivelmente todos os EE responderam “*Sim*”, tendo somente 1 inquirido assinalado “*Em parte*”.

Tabela 18 – Questionário 1º CEB: questão 7 e 8.

A tabela 18 a seguir refere-se à análise de conteúdo, através de categorias de análise, a duas questões abertas presentes no questionário.

Categorias	Indicadores	Unidades de Registo	Est.	Frequências		
				ΣI	ΣS	ΣC
Envolvimento do EE	Ajuda e promove a aprendizagem da criança	...				
		Sente-se mais <u>motivado</u> .	(3)EE1			
		...				
		É um <u>complemento ao trabalho realizado pela professora</u> .	(2)EE2			
		...				
		<u>Transmite confiança</u> ao aluno e <u>vontade de aprender</u> .	(2)EE3			
	...					
	Ao haver um <u>acompanhamento contínuo</u> , o meu educando aplica-se mais.	(1)EE4				
	...					
	Proporciona uma <u>boa articulação da escola</u> com a família e <u>promove maior feedback</u> e <u>estratégias educativas</u> .	(1)EE5				
	...					
	Ao partilhar estratégias com a docente é mais fácil ajudar o meu educando.	(1)EE6		10		
Sugestões de envolvimento	...					
	<u>Ter reuniões mensalmente</u> .	(1)EE1				
	...					
		<u>Utilizar a caderneta de aluno</u> como meio de comunicação.	(2)EE2			
				3	13	13

A tabela 18 reúne conteúdo relativo ao indicador “Ajuda e promove a aprendizagem da criança” que, por sua vez, constitui a justificação à questão anterior (gráfico 30) acerca do impacto do envolvimento do EE na aprendizagem da criança. Esta apresenta as respostas de 10 inquiridos, sendo que 7 não responderam. Já o indicador “Sugestões de envolvimento” diz respeito à questão “Que sugestões daria para melhorar o seu envolvimento na escola?”, à qual três EE manifestaram o seu parecer.

Assim, face à análise dos dados apresentados nos gráficos e tabelas anteriores, segue-se uma reflexão crítica sobre os mesmos, baseada na observação efetuada ao longo da PES. De acordo com as informações recolhidas, a totalidade dos inquiridos corresponde ao sexo feminino, inserindo-se a maioria entre os 36 e os 45 anos de idade. No que diz

respeito à relação entre a escola e o EE (ver gráfico 22), as respostas demonstram a existência de boas relações entre os inquiridos e todos os profissionais educativos, favorecendo um próspero ambiente entre si.

Em relação à participação dos EE no ambiente escolar, importa referir a existência de algumas dificuldades. A tabela 16 indica que os inquiridos participam mais em atividades por iniciativa da escola do que pela sua própria iniciativa. Também se observam EE que raramente participaram. Por outro lado, metade dos inquiridos considera a sua participação razoável, referindo ainda o seu envolvimento como um importante promotor das aprendizagens das crianças. Para que isso se concretize, a instituição educativa deve “abrir as escolas aos pais, criar espaço para eles se reunirem, proporcionar comunicação frequente, tratá-los como verdadeiros membros da comunidade educativa” (Marques, 2001, p. 33). Deste modo, promover-se-á o envolvimento das famílias, levando a uma maior frequência de cooperação em atividades e melhor preparação aquando do surgimento deste tipo de oportunidades.

De acordo com os EE, a comunicação entre os dois ambientes ocorreu com diferentes regularidades. Segundo uns, esses momentos concretizavam-se habitualmente, já outros inquiridos consideraram a comunicação escassa, sucedendo uma vez por período. Conforme escreve Marques (2001), “o ato de comunicar pressupõe sempre a partilha de informações e o reconhecimento da existência de um bem comum” (p. 57). Do mesmo modo, aliando a essas características a prática de uma comunicação frequente, propicia-se a troca de informações, a criação de laços e o desenvolvimento de práticas de colaboração entre escola e família.

Constitui ainda motivo de relevo, alguns EE terem sugerido, para um maior envolvimento, “*Utilizar a caderneta de aluno como meio de comunicação*”. Com esta observação, evidencia-se a preocupação dos inquiridos na criação de alternativas para um contacto mais regular com a escola. Também se destaca, por vezes, a sua dificuldade em estabelecer diálogo, ou mesmo, o desconforto manifestado com a utilização das outras formas de comunicação disponíveis. Perante estes aspetos, importa que todos os profissionais de educação contactem diretamente com as famílias, com o intuito de se descortinarem quais os meios mais adequados para um ambiente propício de comunicação, conjugando-os de modo a satisfazer as necessidades das famílias.

Considerações finais

Ao longo de todo o percurso da PES foi possível estar em contacto, durante as PES, com diversos contextos e instituições educativas. No presente relatório final procuramos refletir e fundamentar a questão/problema do projeto e objetivos, mediante uma investigação acompanhada da experiência adquirida no contacto com práticas em contexto de Creche, JI e 1.º CEB.

Ao longo dos três contextos, atuamos de forma que as estratégias aplicadas na nossa prática educativa fossem as mais diversificadas. Assim, do mesmo modo, procurámos proporcionar às crianças aprendizagens da maior variedade, com o intuito de as levar a debruçar-se em diferentes áreas de conteúdo. Para isso, recorremos ao diálogo (através de questões), de modo a obtermos um conhecimento prévio das crianças, para que se tornasse possível introduzir novas conceções daquilo que foi proposto para a aprendizagem da criança. Foi também utilizado um variado leque de recursos materiais e humanos, com o propósito de proporcionar momentos de aprendizagem holística.

Todas as etapas da PES revelaram-se de elevada importância, contribuindo para o desenvolvimento das competências, a aquisição de conhecimentos e experiência ao longo de todo o percurso, e que se revelarão essenciais a um futuro profissional de educação. As experiências com que entrámos em contacto na prática educativa foram benéficas, pelo que possibilitaram o planeamento, a revisão e reflexão acerca dos métodos utilizados, com a intenção de aperfeiçoar o trabalho realizado.

Em relação à observação durante a prática, esta constituiu um método relevante e de grande utilidade, visto que proporcionou a recolha de informações fundamentais para o enriquecimento e o conhecimento dos educadores/estagiários. Esse método permitiu ainda adquirir uma perceção mais aprofundada da criança e, desse modo, efetuar planificações de atividades mais acertadas tendo em conta as necessidades e perspetivas das mesmas. Para isso, revelou-se fundamental ouvir a criança e valorizar as suas opiniões, o que contribuiu para as tornar sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem. Além disso, também a reflexão realizada ao longo deste percurso foi essencial, levando a uma evolução, não só a nível profissional, mas também pessoal. Refletiu-se acerca do que bem sucedeu e o que podia ter sido trabalhado, com vista a aperfeiçoar as nossas práticas e, assim, proporcionar experiências/atividades adequadas e significativas.

No que diz respeito à planificação, esta realizou-se de acordo com o currículo, objetivos de investigação, educadores cooperantes, professor supervisor da PES, crianças e famílias. Constituiu um documento importante de auxílio à prática educativa, pois permitiu-nos maior preparação para os acontecimentos que surgiram no decorrer da intervenção, proporcionando um sentimento de segurança. Conforme Silva (2013) refere, a planificação “deve contribuir para a otimização, maximização e melhoria da qualidade do processo educativo. É um guião de ação que ajuda o professor no seu desempenho” (p. 11). É importante referir também que as planificações encontravam-se organizadas de determinada forma, mostrando-se, por vezes, necessário adaptá-las de acordo com as necessidades do grupo ou com a intencionalidade do professor estagiário.

Com a elaboração das várias experiências de ensino/aprendizagem e o contacto mantido com as famílias nos três contextos, importa salientar a relevância destas últimas como intervenientes na educação das crianças e nos contextos que frequentam. Esta investigação permitiu perceber que a escola e a família são referências fundamentais para que a criança se desenvolva da melhor forma, e o seu desempenho seja o melhor. A família necessita de ser agente ativo na educação e aprendizagem das crianças. Para que isso aconteça e seja benéfico para a criança, é essencial a interação da escola com a família, para que ambas construam uma relação de proximidade. Cabe ao professor/educador promover esta relação de proximidade, pela sua formação mais direcionada e conhecimento adequado, criando e estreitando laços com a família. Desse modo, é necessário que a escola mantenha as “portas abertas” e se encontre preparada para acolher as famílias, seja com simples conversas, visitas à sala de atividades, reuniões de pais e professores, participação em atividades, sempre com uma atitude de sinceridade, aberta e motivadora para persuadir a família a estar presente na escola. A colaboração das famílias na escola é proveitosa não só para a criança, mas também para o professor/educador, pois segundo Marques (2001) “o envolvimento parental traz, também, benefícios aos professores, que, regra geral, sentem que o seu trabalho é apreciado pelos pais e se esforçam para que o grau de satisfação dos pais seja grande.” (p. 22). Assim, esta sintonia permite às famílias conhecerem com maior proximidade o trabalho realizado pela criança, além de encorajar o educador/professor a trabalhar com gosto e motivação.

Sublinhamos, ainda, que o contato com a realidade prática é crucial e que nos ajuda a perceber a teoria abordada e a atuar noutras práticas anteriormente realizadas. Ao longo

da prática nos diversos contextos educativos, houve sempre curiosidade e vontade de perceber o porquê e o modo de fazer, no sentido da construção de saberes que nos ajudassem a responder às exigências da prática. Procurámos assim conhecer cada criança, tomando em consideração as suas características, de modo a permitir a interação com as mesmas e assim colaborar na sua aprendizagem e desenvolvimento.

No que diz respeito à investigação, todo o procedimento de trabalho orientou-se segundo a questão-problema “*Que práticas educativas podem facilitar a relação entre os contextos educativos e a família, no sentido de melhorar o desenvolvimento holístico das crianças?*” à qual procuramos responder mediante uma profunda reflexão a análise das práticas efetuadas. Ao longo do trabalho fomos sublinhando o trabalho realizado no sentido de promover práticas educativas em conjunto com a família, práticas essas que proporcionaram à criança motivação e vontade de aprender. Para isso, importa ressaltar a necessidade do educador/professor em cativar a família para participar, levando à criação de uma relação de proximidade com a mesma.

Em relação aos objetivos da investigação, consideramos que por todo o trabalho realizado foi possível atingir muitas das metas inicialmente propostas. No que respeita ao objetivo “*promover a participação e o envolvimento da família nos contextos educativos dos seus educandos*”, salientamos que foram realizadas diversas experiências de ensino/aprendizagem de modo a potenciar a participação das famílias na instituição educativa. Entre elas, em contexto de Creche, destacamos a experiência de ensino/aprendizagem “*A minha impressão digital*”, em JI evidenciamos a “*Dramatização aos pais: A cidade colorida*” e em 1º CEB salientamos o trabalho realizado em “*Família na escola*”.

Relativamente ao objetivo, “*investigar se o contacto entre os contextos educativos e a família tem importância no desenvolvimento holístico da criança*”, foram utilizados vários instrumentos de recolha e análise de dados de forma a compreendê-lo. Em contexto de Creche recorreu-se à observação, ao registo fotográfico e a entrevistas semi-estruturadas aos EE. Já em JI e 1º CEB aplicámos o método de inquéritos por questionário aos EE e também a observação e registo fotográfico.

Por fim, de acordo com o objetivo, “*fomentar a comunicação entre os contextos educativos e as famílias*”, podemos referir que foram vários os momentos em que se verificou um ambiente comunicativo com os EE. Em contexto de Creche, destacam-se conversas informais, entrevistas semi-estruturadas e a participação dos mesmos em

experiências de aprendizagem. Em JI foram realizadas também conversas informais, reunião de pais e participação em experiências de ensino/aprendizagem. Já com o 1.º CEB ocorreram também conversas informais e participação em experiências de ensino/aprendizagem.

Nos três contextos colaboramos, sempre que possível, na organização do espaço e dos materiais de modo a favorecer a aprendizagem, a estimulação e o bem-estar das crianças. Em relação à ação educativa, promovemos momentos e atividades em que o desenvolvimento da criança foi visto como prioridade. Com isto, procurou-se que a sensibilidade e o apoio estivessem presentes na interação com as mesmas.

Em forma de conclusão, consideramos também que, com toda a prática executada, se verificaram progressos ao estabelecerem-se relações de proximidade com as crianças e seus EE e as equipas educativas. Evidenciamos, assim, a aprendizagem obtida e a vontade de evoluirmos como futuros profissionais na educação.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação - técnicas de recolha/produção de dados*. Porto: Edições ASA.
- Ambrósio, S. (1999). *O processo de conquista de autonomia em crianças de idade Pré-Escolar: Contributo para a análise das práticas educativas em contexto escolar* (Tese de Mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancoradas em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo. *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (p. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Bodgan, R., Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Consumidor, D. G. (2013). Papel do ambiente escolar e familiar. In *Guia para educadores - Alimentação em idade escolar* (p. 28-28). Associação Portuguesa de Nutrição.
- Correia, M. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação*. In *Pensar enfermagem*, vol. 13 (nº2), pp. 30-36. Consultado em 1 de Setembro de 2018 em http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf.
- Craidy, C., Kaercher, G. (2001). *Educação infantil: pra que te quero?*. Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, L. (2013). *O enriquecimento do espaço pedagógico à luz de uma abordagem ativa*. Relatório de estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar – Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidades e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Diana, B. (2013). *A importância da planificação do processo ensino aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Dias, F. (2001). *Padrões de comunicação na família, uma análise sociológica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Epstein, J., Dauber, S. (1991). *School Programs and Teachers Practices of Parent Involvement*. In *Inner-City Elementary and Middle Schools*. The Elementary School Journal.
- Estanqueiro, A. (2013). *Comunicar com os filhos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância -Construindo uma práxis de participação High scope no âmbito do projeto de infância*, In *Modelo curricular para a Educação de Infância* (3ª ed.) (p. 51-92) Porto: Porto Editora
- Homem, M. (2002). *O Jardim de infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Hohmann, M., Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Iijima, D., Szymanski, M. (2015). *Relações entre rotinas em sala de aula e dificuldades de aprendizagem*. Educação Unisinos.
- Ketele, J., Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados, Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Instituto Piaget, Coleção Epistemologia e Sociedade, Lisboa.
- Lopes, A. (2012). *Na creche tudo acontece! Famílias envolvidas com práticas enriquecidas*. Relatório de atividade profissional. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.
- Madureira, I., Leite, T. (2003), *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Marques, R. (1999). *A Escola e os Pais: Como Colaborar?*. 6ª edição. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mogilka, M. (1999). *Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: Um difícil percurso*. Educação e Pesquisa. São Paulo: USP.
- Maia, C. (2010). *A interação entre famílias e a relação família-escola - O Impacte das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Necessidades Educativas Especiais*. (Dissertação de Mestrado em Multimédia em Educação apresentada à Universidade de Aveiro). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). *A educação multicultural da criança pequena – um contributo para a construção da qualidade na educação de infância*. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira, M. (2016). *A comunicação creche-famílias como base da colaboração educativa*. In: Sarmiento T., Oliveira A. D., Miranda C., Damas D., Silva D., Pereira I., Bessa P., Freitas M., Fernandes M., Oliveira M., Silva S., Juntos... pela criança na creche (p. 29-56). Braga: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Paiva, R. (2014). *O segredo para alcançar o sucesso na escola*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Universidade de Málaga.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Arimed.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

- Post, J., Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rego, A. (2016). Capítulo 1 – A comunicação no cerne da vida organizacional. In: *Comunicação Pessoal e Organizacional – Teoria e Prática* (4ª Edição ed., p. 30-67). Lisboa: Edições Sílabo.
- Ribeiro, E. (2008). Evidências: olhares e pesquisa em saberes educacionais. *A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa*, pp. 129-148. Consultado em 1 de Setembro de 2018.
- Rojo, C., Torío, A., Estébanez, A. (2006). *0-1 ano, 1-2 anos, 2-3 anos: Material de apoio didático*. Rio de Mouro: Everest Editora.
- Saraceno, C. (1992) *Sociologia da Família*. Lisboa: Estampa.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Silva, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- Sousa, M., Baptista, C. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. (p. 18-29). 4ª edição. Lisboa: Pactor.
- Sontag, S. (1986). Na caverna de Platão. In: Sontag S. *Ensaio sobre Fotografia*. (pp. 7-20) Lisboa, Dom Quixote.
- Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. Florida. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Stoner, J., Freeman, R. (1999). *Administração*. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos.
- Vasconcelos T., Silva M., Bacelar M., Guimarães C. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Villas-Boas, M. (2001). *Escola e família: uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

Anexos

Anexo 1 - Guião de entrevista de Creche.

Estrutura da entrevista – semi-estruturada, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão dos entrevistados.

Entrevistados – Encarregados de educação das crianças de 1 ano de idade, em contexto de Creche.

Tema – A relação entre a Creche e a família: uma forma de melhorar o desenvolvimento holístico da criança.

Objetivo geral – Fomentar a comunicação com os encarregados de educação, de modo a compreender melhor a “relação” com a Creche.

Blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Tópicos
Bloco I Legitimação da entrevista;	- Posicionar e informar o entrevistado do contexto da investigação, objetivos e tema da entrevista.		- Tentar desenvolver um ambiente de confiança, empatia e abertura, motivar, agradecer antecipadamente, informar sobre a importância do seu relato, referir os princípios éticos e deontológicos – confidencialidade, anonimato e sinceridade;
Bloco II Identificação;	- Identificar o grau de parentesco do entrevistado; - Reconhecer o agregado familiar da criança;	1.º - Qual o grau de parentesco do encarregado de educação? 2.º - Com quem vive a criança? 3.º - Quantos irmãos tem a criança?	- Pretende-se recolher dados de identificação dos membros do agregado familiar e número irmãos da criança;
Bloco III Envolvimento na Creche;	- Conhecer formas de envolvimento dos encarregados de educação na Creche	4.º - O encarregado de educação envolve-se nas atividades propostas pela Creche?	- Pretende-se saber os tipos de envolvimento por parte dos

		5.º - Se sim, quais as atividades que se envolve?;	encarregados de educação na Creche;
Bloco IV Relação entre encarregado de educação e a criança;	- Perceber o contacto que os encarregados de educação tem com as crianças; - Identificar situações de acompanhamento dos encarregados de educação com as crianças, em atividades realizadas em casa;	6.º - O encarregado de educação ajuda e apoia a criança na realização de atividades em casa?; 7.º - Se sim, quais as atividades que realiza em conjunto com a criança?; 8.º - O encarregado de educação proporciona atividades em que a criança seja autónoma?; 9.º - Se sim, quais as atividades que proporciona?; 10.º - Com que frequência, por semana, realiza essas mesmas atividades?;	- Compreender que atividades semanais os encarregados de educação realizam com as crianças;
Bloco V Comunicação;	- Identificar momentos de comunicação entre os encarregados de educação e a Creche;	11.º - Com que frequência o encarregado de educação comunica com a educadora?; 12.º - Participa em Reuniões de pais ou reuniões individuais?;	- Perceber que momentos de comunicação existe entres os encarregados de educação e a Creche;

Anexo 2 - Questionário Jardim de Infância.

QUESTIONÁRIO AOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Cara(o) Pai, mãe ou encarregado de educação

O presente questionário insere-se num trabalho de investigação no âmbito do Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, com o tema: “A Relação Jardim-de-infância-Família”. É meu propósito conhecer a opinião dos pais e encarregados de educação, de modo a compreender melhor esta “relação”.

Por conseguinte, a colaboração que lhe solicitamos é muito importante para a concretização deste estudo, cujos resultados, poderão contribuir para a continuada melhoria das práticas educativas pré-escolares. As respostas ao questionário são anónimas e confidenciais. Agradeço a sua colaboração.

(Mestrando Emanuel Alves)

1. Identificação

1.1- Idade:_____

1.2- Género:_____

2. Participação na vida escolar dos seus educandos

2.1- O jardim de infância informa-o sobre tudo o que precisam de saber, com objetivo dos seus filhos se sentirem bem no jardim de infância.

Nunca_____ Raramente_____ Frequentemente_____ Sempre_____

2.2- O jardim de infância informa-o sobre as regras e regulamentos que deve conhecer, para poderem defender os seus direitos ou os direitos dos seus filhos.

Nunca_____ Raramente_____ Frequentemente_____ Sempre_____

2.3- O jardim de infância fornece-lhe outras formas de cooperação, como formação para os pais, o dia aberto no jardim de infância.

Nunca_____ Raramente_____ Frequentemente_____ Sempre_____

2.4- Tem conhecimento das atividades oferecidas pelo Jardim de Infância às crianças?

Sim____ Não____

2.5- Em que atividades costuma participar?

Festas (Festas de Natal, Páscoa, Carnaval,...)	
Reunião de Pais	
Exposição de trabalhos	
Visitas de estudo	
Outra:_____	

2.6- Sem ser para reuniões com que frequência vai ao Jardim de Infância do seu educando?

Todos os dias	
1 Vez por semana	
1 a 2 Vezes por semana	
1 a 3 Vezes por semana	
1 Vez por mês	
1 Vez por ano	

2.7- O Jardim de Infância/educadora de infância costumam fazer reuniões com os pais/encarregados de educação?

Sim____ Não____

2.8- Participa nas reuniões para as quais é convocado?

Sempre	
Muitas vezes	
Algumas vezes	
Poucas vezes	
Nunca	

2.9- Acha que as horas para as quais as reuniões são marcadas são as melhores?

Sim_____ Não_____

2.9.1- Se respondeu não, diga porquê?

2.10- Aponte/assinale razões que o(a) impeça de participar regularmente nas reuniões e atividades promovidas pelo Jardim de Infância.

2.11- Na sua opinião, quais os motivos que dificultam a participação dos encarregados de educação no Jardim de Infância?

Trabalho	
Horários das atividades/reuniões	
Pouco “à-vontade” com os professores	
Dificuldade de Transporte	
Falta de interesse pela vida escola do filho/educando	
Considera que é a escola que deve resolver os problemas	
Só serem chamados quando há problemas	

2.12- Que estratégias considera importantes para incentivar a participação dos encarregados de educação no Jardim de Infância?

Manter diálogo cooperante e transparente com os encarregados de educação sobre percursos individuais dos educandos	
Falar com os encarregados de educação sobre a importância do seu envolvimento na escola	
Informar acerca dos conteúdos programáticos e dos métodos de ensino e estratégia de avaliação	
Outra(s) Qual(ais)? _____ _____	

2.13- Com que frequência é efetuada a comunicação entre o Jardim de Infância e a família?

Diariamente	
Semanalmente	
Mensalmente	

1 Vez por período	
1 Vez por ano	
Nunca	

2.14 – Que atividades realiza em casa com o seu(sua) educando(a)?

	Todos os dias	Nunca	Raramente	1 vez por semana	2 ou + vezes por semana
Brincar					
Ler histórias					
Jogar					
Pintar					
Desenhar					
Ver televisão					
Computador/tablet					
Passear					
Outras:					

Considerações que achar pertinentes:

_____ Grato pela sua
atenção!

Anexo 3 - Questionário 1.º Ciclo do Ensino Básico.

QUESTIONÁRIO AOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Cara(o) Pai, mãe ou encarregado de educação

O presente questionário insere-se num trabalho de investigação no âmbito do Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, com o tema: “A Relação Escola-Família”. É meu propósito conhecer a opinião dos pais e encarregados de educação, de modo a compreender melhor esta “relação”.

Por conseguinte, a colaboração que lhe solicitamos é muito importante para a concretização deste estudo, cujos resultados, poderão contribuir para a continuada melhoria das práticas educativas do 1.º ciclo. As respostas ao questionário são anónimas e confidenciais. Agradeço a sua colaboração.

(Mestrando Emanuel Alves)

(Em cada questão coloque X na resposta que achar pertinente)

Identificação

1.1- Idade: _____

1.2- Sexo:

1.3- Masculino Feminino

1.4- Grau de Parentesco: _____

1.5- Estado Civil:

Solteiro/a	
Casado/a	
União de facto	
Separado/a	
Divorciado/a	
Viúvo/a	
Outro: _____	

1.6- Habilitações literárias:

Sem escolaridade	1.º Ciclo (4º ano)	2.º Ciclo (6º ano)	3.º Ciclo (9º ano)	Secundário	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento

Participação na vida escolar dos seus educandos

2.1- Tem por hábito deslocar-se à escola do seu Educando?

Diariamente	
Semanalmente	
Quinzenalmente	
Mensalmente	
Duas vezes por período	
Uma vez por período	
Duas vezes por ano	
Uma vez por ano	

2.2- Quem transporta o seu educando à escola?

2.3- Como caracteriza a relação que tem com a escola do seu educando?

Muito boa	Boa	Razoável	Má	Muito Má

2.4- Com que frequência, observa os tipos de participação:

2.4.1- A escola dá a conhecer o progresso das crianças e as atividades desenvolvidas e a realizar:

Nunca	Raramente	Às vezes	Bastantes vezes	Sempre

2.4.2- Envolve-me, de forma voluntária, nas atividades da escola, como por exemplo: colaboração com materiais pedidos pela professora, comemorações, atividades letivas, visitas de estudo:

Nunca	Raramente	Às vezes	Bastantes vezes	Sempre

2.4.3- Ajudo e apoio na realização de atividades em casa, partilhando ideias com a professora:

Nunca	Raramente	Às vezes	Bastantes vezes	Sempre

2.4.4- Participo em atividades desenvolvidas na comunidade envolvente à escola:

Nunca	Raramente	Às vezes	Bastantes vezes	Sempre

3-As situações de participação aconteceram:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Bastantes vezes	Sempre
Por sua iniciativa					
Por iniciativa da escola					

4-Com que frequência é efetuada a comunicação entre a escola e a família?

Diariamente	
Semanalmente	
Quinzenalmente	
Mensalmente	
Duas vezes por período	
Uma vez por período	
Duas vezes por ano	
Uma vez por ano	

4.1- Indique com que regularidade recorre aos seguintes meios de comunicação?

	Nunca	Raramente	Às vezes	Bastantes vezes	Sempre
Telefone					
Caderneta do aluno					
Internet: Correio Eletrónico					
Presencialmente, através de reuniões					
Presencialmente, em momentos informais					
Outro: _____					
Não sabe/ Não responde					

5-Parece-lhe que o seu educando valoriza a sua participação na escola?

Nunca	Raramente	Às vezes	Bastantes vezes	Sempre

6-De uma forma geral, como considera que a sua participação tem sido?

Insuficiente	Suficiente	Boa

7-Considera que o seu envolvimento auxilia na promoção das aprendizagens do seu educando?

Sim Não Em parte

Justifique: _____

8-Que sugestões daria para melhorar o seu envolvimento na escola?

Considerações que achar pertinentes:

Grato pela sua atenção!