

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

**Marta Daniela de Sousa Pessoa**

*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

**Professora Doutora Ilda Freire Ribeiro**

dezembro 2017

**Dedicatória**

Aos meus pais, os pilares da minha vida



## **Agradecimentos**

O culminar deste percurso não teria sido possível sem o envolvimento de várias pessoas e instituições, às quais não poderia deixar de manifestar gratidão pelo apoio.

Em primeiro lugar, quero agradecer à Professora Doutora Ilda Freire Ribeiro por ter acompanhado todo o meu percurso desde o meu primeiro dia como discente da instituição até ao terminar de todo o processo. Quero agradecer-lhe também pela constante orientação, dedicação e rigor, mas sobretudo pela forma meiga, reconfortante e confiante com que sempre me acompanhou. Pelo tempo, ensinamentos e carinho, um sincero obrigada.

Agradeço também a todas as crianças, bem como às famílias das mesmas que sempre se mostraram colaborativas e participativas, permitindo-me levar avante o presente estudo. Aos educadores e professores que sempre, tão bem, me acolheram e que comigo realizaram a Prática de Ensino Supervisionada. À Escola Superior de Educação, bem como a todos os professores que me acompanharam ao longo destes anos. Agradeço à Rita Martins, minha amiga e companheira de estágio, com quem sempre pude contar nos momentos menos fáceis, tornando tudo mais simples. Agradeço a sua amizade e companheirismo durante todos estes anos.

Aos meus pais, por serem a referência da minha vida, por todas as vezes que me animaram, quando sentiam o meu desânimo. Pela educação e amor que sempre me transmitiram. Sem o apoio e incentivo deles, este sonho não seria concretizado. Ao meu irmão e aos meus sobrinhos, Gonçalo, Maria e Anna, por me fazerem, tantas vezes, gargalhar quando só me apetecia chorar. Ao Nuno, pelo encorajamento e não me deixar baixar os braços ou desistir em alturas menos boas. Um obrigada muito especial pela ajuda e compreensão durante todo este processo.

À Juliana, pela confiança e incentivo que me deu a concorrer ao Ensino Superior e a este grande sonho. Agradeço-lhe a sincera e honesta amizade, apoio nas horas mais difíceis e acima de tudo pelo carinho, pela paciência e por saber ser a amiga que poucos sabem. Sou-lhe grata, por saber que o faz, sem esperar nada em troca. À Ana e à Filipa pela paciência e amizade, todas as lágrimas e risos que partilharam comigo. Por tantas vezes me tentarem tirar de casa e na impossibilidade de se juntarem a mim.

A todos, um muito obrigada por serem quem são e por terem entrado na minha vida. O culminar desta etapa guarda um pouco do conhecimento e apoio de cada um de vós.

Bem hajam!



## **Resumo**

O presente relatório reflete o trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) e visa descrever, analisar e refletir acerca das Experiências de Ensino-Aprendizagem (EEA) desenvolvidas em contexto de Creche, Jardim-de-Infância (JI) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). A principal motivação que elevou toda a PES e, por conseguinte, a pesquisa foi a de compreender a relação que se estabelece entre a família e a escola e perceber como é que ela poderá potenciar o sucesso educativo. O conceito de família e as suas estruturas foram sofrendo alterações ao longo dos tempos. Se, anteriormente, a família era encarada como a principal promotora e responsável pela educação das crianças, atualmente, o mesmo não se verifica, passando esta responsabilidade a ser partilhada com as instituições educativas. O estudo desenvolvido visa dar resposta à questão-problema *Quais são as perceções dos educadores, professores e família sobre a relação escola-família e o envolvimento parental e como desenvolver estratégias potenciadoras desta relação?* E estabeleceram-se os seguintes objetivos: (i) conhecer a perceção dos educadores e professores quanto ao envolvimento parental na escola; (ii) perceber de que forma as famílias podem cooperar para uma relação constante e dialogante com a escola; (iii) identificar a importância que os educadores e professores atribuem à participação e envolvimento parental na escola; e (iv) conceber e implementar estratégias de ensino-aprendizagem potenciadoras de envolvimento parental nas escolas. A investigação centra-se numa abordagem qualitativa, com recurso a alguns dados quantitativos. Recorreu-se à observação participante, às notas de campo, ao registo fotográfico e foram efetuados inquéritos por questionário às famílias, bem como aos profissionais de educação, de forma perceber a opinião dos intervenientes no processo educativo. A análise dos dados indica que, embora as famílias e os profissionais educativos tenham olhares divergentes no que diz respeito ao envolvimento das famílias em contexto educativo, têm um olhar convergente no sentido de considerarem que quanto mais as famílias participarem e se envolverem na vida da escola maior será o seu contributo para o sucesso educativo das crianças.

**Palavras-Chave:** Relação escola-família, envolvimento parental, sucesso educativo.



## **Abstract**

This report reflects the work carried out for the Supervised Teaching Practice (STP) and aims to describe, analyze and reflect about the Teaching-Learning Experiences (TLE) developed in the context of Kindergarten, Nursery School and Primary School. The main motivation that elevated all the STP and, therefore, the research was to understand the relationship established between family and school and how it can enhance the educational success. The concept of family and its structures have been changing over time. If, previously, the family was seen as the main promoter and responsible for the education of the children, this is not the case today, as this responsibility is shared with educational institutions. The study developed aims to answer the problem-question *What are the perceptions of teachers, educators and family about the school-family relationship and parental involvement?* And the following objectives were established: (i) to know the perception of educators and teachers regarding parental involvement in school; (ii) to understand how families can cooperate for a constant dialogical relationship with the school; (iii) to identify the importance that educators and teachers give to parental participation and involvement in school; and (iv) to design and implement teaching-learning strategies that promote parental involvement in schools. The research focuses on a qualitative approach, using some quantitative data. Participant observation, field notes, photographic records were used and questionnaires were carried out to the families, as well as to education professionals, in order to perceive the opinion of the intervenients in the educational process. Data analysis indicates that, although families and educational professionals have divergent views regarding the involvement of families in an educational context, they have a convergent view in considering that the more families participate and become involved in school life, the greater their contribution to the educational success of children will be.

**Key words:** School-family relationship, parental involvement, educational success.

## Índice geral

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	v
Abstract.....	vii
Índice de Figuras.....	ix
Índice de Gráficos .....	x
Lista de siglas e acrónimos .....	x
Introdução .....	1
I - A relação escola família como potenciadora do sucesso educativo.....	5
1. Em torno dos conceitos de família(s) e de educação.....	7
2. Escola-família uma relação de complementaridade?.....	10
2.1 O envolvimento parental na escola.....	14
2.2 A criança e a relação escola-família .....	16
II – As opções metodológicas, os contextos, os atores e as experiências de ensino- aprendizagem .....	19
1. Opções Metodológicas .....	21
1.1 Questão de pesquisa e objetivos .....	21
1.2 Natureza da investigação .....	22
1.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	23
2. Contextualização da prática de ensino supervisionada.....	25
2.1 Caraterização das instituições e das salas.....	26
2.2 Caraterização dos grupos de crianças .....	29
3. Descrição e análise das experiências de ensino-aprendizagem .....	31
3.1 Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no contexto de Creche	31
3.2 Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no contexto de Jardim- de-infância.....	38
3.3 Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	46

III - O que pensam as famílias e os professores sobre a relação escola-famílias e o envolvimento parental .....	64
1. Contextualização .....	66
2. Caracterização dos participantes .....	66
3. Apresentação, leitura e análise dos dados recolhidos .....	67
3.1. Dados recolhidos nos questionários às famílias .....	67
3.2. Dados recolhidos nos questionários das educadoras e professoras .....	73
4. Reflexão acerca dos dados obtidos .....	77
Considerações Finais .....	79
Referências Bibliográficas .....	82

### **Índice de Figuras**

Figuras 1, 2, 3 – Exploração dos instrumentos musicais .....	33
Figura 4 - Bilhetes das respostas das famílias .....	34
Figuras 5,6,7,8 - Área de exposição dos trabalhos .....	35
Figura 9 - Nota informativa enviada às famílias .....	36
Figura 10 - Caixa para depositar os livros .....	37
Figura 11 - Medição recorrendo à régua medidora .....	39
Figura 12 - Leitura da história por uma mãe na sala de atividades .....	41
Figuras 13, 14 - Crianças a assinalar a profissão dos pais .....	44
Figura 15 - Adivinhas feitas às crianças .....	44
Figuras 16,17,18 - Visita dos bombeiros à instituição .....	45
Figura 19 - Distinção entre polígono e não polígono .....	47
Figura 20 - Efetuar a medição utilizando um fio .....	47
Figura 21 - Esquemas das três conjugações verbais .....	50
Figuras 22, 23 – Jogo da Glória acerca do tema em estudo .....	51
Figura 24 – Rios assinalados no mapa de Portugal .....	53
Figuras 25,26,27 – Maquete com os vários constituintes dos rios e relevo.....	54
Figuras 28,29,30 – Utilização do paraquedas para exercícios diversos .....	56
Figuras 31,32,33,34 – Utilização de vários aparelhos gímnicos .....	56
Figura 35 – Bilhetes enviados pelas famílias .....	59
Figuras 36,37,38,39 - Dramatização apresentada aos pais .....	62

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Perceção das famílias sobre o envolvimento na instituição.....	68
Gráfico 2 – As expectativas das famílias face ao seu envolvimento na escola .....	69
Gráfico 3 – Motivos que dificultam o envolvimento ou participação das famílias .....	69
Gráfico 4 – A continuidade das atividades em casa .....	70
Gráfico 5 – Valorização da participação na instituição .....	71
Gráfico 6 – A instituição e a participação das famílias .....	71
Gráfico 7 – Colaboração em atividades .....	73
Gráfico 8 – Atividades com as crianças.....	74
Gráfico 9 – Participação na sala de aula .....	74
Gráfico 10 – Necessidade de saber o que os filhos fazem na escola .....	75
Gráfico 11 – Ajuda nos trabalhos .....	76
Gráfico 12 – As famílias e a sua presença na escola .....	76

### Lista de siglas e acrónimos

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

Jl- Jardim de infância

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PES- Prática de Ensino Supervisionada

EEA - Experiência de Ensino Aprendizagem

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EEFM - Expressão e Educação Físico-Motora





### **Introdução**

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), decorrido no ano letivo 2016/2017, na Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB), e tem como objetivo primordial descrever, analisar e refletir a prática realizada no estágio nas valências Pré-Escolar (creche e jardim de infância) e 1.º CEB.

As estruturas familiares sofreram grandes alterações, as quais foram mais visíveis nos últimos anos, nomeadamente mudanças relativas a comportamentos mais individualistas e, conseqüentemente, da organização familiar. Com a industrialização progressiva, a vida a nível social foi sofrendo algumas alterações. A mulher que, até ao momento, era exclusivamente doméstica, torna-se mão-de-obra necessária, implicando alterações no seio familiar, e obrigando a arranjar forma de “guardar” as crianças. O surgimento das instituições aparece como algo necessário e imprescindível para a resolução de alguns problemas.

Com o decorrer dos anos coloca-se a questão da relação entre a família e a escola como tema de reflexão por parte de vários autores, assim como as alterações que esta tem sofrido. É sabido que pais e professores são agentes primordiais na ação educativa, contudo, nem sempre se verificou, ou verifica, uma colaboração positiva entre uns e outros. No entanto ambos lutam pelo mesmo sonho, o de tornar os seus filhos e alunos felizes, saudáveis e sábios. Por tudo isto, o envolvimento parental torna-se crucial na vida escolar destes. Alguns estudos salientam o facto de muitos pais não participarem ativamente na vida escolar dos filhos, e apontam variadas razões. Uns porque não podem, outros porque não sabem, e ainda outros porque simplesmente não querem, sendo esta ausência normalmente justificada com compromissos profissionais. Em boa verdade, tem-se tornado cada vez mais difícil conciliar a carreira profissional com a vida escolar dos filhos, dado aos horários quer do tempo laboral, quer dos tempos escolhidos para solicitar a presença dos pais na escola.

Assim sendo, a problemática das relações que se estabelecem entre a família e a escola revestem-se de uma extrema importância com a consciencialização de que os primeiros anos de vida da criança são decisivos para a sua vida futura

Sendo que a educação constitui uma das componentes fundamentais do processo de socialização de qualquer indivíduo, é crucial que alguns pais repensem as suas prioridades em relação aos seus filhos, uma vez que quem quer educar tem que estar presente. Os pais, primeiros responsáveis pela educação dos filhos, em simultâneo com os educadores e professores devem investir na relação escola-família, já que a escola não deveria viver sem a família e vice-versa, uma depende da outra, na tentativa de alcançar um maior objetivo, qualquer que este seja, porque certamente um melhor futuro para os alunos, é automaticamente, melhor também para toda a sociedade.

Como afirma Nunes (1993) “a família e a escola são espaços que se completam (...) necessitando de uma interação entre elas cada vez mais equilibrada, a fim de que proporcionem à criança e ao jovem um desenvolvimento integral e harmonioso” (p.3). Assim espera-se que através deste envolvimento os pais adquiram novas competências e aumentem a motivação dos filhos.

Também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) defendem que “Para a construção de um ambiente educativo inclusivo e valorizar a diversidade é fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspetiva inclusiva, garantindo que: todos se sintam acolhidos e respeitados (...) e que os pais sejam encarados como parceiros” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 11). Ainda uma das exigências da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) é que “A escola deve incluir os pais e os alunos nas estruturas participativas e na experiência pedagógica quotidiana”. Assim e apesar de haver uma grande responsabilidade por parte da instituição ao receber as crianças, a responsabilidade dos pais também aumenta no que respeita à sua participação e envolvimento na vida dos filhos. Apesar de os pais continuarem a ser os principais responsáveis pela educação e bem-estar dos seus filhos, esta passa também a ser uma preocupação da escola e conseqüentemente dos educadores e professores. Assim, e uma vez que, quer a escola quer a família têm os mesmos objetivos no que toca à educação da criança, é crucial construir uma relação sólida e dialogante entre estas duas entidades, para que juntas possam enriquecer o processo educativo das crianças e contribuir para o seu sucesso educativo.

Nesta linha, pretendi através da escolha desta temática, desenvolver uma pesquisa que potencie a minha aprendizagem, enquanto futura educadora e professora e ainda que sensibilize as várias famílias incluindo aquelas com as quais contactei nos contextos de estágio, para a sua importância nas escolas dos seus educandos. Assim e

através da reflexão da necessidade de alicerçar esta relação sendo para isso necessário eliminar diversos obstáculos de desconfiança entre os agentes e assumir que cada um deles desempenha um papel imprescindível na vida escolar das crianças.

Desta forma, o estudo situa-se numa abordagem metodológica qualitativa, pretendendo sempre que a intervenção e a construção do conhecimento fossem realizadas em simultâneo. O objeto deste estudo é sustentado pela questão de partida: *Quais são as percepções dos educadores, professores e família sobre a relação escola-família e o envolvimento parental?* Neste sentido tem por objetivos: (i) conhecer a percepção dos educadores e professores quanto ao envolvimento parental na escola; (ii) perceber de que forma as famílias podem cooperar, para uma relação constante e dialogante com a escola; (iii) identificar a importância que os educadores e professores atribuem à participação e envolvimento parental na escola; e (iv) conceber e implementar estratégias de ensino-aprendizagem potenciadoras de envolvimento parental nas escolas.

No que confere à estrutura do presente documento, primeiramente subdivide-se em duas partes fundamentais. A primeira parte diz respeito à revisão da literatura e foca aspetos fundamentais da relação escola-família, bem como esclarece alguns conceitos. A segunda parte apresenta o estudo empírico e encontra-se subdividido em dois pontos fundamentais, o primeiro descreve as opções metodológicas, a contextualização da PES e a descrição e análise das experiências de ensino-aprendizagem, já o segundo ponto respeita à análise dos dados obtidos ao longo da PES.

No final aparecem as considerações finais onde se procura dar resposta à questão-problema e aos objetivos traçados, e onde se reflete sobre a PES e o seu contributo para o crescimento profissional.



**I - A RELAÇÃO ESCOLA FAMÍLIA COMO POTENCIADORA DO SUCESSO  
EDUCATIVO**



## 1. Em torno dos conceitos de família(s) e de educação

É na família que cada indivíduo encontra o primeiro espaço de convívio com os outros. É nesta que se faz a transmissão de valores, costumes e tradições, sendo que é aqui que a criança os absorve e se adapta à existência de regras com as quais terá que conviver em sociedade. É em sociedade que a criança encontra padrões onde aprende a viver, a ser e a estar e onde inicia o processo de consciencialização dos valores inerentes à sociedade. A família surge com direitos e deveres e é detentora do papel de educadora, desenvolvendo as capacidades cognitivas motoras e afetivas da criança.

Para Magalhães (2007) a família é um contexto que presta os primeiros cuidados, o afeto e proporciona uma variedade de oportunidades. Como tal, a família é considerada a instituição social básica a partir da qual todas as outras se desenvolvem, a mais antiga e com um carácter universal, pois aparece em todas as sociedades, embora as formas de vida familiar variem de sociedade para sociedade (Pereira, 2008). A Organização das Nações Unidas (ONU) em 1984, refere a família como o elemento de base da sociedade e o meio natural para o crescimento e o bem-estar de todos os seus membros. Na mesma linha Félix (*cit in* Pereira, 2008) afirma que 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. A importância da família é tão elevada que pode levar a que haja consequências na educação dos filhos se houver uma “desistência familiar” na sua educação. Gabarino (1992 *cit in* Magalhães, 2007), refere que “a criança que não é adequadamente cuidada ou amada, tal como a que cresce numa família disfuncional, pode ter problemas de desenvolvimento” (p. 44).

Nas últimas décadas são notórias as transformações no panorama familiar, onde, de um modo generalizado, “a evolução das sociedades ocidentais deu origem às chamadas novas formas de família” (Amaro, 2006, p. 71). Estas transformações ocorreram essencialmente em dois aspetos: nível estrutural, na diminuição do número de elementos e no aparecimento de novas tipologias de famílias; e nível relacional na importância dada às relações afetivas.

Paralelamente assiste-se a “mudanças nos padrões familiares, que seriam inimagináveis para as gerações anteriores” (Giddens, 2004, p. 174). Existe, de facto, um vasto número de famílias e formas de agregados familiares que transformam a atualidade. Ao utilizar-se o termo família é importante ter em atenção que não existe um modelo familiar mais ou menos universal. Torna-se, portanto, mais apropriado falar em “famílias” tal como afirmam Perrenoud (2001) e Giddens (2004). Gimeno (2001) afirma ainda que a família se trata de “um sistema complexo em constante evolução e de longa duração” e que não podemos ser levados a pensar que “apenas é possível e funcional um modelo de família estandardizado” (p. 22). O conceito de família nuclear, “família constituída pelos pais e pelos seus filhos solteiros” bem como a de família alargada ou extensa “constituída pela família nuclear e outros parentes, como tios, avós ou núcleos familiares com origem no casamento dos filhos” (Amaro, 2006, p. 71) já não é aquela que todas as crianças conhecem. Atualmente podemos encontrar diversos tipos de famílias como as nucleares, as monoparentais, as reconstruídas, as de casais homossexuais, as de casais sem filhos, entre outros. A família de outrora ampliou o seu espaço e a sua forma e atualmente “há famílias que em certos meios são mais fictícias que reais: demitem-se das suas responsabilidades, abandonam as crianças e até as maltratam” (Barbosa, 2006, p. 72).

Diogo (1998) descreve um conjunto de condições sociais que contribuíram para a emergência das “diferentes formas familiares”:

a crise económica e o desemprego (...), a intensificação do trabalho feminino [que] torna a mulher menos dependente, (...) os avanços tecnológicos e científicos, (...) a valorização da relação intraconjugal, (...) o aumento dos divórcios (...) e a pluralização dos princípios morais seguidos pelas famílias”. No entanto, o mais importante será, segundo a autora, fazer a “transição para novos modelos de família (pp.72-74).

Torna-se, desta forma, difícil definir família diante de uma diversidade de estruturas familiares. Contudo, Giddens (2004), tendo em conta esta multiplicidade, oferece uma definição de família como um “grupo de pessoas unidas diretamente por laços de parentesco, no qual os adultos assumem a responsabilidade de cuidar das crianças” (p.175). Por sua vez Perrenoud (2001) considera, que “a família de um aluno é um grupo no qual ele vive e no seio do qual se encontra pelo menos um adulto reputado responsável pela sua educação e pela sua escolaridade” (p.59).

É, portanto, inegável que ao longo das décadas a “família” sofreu transformações profundas que traduz implicações na sua definição. Segundo Canavarro *et al.* (*cit in* Pereira, 2008, p. 48), “no último século, as formas de coabitação e a estrutura familiar têm vindo a mudar, consequência da industrialização e da urbanização da sociedade e de alterações culturais, económicas, tecnológicas; profissionais, urbanísticas e sociais”. Ainda nas palavras de Canavarro *et al.* (*cit in* Pereira, 2008), além de todas estas mudanças ainda podemos encontrar outras transformações que alteraram o conceito família, como é o exemplo da maior urbanização e isolamento da família nuclear, a emancipação da mulher e o seu acesso ao mercado de trabalho, que consequentemente provocou alterações nos papéis tradicionais e na dinâmica familiar provocando também adiamento do casamento e do primeiro filho, maior esperança de vida e mais número de idosos, maior número de divórcios pela possibilidade de escolha com quem casar, onde viver, quantos filhos ter, entre outros.

Uma das principais alterações que se verificou no seio das famílias foi a entrada da mulher no mercado de trabalho quer para a sua realização profissional quer pelas questões socioeconómicas que foram ocorrendo ao longo dos tempos. Face a este desiderato e “Com todas estas mudanças a processarem-se a um ritmo estonteante, essa agência de socialização primária torna-se incerta nas suas modalidades de constituição, claudica na sua missão de educação e remete para a escola grande parte das suas responsabilidades” (Ribeiro, 2010, p. 16). As famílias foram confrontadas com a necessidade de deixar os seus filhos ao cargo de instituições preparadas para os receber, como os jardins de infância, preparados para desenvolver as crianças para a vida. As escolas começam a surgir como uma extensão da família, tendo desta forma como principal função, alargar e completar o seu papel educativo, ou seja, surgem como uma resposta à nova estrutura familiar (Magalhães, 2007). Desta forma sublinha-se que na atualidade “as famílias dependem cada vez mais de outras instâncias para socializar as crianças nas práticas de cidadania” (Barbosa, 2006, p. 72). Ora, as famílias “começam a transferir para a escola a maior parte das responsabilidades que lhe pertenciam tradicionalmente, como a educação dos seus filhos” (Ribeiro, 2010, p. 17).

Quando me refiro à definição do conceito de educação podemos afirmar que é uma tarefa de extrema complexidade. Por um lado, existe uma grande generalização do conceito e, por outro lado, é-lhe atribuído uma enorme quantidade de significados. No sentido etimológico, o termo educação provém da palavra educar que advém do latino

*educare*, que significa alimentar, nutrir, extrair, trazer à luz a riqueza da pessoa (Moura, 2015, p. 27). Para Dewey (*cit in* Cabanas, 2002, p. 57) a educação é “uma constante reorganização ou reconstrução da experiência”. Já para Freire (1996, *cit in* Moura, 2015, p. 27) “a educação deve assumir uma concepção libertadora ou problematizadora, com o intuito de estimular a criatividade dos educandos, favorecendo o diálogo e a aprendizagem efetiva quer do formando, como do formador”.

Por outro lado, Simões (2007) afirma que a educação é a “orientação do desenvolvimento, mas, de acordo com uma concepção, que tem em conta a eminente dignidade e superioridade da pessoa humana e a transcendência da ordem moral”(p.43). Esta perspectiva aponta para uma concepção de que o humano é um ser livre, moral e autónomo (Gonçalves, 2010). Assim sendo, embora o conceito de educação se caracterize por ser polissêmico, de uma forma geral, as definições apresentadas pelos vários autores têm sempre uma ideia comum “de educação como uma caminhada de aperfeiçoamento que os membros de uma comunidade realizam com a ajuda e o apoio de outros membros” (Amado, 2009 *cit in* Gonçalves, 2010, pp. 75-76).

Para além de tudo e como defende Cabanas (2002) a educação é um processo simultaneamente *intrativo* (auto) e *interativo* (hétero), na medida em que, na autoeducação o indivíduo é capaz de desenvolver competências cognitivas, morais e comportamentais, tornando-se num ser autónomo e integrado na sociedade. Por sua vez na hétero educação ocorre uma melhoria das aprendizagens já adquiridas anteriormente, orientadas por agentes educativos, como por exemplo, a família, a sociedade, o grupo de amigos, entre outros.

## **2. Escola-família uma relação de complementaridade?**

No Antigo Regime o Estado era um Estado educador responsável pela educação nacional, detentor de toda a organização e controlo, através da uniformização do currículo e da organização dos professores, alunos e de todo o processo de ensino. O modelo de referência das escolas era marcado pela disciplina e exigência e onde tudo se desejava uniformizado. A escola, neste período, apresentava-se fechada em relação ao exterior que a rodeava.

A sociedade mudou e com ela a escola também sofreu alterações. Transportando-nos para as escolas atuais, são notórias as transformações que as escolas têm sofrido ao longo das décadas. Assim, a noção de escola como comunidade fechada de alunos e

professores e educadores está ultrapassada e revela-se incompatível com as exigências da sociedade atual. Atualmente é necessária a abertura da escola a outros agentes educativos, sobretudo às famílias. Já que, e de acordo com Diogo, (1998 *cit in* Abreu da Silva 2002, p. 90) a escola e a família “são os primeiros ambientes sociais que proporcionam às crianças os estímulos, os ambientes e os modelos vitais de referência para as suas condutas e conseqüentemente tornam-se fundamentais para o seu crescimento e desenvolvimento”, quase não “restam dúvidas de que os pais são os primeiros educadores da criança e ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar.” Quanto aos “professores são parceiros, devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um bem comum para os alunos” (Marques, 2001, p. 12).

De acordo com Marques (1997)

Quando os pais e os professores colaboram mutuamente, as escolas ganham porque se aproximam das comunidades e podem contar com apoios adicionais (...) os alunos e as famílias ganham porque melhora o aproveitamento escolar dos alunos e os pais ficam mais bem informados, acerca da educação e da escola (p. 33).

Desta forma a necessidade de se construir uma relação entre a escola e a família, deve ser para planear, estabelecer compromissos e acordos para que a criança tenha uma educação de qualidade em ambos os locais. De acordo com Pereira (2008) “a relação entre a Escola e a Família tem vindo a ser alvo de todo um conjunto de atenções: através de notícias nos meios de comunicação, de discursos de políticos, da divulgação de projetos de investigação e de nova legislação” (p. 29).

É reconhecida pelo Ministério da Educação (ME, 1997) a importância de ser mantido o contacto e a cooperação entre a família e as instituições escolares, uma vez que estes dois sistemas contribuem para a educação de cada criança, sendo fundamental a existência de uma relação próxima entre os dois.

Marujo, Neto e Perloiro (2005 *cit in* Sousa e Sarmento, 2010) consideram que é um direito, uma responsabilidade e um valor da família o seu envolvimento na educação escolar dos seus filhos. Para além disso, e para as mesmas autoras, a relação escola, família e comunidade conduzem a uma “cultura de cidadania e a um aprofundamento democrático, quer a nível representativo, quer participativo” (p. 149), uma vez que o

papel de tomada de decisão é sempre dos três. Segundo Perrenoud (2001 *cit in* Pereira, 2009, p. 50) “na nossa sociedade, o destino de uma família está, em parte, ligado à escolaridade dos seus filhos”, ou seja, é necessário inculcar na família o dever da cidadania, “consciencializando-os para a necessidade de participarem ativamente na vida escolar”, para que consigam auxiliar e apoiar e conseqüentemente os seus educandos poderem cumprir os seus objetivos.

Esta cooperação entre os dois sistemas contribui em grande parte para que as crianças valorizem a escola e sintam que as suas famílias também o fazem. Assim como afirma Diogo (1998 *cit in* Zenhas, 2006) “a colaboração entre a escola e as famílias promove, nas crianças, sucesso escolar, auto-estima, atitudes positivas face à aprendizagem”(p. 23).

Assim e como defende Alarcão (2006) a relação entre a família e a escola “tem tanto de inevitável como de construído” (p. 154), isto é, estes dois sistemas estão privados um ao outro, tendo sempre o cuidado de desenvolver um elo de ligação que potencie o desenvolvimento da criança. Logo, os profissionais de educação e famílias têm um papel ativo na educação das crianças, pois “esse papel e as regras que o regem precisam de ser negociadas, discutidas e construídas por todos os intervenientes” (Sarmiento e Marques, 2002, p. 47).

Neste sentido, algumas instituições estruturam os seus horários de forma a conseguir oferecer “um tipo de serviço que convém mais à família” (Magalhães, 2007) garantindo uma maior disponibilidade de horários de atendimento e integrando “serviços de prolongamento de horário complementar ao horário do estabelecimento”(p.80). Assim, através das necessidades dos pais em função das crianças, e através da comunicação, o educador consegue interagir mais com a família assegurando “o progresso e melhoria das práticas educativas dos pais” (Magalhães, 2007, p. 81), incluindo a família na participação das atividades, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade da criança e da sua participação. O educador tem um papel fulcral para esta aproximação da família com a instituição e cabe-lhe a ele informar e apoiar as famílias para que se sintam integradas e membros competentes para desempenharem um papel ativos na educação das suas crianças. Os pais, como primeiros educadores, devem ter voz e atividade na vida pré-escolar e escolar dos filhos, pois “a participação dos pais na escola corresponde a um direito que estes têm” (Homem, 2002, p. 38), e desta forma tornarem-se “cidadãos cooperantes” (Smyth, 1993 *cit in* Homem, 2002, p. 38). É cada vez mais importante e

reconhecida a necessidade de abrir as instituições às famílias, pois o seu envolvimento estreita os laços com as crianças e torna-se muito estimulante para elas perceber que não estão sozinhas e que as pessoas mais importantes das suas vidas estão com elas e acompanham-nas nas suas atividades. Esta abertura começa quando existe uma comunicação de qualidade, pois esta é a melhor forma de conseguir conservar uma boa relação pessoal, tal como defende Esteves (2012)

A qualidade das nossas relações depende sobretudo da forma como comunicamos. Se nos comprometemos a desenvolver uma comunicação baseada nos princípios da escuta ativa, mantendo uma atitude assertiva, e sempre conscientes da responsabilidade que implica comunicar com eficácia, teremos maiores probabilidades de sermos bem sucedidos nas nossas interações (p. 35).

Montandon e Perrenoud (2001) afirmam que de uma relação frágil e conturbada há a possibilidade de esta passar a ser uma relação melodiosa e refinada, ainda que, não universalizada a todos os casos. Desta forma, o educador deve escutar a família de forma aberta com atenção ao que é dito, sem fazer qualquer tipo de juízo de valor, de forma a compreender adequadamente o que lhe é transmitido. Ao perceber que é escutada, que a sua presença é valorizada e a sua participação imprescindível, haverá notoriamente uma participação muito maior na instituição. Desta forma, Guzman (2012, p. 16) explica que “fomentar a participação significa escutar e ser escutado”.

A teoria ecológica do desenvolvimento humano e o modelo ecológico de Bronfenbrenner são aqueles que melhor se “adaptam a uma nova filosofia de escola, e quando nos referimos a escola estamos também, como é óbvio, a reportar-nos ao jardim de infância” (Magalhães, 2007, p. 23). Silva e Ferreira (2009) citam Bronfenbrenner (1993) e afirmam que o desenvolvimento humano é visto como resultado do processo co-extensivo ao ciclo vital, de compromissos entre o indivíduo e o ambiente que o rodeia. Cada família corresponde a um sistema que faz parte de outros sistemas alargados como é o caso da comunidade, da sociedade e do país. Esta ideia vai ao encontro da perspetiva de Bronfenbrenner (1993) que considera que “o indivíduo cresce e adapta-se através de intercâmbios com o seu ecossistema imediato (a família) e ambientes mais distantes (como o ensino superior).” De acordo com esta perspetiva, a família, pode conceptualizar-se como um ecossistema que, sob condições normais, manter-se-á num estado de equilíbrio dinâmico, caracterizado pelo balanço adequado entre os seus recursos

e os níveis de stress (Silva & Ferreira, 2009, p. 107). Assim, a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano propõe uma tendência para uma aproximação mais natural e outra experimental (Magalhães, 2007).

Em síntese, corroboramos a opinião de Minguéns (2005) quando afirma que

É da família que depende a definição de um quadro de referências que acompanhará a criança e o jovem ao longo da sua vida. A família é portanto, a primeira das instâncias educativas e surge como um determinante muito forte dos resultados dos alunos, pelo que a escola deve atuar como um parceiro na educação das crianças e dos jovens e deve envolver os pais, incentivar a sua participação e trabalhar colaborativamente com eles (p. 9).

Assim, parece fácil perceber a relação de complementaridade que existe na dicotomia escola-família, ficando bem claro que desta união resulta o sucesso educativo dos educandos. Desta forma e em colaboração estreita no processo de educar, os “pais têm um papel insubstituível de educar os seus filhos, à escola compete o papel insubstituível de colaborar com os pais nessa mesma educação” (Neto, 2005, p. 19).

## **2.1 O envolvimento parental na escola**

O primeiro contacto que o indivíduo efetua é com a sua família. A família por sua vez é feita tendo em conta um conjunto de valores sociais e culturais transmitidos por gerações anteriores que influenciam as relações interpessoais e as competências individuais. As necessidades de cada um não podem ser encaradas só em função das aprendizagens académicas, mas sim numa perspetiva holística e globalizante, onde crianças, escola e família se adaptam mútua e progressivamente. As práticas do envolvimento parental implicam não só a comunicação e o trabalho voluntário na escola, mas também o apoio educativo em casa, a participação em grupos de consulta e a participação na tomada de decisões (Marques, 2001). Já Montandon (2001) vai mais longe ao afirmar que quando a participação dos pais é “estipulada e encorajada pela lei, permanece fraca ou ilusória” (p. 157). De acordo com a mesma autora, esta acontece quando se pensa que: (i) há participação parental só porque os pais se fazem representar nos órgãos pedagógicos e de gestão das escolas, (ii) estão representadas as famílias de todas as classes sociais e (iii) a participação dos pais é real, quando, em contrapartida, o papel que os profissionais os deixam desempenhar parece-se em muitos casos com o dos figurantes.

Na mesma perspectiva, Silva (2011, p. 26) clarifica a diferença entre os conceitos de envolvimento e participação. Por envolvimento, “entende-se geralmente o apoio direto das famílias aos seus educandos”, enquanto o conceito de participação remete “para a integração de órgãos na escola, nomeadamente ao nível da troca de informações entre a família e a escola”. O conceito de envolvimento inclui ainda as relações entre os alunos e os pais. De acordo com Eptsein (2009) a participação assume um “carácter formal” quando inclui os processos de tomada de decisão na vida da escola, através da associação de pais, da representação das famílias nos conselhos de turma e no conselho geral ou na assembleia geral de pais. Segundo Guerra (2002) participar é peça angular na relação escola-família, ela deve ser real, no entender do autor,

Participar é comprometer-se com a escola. É opinar, colaborar, decidir, exigir, propor, trabalhar, informar e informar-se, pensar, lutar por uma escola melhor. Participar é viver a escola não como espectador, mas sim como protagonista. A participação dos pais e das mães na escola exige a transparência informativa, a possibilidade de eleger livremente, a capacidade real de intervir nas decisões... Não bastam as estruturas formais. É necessário enchê-las de uma prática aberta, transparente e honesta (pp. 78-79).

Na opinião de Marques (2001) a aproximação dos professores aos pais e o envolvimento destes no apoio educativo aos filhos pode contrariar aquela nefasta tendência, libertando o professor de exigências irrealistas e fazendo com que os pais voltem a assumir funções tradicionais de primeiros educadores das crianças e adolescentes. Este considera ainda que existem práticas de envolvimento parental que trazem outros benefícios e não diretamente relacionados com a aprendizagem dos alunos, como por exemplo, a participação dos pais nos órgãos da escola, que podendo ser importantes, não traduzem benefícios concretos na aprendizagem dos alunos, embora possam ter efeitos positivos no aumento da segurança, na melhoria dos transportes escolares, na ocupação dos tempos livres dos alunos. Muitas vezes e em muitos casos, as práticas de comunicação, o envolvimento dos pais no apoio educativo aos filhos e a sua participação em grupos de consulta trazem, regra geral, mais benefícios para a aprendizagem dos estudantes do que a própria tomada de decisão. Refere ainda que todos esses benefícios são indiscutíveis, porém continua a ser muito difícil envolver no processo educativo os pais, que, nomeadamente estão mais afastados da cultura escolar. O

autor aponta várias razões: falta de tempo, baixas expectativas educacionais, afastamento cultural e pobreza. Destaca ainda que os professores não podem, sozinhos, ultrapassar esses obstáculos ao envolvimento parental, mas podem dar uma ajuda mudando de atitude, acreditando nos benefícios, pressionando as autoridades escolares para criarem espaços para receber os pais/encarregados de educação e pedindo a colaboração de outros técnicos de educação. Apesar de tudo, as práticas de envolvimento mais conscientes e mais benéficas continuam a ser as práticas de comunicação e essas passam, quase sempre pelo professor (Marques, 2001).

## **2.2 A criança e a relação escola-família**

Perrenoud (2001) salienta que a criança é o terceiro interveniente na relação escola-família, contudo é ao mesmo tempo a eterna esquecida desta relação, apesar de ser por ela e para ela que esta relação existe. O autor defende que a criança é encarada como um “vaivém”, ou seja, é desta que pais e professores falam e é através desta que se falam. O mesmo autor vai ainda mais longe ao lembrar que a certo ponto a criança se transforma num jogo de pingue-pongue, aceite e incentivado, por ambas as partes da relação: pais e professores. Assim, é atribuído o papel de mediador à criança, fazendo com que esta controle esta relação a seu favor, podendo desta forma criar barreiras entre a escola e a família. Outro ponto de vista que o autor refere é que “por vezes, pais e professores encontram-se sem que a principal interessada saiba e mesmo quando está ao corrente do que se passa, nem sempre é convidada ou informada sobre a exata razão de ser da conversa” (1995, p. 35). Perrenoud (1995) encara-a desta forma na relação escola-família, ao afirmar que

as mensagens que são transmitidas oralmente, isto é, tanto a escola como a família recorrem às crianças para passarem determinadas mensagens. Todavia, a influência das crianças neste tipo de comunicação é superior. Por outro lado, os pais, bem como os professores servem-se das crianças para criticarem ou darem outro tipo de opinião em relação a eles próprios, evitando assim o confronto direto entre eles (p. 42).

Outro cenário que o autor expõe é, quando, entre a escola e a família, há troca de mensagens escritas a criança é que tem um papel relevante, porque ela é a portadora dessa mensagem. De acordo com o mesmo, se o que quiserem transmitir for positivo para a

criança, esta fá-lo-á sem qualquer tipo de restrição, caso contrário, a criança tenderá a omitir essa mesma informação uma vez que poderão advir daí algumas penalizações. A criança também pode criar estratégias para “desviar”, esquecer ou falsificar as mensagens escritas de modo a minimizar ou evitar as consequências. Contudo, depois da escola ou dos pais terem conhecimento destes comportamentos ficam mais atentos e adotam outra postura em relação a essas mensagens. O mesmo autor acrescenta ainda que à medida que crescem as crianças são cada vez menos enganáveis. Aprendem que certas mensagens são fórmulas de retórica e que outras permitem aos adultos “esconder-se” atrás do mensageiro. Podem então, segundo os seus próprios interesses, prestar-se à manipulação (Perrenoud, 2001). É, portanto, extremamente complicado para os pais e professores perceberem se aquilo que as crianças dizem é realmente o que pensam ou se foi alguma coisa sugerida pelos adultos. Perrenoud (1995, p.47) afirma, assim, que o “professor sente-se observado pelas crianças e, através delas, pelos pais.” Atualmente a visão da relação escola-família melhorou. É “reconhecido à família e à escola um papel essencial no sucesso educativo das crianças” (Magalhães, 2007, p. 21) sendo muito difícil separar a influência que “cada um tem para o desenvolvimento da criança” (Magalhães, 2007, p. 49). Sarmiento e Marques (2007, p.77) sublinham que esta relação já foi de “complementaridade e substituição”, embora, nos tempos de hoje, se trate de uma relação de “articulação mútua, em que uns se entendem como parceiros dos outros”, uma vez que são os pais os principais interessados na educação dos seus próprios filhos. Esse envolvimento e a partilha que é realizada faz com que adultos e crianças aprendam em conjunto uns com os outros e dessa forma exista “um crescimento saudável e desenvolvimento de inteligência” (Fernandes, 2011, p.17). Para terminar posso afirmar que há consenso no reconhecimento de que a escola e a família têm implicações diretas no processo educativo. Por isso e para que haja um maior sucesso nas aprendizagens esta relação deve ser de diálogo, de envolvimento, de participação, de harmonia assumindo-se a tarefa educativa como uma responsabilidade de todos os intervenientes.



**II - AS OPÇÕES METODOLÓGICAS, OS CONTEXTOS, OS ATORES E  
AS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**



## **1. Opções Metodológicas**

Neste ponto serão abordadas as decisões metodológicas para a realização deste trabalho. Neste sentido começo por descrever os objetivos que orientaram a investigação bem como a questão de pesquisa, de seguida faço alusão à metodologia utilizada e, por fim, às técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Considero que investigar é procurar respostas, é procurar conhecer melhor as situações e as ações educativas e procurar o que nelas há de mais essencial e característico para as compreender melhor e, desse modo agir em melhor consentaneidade (Quivy & Campenhoudt, 2008). Ainda de acordo com Amado (2014)

investigar em educação não é o mesmo que investigar uma outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana (p.19).

### **1.1 Questão de pesquisa e objetivos**

Esta investigação tem como princípio basilar compreender as perceções dos pais, educadores e professores acerca da relação escola-família e ainda desenvolver estratégias potenciadoras desta relação. A mesma surgiu de forma a dar resposta a uma temática que considero de extrema importância, considerando que deve despertar a máxima atenção em todos os intervenientes nesta relação, especialmente, a minha como futura educadora e professora, levando-me a uma tomada de consciência sobre a importância desta relação.

No que confere à questão de partida e de acordo com Quivy & Campenhoudt (2008), esta tem como principal objetivo clarificar o que se quer investigar, de forma a perceber fenómenos e os acontecimentos que estão a ser observados. A pergunta de partida tenta “enunciar o projeto de investigação (...) através do qual o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar e compreender melhor” (p. 32). Deste modo e considerando que o ambiente familiar a relação com a escola e a intermitência entre ambos são aspetos fundamentais para a problemática da participação da família na escola, pretendo sobretudo conseguir compreender e conhecer toda esta envolvência, de modo a que os maiores beneficiários sejam as

crianças. Considerando a situação problemática formulei a seguinte questão que serviu de guia de pesquisa: *Quais são as percepções dos professores, educadores e família sobre a relação escola-família e o envolvimento parental e como desenvolver estratégias potenciadoras desta relação?*

Assim este trabalho de investigação tem como objetivos mais específicos: (i) conhecer a percepção dos educadores e professores quanto ao envolvimento parental na escola; (ii) perceber de que forma as famílias podem cooperar, para uma relação constante e dialogante com a escola; (iii) identificar a importância que os educadores e professores atribuem à participação e envolvimento parental na escola; e (iv) conceber e implementar estratégias de ensino-aprendizagem potenciadoras de envolvimento parental nas escolas.

## **1.2 Natureza da investigação**

Tendo em atenção o foco desta investigação, optei por uma abordagem metodológica qualitativa. Como afirmam Denzin e Lincoln (2003, *cit in* Amado 2014) o termo “qualitativo” “implica uma ênfase na qualidade das entidades estudadas e nos processos e significações que não são examináveis experimentalmente nem mensuráveis, em termos de quantidade, crescimento, intensidade ou frequência” (p. 40). Amado (2014) refere que “a investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto “natural” em que se desenvolve e procurando atingir a sua “compreensão” através de processos inferenciais e indutivos.” (p.41). Podendo desta forma afirmar e de acordo com o mesmo autor que este é o aspeto central e nuclear da investigação qualitativa.

Afonso (2005) menciona que “a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (p.14). Assim, a investigação qualitativa deve ser um processo rigoroso e sistemático onde se descreve e interpreta a realidade e que, por consequência exige um conhecimento tão aprofundado quanto possível dos métodos e técnicas que permitam desenvolver essa investigação.

Neste sentido, o objetivo fulcral do investigador incide em “compreender o comportamento e experiência humanas” (Bogdan & Biklen, 2013, p.70), ou seja,

assenta em compreender o que os sujeitos experimentam, e o modo como os mesmos interpretam as suas experiências e estruturam o mundo social que os envolve. Trata-se, portanto, de aspetos que achei relevantes para este estudo.

### **1.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

De forma a ser possível a recolha de dados para a investigação da PES, foi necessário recorrer a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados que serão apresentados seguidamente.

Assim, na presente investigação a técnica utilizada foi a observação participante e os instrumentos de recolha de dados foram as notas de campo, os registos fotográficos e ainda os inquéritos por questionário. De acordo com Bogdan e Biklen (2013), variados instrumentos de recolha de dados complementam-se e podem permitir uma abordagem a partir de diversas perspetivas.

#### **1.3.1 Observação participante**

Um observador é considerado participante quando se integra num grupo e na vida do mesmo. De acordo com Máximo-Esteves (2008) a observação permite tomar “conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto”, entendendo o contexto como “o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as ações e interações das pessoas” (p.87), tornando-a essencial para a concretização do estudo.

Assim, a observação participante permitiu-me reunir informações ao nível do espaço educativo e acerca dos grupos de crianças em questão. Proporcionou-me ainda a oportunidade de verificar interesses, comportamentos e possíveis dificuldades, bem como adaptar as minhas práticas a cada grupo. Todas estas observações tornaram-se cruciais para a concretização da presente investigação.

#### **1.3.2 Notas de campo e registos fotográficos**

No decorrer da PES, quer no contexto de Creche, de JI e de 1.º CEB as notas de campo e os registos fotográficos mostraram-se ser cruciais para recolher informações em vários momentos e melhor compreender e interpretar informações. Spradley (1980, *cit in* Máximo-Esteves, 2008) defende que as notas de campo incluem “registos

detalhados, descritivos e focalizados do contexto das pessoas (retratos), suas ações e interações (trocas, conversas), efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (p.88). Nesse sentido sempre que possível, no momento ou em momentos mais oportunos (em casa, num momento de reflexão) era feito o registo destas notas de campo. Estas eram sempre anotadas tal como eram verbalizadas pelas crianças, de forma a respeitar a sua originalidade. Eram depois alvo de análise e reflexão da minha parte.

Quanto aos registos fotográficos surgiram como complemento a outros instrumentos de recolha de dados. De acordo com Bogdan e Biklen (2013) grande parte das vezes, a máquina fotográfica é “utilizada como meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (p.189). Depois de termos solicitado autorização, quer à educadora, quer aos pais, para fotografarmos as crianças envolvidas nas diferentes tarefas, a fotografia passou a fazer parte integrante do dia-a-dia. Neste Relatório Final apresentarei algumas fotografias que ilustram a prática desenvolvida em contexto.

### **1.3.3 Inquérito por questionário**

De acordo com Sousa (2005) o inquérito é utilizado quando se pretende estudar opiniões, atitudes e/ou pensamentos de uma dada população. O mesmo autor acrescenta que o inquérito consiste em formular uma série de questões, direta ou indiretamente aos inquiridos, utilizando determinados instrumentos como entrevistas, questionários ou testes.

No caso específico desta investigação o instrumento privilegiado foi o inquérito por questionário. Este instrumento é caracterizado, por ser feito sem haver interação direta entre o investigador e os inquiridos, no qual o investigador se dirige ao sujeito para obter a informação que procura. Desta forma é crucial ter em linha de conta aquilo que se pretende e como se vai avaliar, sendo necessário rigor na elaboração do questionário de forma a aumentar a sua credibilidade (Sousa & Baptista, 2011).

Assim e com o objetivo de “Compreender a perceção que a família, os educadores e os professores de 1.º CEB têm acerca do envolvimento parental nas escolas” o questionário foi elaborado com uma linguagem simples, clara e adequada ao contexto e aos participantes. Foram elaborados dois questionários – um para as famílias

e outro para os profissionais da educação. Desta forma o questionário era composto por duas partes principais, a primeira permitiria caracterizar a amostra já a segunda parte dizia respeito à opinião dos inquiridos acerca do envolvimento parental.

### **1.3.4 Tratamento e análise de dados**

Após obter todos os dados que emergiram da utilização dos vários instrumentos de recolha de dados e de forma a interligar as informações, recorri à análise de conteúdo para tratar a informação advinda das notas de campo, e ao tratamento estatístico para analisar as questões fechadas do inquérito por questionário.

A análise de conteúdo “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2004, p.33). E como tal permitiu fazer a transcrição de dados advindos da observação, compreendendo-os e interpretando-os.

A apresentação dos dados do questionário em gráfico foi propositada e com a intenção de ter uma leitura mais rápida e clara sobre o assunto em estudo.

Por fim procurei a triangulação de dados, cruzando todos os dados recolhidos, permitindo uma análise mais complexa e uma resposta mais eficaz à questão problema. A triangulação de dados é segundo Azevedo, Oliveira, Gonzales e Abdalla, (2013)

como uma combinação de métodos e fontes de coleta de dados qualitativos e quantitativos (entrevistas, questionários, observação e notas de campo, documentos, além de outras), assim como diferentes métodos de análise dos dados: análise de conteúdo, análise de discurso, métodos e técnicas estatísticas descritivas e/ou inferenciais, etc. Seu objetivo é contribuir não apenas para o exame do fenómeno sob o olhar de múltiplas perspectivas, mas também enriquecer a nossa compreensão, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões (p. 4).

## **2. Contextualização da prática de ensino supervisionada**

No presente item pretendo realçar a importância e caracterizar os contextos educativos onde decorreram as práticas. O ambiente educativo é considerado pelas OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) como um contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças.

Considero, portanto, que para aperfeiçoar a ação educativa, é necessário conhecer a organização de uma instituição. Só através de uma observação e caracterização reflexiva deste sistema, o professor poderá conhecer a realidade na qual irá trabalhar, adequando as suas práticas, contribuindo desta forma para o desenvolvimento da criança. Quando um educador pensa na organização do espaço é fundamental que tenha em consideração que este seja um ambiente que promova o desenvolvimento harmonioso e se adapte ao desenvolvimento da criança. Segundo Portugal (2012, p. 12)

a organização do espaço pode (...) promover ou restringir o jogo da criança e as suas interações com os outros, pode facilitar ou não a sua autonomia e as rotinas, os momentos de aconchego, de conforto e bem-estar estético. A organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas.

Neste sentido, procedo à caracterização dos contextos socioeducativos em que desenvolvi a Prática de Ensino Supervisionada (PES), em Creche, Jardim-de-Infância (JI) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), tendo em linha de conta o ambiente educativo ao nível da organização do espaço, dos materiais e do tempo, bem como dos seus intervenientes: grupos de crianças, equipa educativa e famílias.

### **2.1. Caracterização das instituições e das salas**

A prática educativa em contexto de Creche e JI e 1.º CEB realizou-se na cidade de Bragança em diferentes instituições. Relativamente aos contextos de Creche e JI a PES foi realizada na mesma instituição. É uma instituição integrada no sistema de ensino particular e cooperativo e na união das instituições particulares de solidariedade social (IPSS) e que dá resposta às necessidades sociais e educativas das crianças de Creche, JI e 1.º CEB. O edifício é de linhas simples e modernas e foi construída pela Instituição Religiosa que detém a titularidade da mesma. A missão desta instituição consiste na promoção do pleno desenvolvimento da personalidade das crianças, isto é, promover a sua educação integral, numa visão cristã do mundo e da vida. Diariamente, esta missão é trabalhada por toda a comunidade educativa. O respeito pela vida, a sã convivência, o sentido de responsabilidade, a compreensão, a capacidade de autoavaliação, o sentido

crítico, a criatividade, o silêncio, a dimensão cristã, a cooperação e a partilha, fazem parte dos valores que estão na base do modelo educativo da instituição.

No que confere às salas onde decorreu a prática, nomeadamente a sala da Creche, situava-se no rés-do-chão do edifício e era uma sala ampla, com iluminação natural através de 3 janelas grandes. Encontrava-se apetrechada com alguns equipamentos e brinquedos adequados à faixa etária, ainda que com áreas pouco demarcadas e diferenciadas, mas que, assim, permitem a liberdade de movimentos entre elas e uma boa interação entre as crianças. A sala tinha um espaço central amplo para a realização de atividades em grande grupo, como por exemplo, o momento do acolhimento, a leitura de histórias, os momentos de diálogo. De acordo com Oliveira-Formosinho (2013), “não existe um modelo único para as salas, mas antes a atenção a espaços prenes da possibilidade para aprendizagens significativas” (p. 34). No que confere à decoração da sala, o espaço continha as paredes pintadas de cor neutra tendo apenas bonecos afixados numa das paredes. Existia também um acesso, direto pela sala, à divisão destinada à higiene das crianças. Esta divisão é partilhada com uma outra sala e não possuía luz natural.

A sala de JI onde decorreu a PES, tem uma casa de banho adaptada à faixa etária das crianças e luz natural através de três janelas para o exterior da instituição. Tinha uma área central utilizada para o momento do acolhimento, atividades em grande grupo e ainda para as construções. Em volta deste perímetro existem áreas de atividades diferenciadas. Hohmann e Weikart (2011) referem que num “contexto de aprendizagem activa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados para que essa aprendizagem seja efectuada.” (p.161). Na sala de atividades existiam quatro áreas diferentes: a área da leitura, a área dos jogos, as áreas da emergência da escrita e da matemática, a área da casa (com a cozinha e o quarto juntos). Todas elas muito bem apetrechadas com equipamentos atuais e do interesse das crianças. Segundo Portugal e Laevers (2010) “Importa que as crianças encontrem na sala algo que responda bem às suas necessidades de desenvolvimento, estímulos necessários para desencadear atividades intensas e que atendam a todos os domínios desenvolvimentais” (p. 83). A importância que o espaço assume neste contexto está diretamente relacionada com as crianças. Desta forma, é notório que esta sala se impõe como um espaço físico seguro e flexível, de forma a que ao mesmo tempo é confortável e permite a existência da

variedade de uma grande diversidade de materiais que permitem à criança manipular e fazer escolhas bem como realizar aprendizagens variadas. De acordo com Hohmann e Weikart (2011)

As crianças precisam de (...) espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaços para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses (p.162).

A sala de aula onde decorreu a PES em contexto de 1.º CEB era ampla, bem iluminada com luz natural através de duas janelas de grandes dimensões. Tinha um armário onde se guardavam os dossiês individuais das crianças bem como outros materiais (réguas, colas, folhas, etc.), os cacifos onde o grupo podia deixar o material escolar, e numa das paredes encontra-se um *placard* de cortiça decorado com algumas ilustrações realizadas pelas crianças. Era notória a falta de trabalhos atualizados e realizados pelas crianças e afixados para futura consulta e consolidação dos conhecimentos. A sala tinha ainda um quadro branco, um quadro interativo, um vídeo-projetor, um computador e estava organizada com as secretárias todas viradas na direção do quadro (duas filas com quatro secretárias cada e uma fila com cinco secretárias). Havia inclusivamente uma carteira colocada à frente da secretária da professora, que não permitia a visibilidade para o quadro branco. Algumas crianças estavam sentadas com par, contudo, oito crianças encontravam-se sozinhas na carteira.

Ainda que indiretamente, a organização do espaço da sala permitiu-me perceber que um ensino mais transmissivo e tradicional era a opção para aquela turma. Na observação verifiquei que as crianças estavam mais passivas, deviam escutar, seguir as indicações e realizar os trabalhos propostos. Deviam estar atentos e sossegados nas suas secretárias. Era difícil existir troca de ideias entre si. Ao longo da PES as crianças foram mudando de lugar, mas a disposição da sala não se alterou. Penso que a disposição das secretárias é, também, fundamental para contribuir para uma aprendizagem significativa, considero que não existe uma “forma correta” de as dispor, mas essa organização dependerá dos objetivos específicos de cada momento e das estratégias de ensino que o professor deseja utilizar, pelo que se torna necessário proceder à sua alteração consoante o conteúdo e as estratégias.

## **2.2 Caracterização dos grupos de crianças**

O grupo da Creche onde decorreu a PES era constituído por 14 crianças sendo 11 do sexo feminino e 3 do sexo masculino. O grupo apresentava uma grande diversidade etária, sendo que a criança mais nova tinha 10 meses e a mais velha 20 meses. Esta sala destinava-se a acolher crianças dos 12 aos 24 meses. Encarei esta diversidade etária como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e as oportunidades de aprendizagem de cada criança, tal como preveem as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Destas crianças apenas três não tinha aquisição de marcha, o que no início dificultava a integração das mesmas nas brincadeiras com as outras crianças. O grupo caracterizava-se pela sua curiosidade e interesse por explorar novidades. Outra característica observável na maioria do grupo era, talvez fruto do desenvolvimento, a dificuldade de partilha, cooperação e arrumação dos brinquedos, sendo notórios, por diversas vezes, conflitos entre pares.

Todas as crianças estavam dependentes do adulto no que concerne à sua higiene pessoal, fazendo todos uso de fralda. Naquilo que respeita à alimentação apenas quatro crianças possuíam autonomia para comer sozinhas, estando as outras dez dependentes, em algum momento, do adulto. De uma forma generalizada todas as crianças demonstraram uma boa relação com o adulto, procurando o conforto do colo, sobretudo nos momentos de acolhimento.

No que respeita ao grupo de crianças do JI este era composto por 22 crianças, 12 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades de 4 e 5 anos. A nível afetivo-emocional, a grande maioria das crianças demonstra um temperamento equilibrado, extrovertido e comunicativo. De acordo com as observações realizadas durante a prática as crianças deste grupo eram muito participativas, interessadas e colaborativas de atividades de cooperação em grupo. No que concerne ao desenvolvimento cognitivo, sensorial e motor das crianças, posso afirmar que o seu desenvolvimento global era bom, embora necessitassem de um trabalho contínuo, para que não se perdesse o que já tinha sido conquistado e que se estimulassem novas aprendizagens.

A nível comportamental, salvo raras exceções, o grupo era calmo e manifestava bastante empenhamento nas tarefas propostas. A maioria das crianças demonstrava

gosto de participar em atividades centradas nas questões de linguagem como o diálogo em grande grupo, escutar uma história, ouvir uma explicação dada pela educadora.

Na sua globalidade, as crianças demonstravam interesse na resolução de enigmas/problemas mediante a realização de operações simples e contagens que, constituía um desafio que as crianças gostavam de superar e resolver corretamente. Através da leitura de uma história, a maioria das crianças conseguia, posteriormente, ordenar os acontecimentos. Quase todas as crianças manifestavam interesse em realizar novas experiências e fazer descobertas. Contudo, denotava-se alguma timidez em se envolverem na atividade, sobretudo na parte inicial da mesma.

No geral as crianças conheciam bem a rotina demonstrando total autonomia, por exemplo na ida à casa de banho e nas deslocações ao refeitório. Verificava-se um clima de entajuda e cooperação entre as crianças. O grupo evidenciava autonomia quer ao nível do uso de materiais, quer ao nível de arrumação dos mesmos.

A turma onde decorreu a PES no contexto de 1.º CEB era constituída por 20 crianças, 12 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades de 8 e 9 anos de idade. Destas vinte crianças duas eram de nacionalidade estrangeira (brasileira e ucraniana), mas dominavam bem a língua portuguesa. Havia uma criança que tinha acompanhamento individualizado com uma professora de apoio por se encontrar em algumas áreas disciplinares ao nível de aprendizagem de 2.º ano de escolaridade.

Desde o início demonstraram ser uma turma muito faladora, irrequieta e com dificuldades em assumir regras. Em contrapartida eram interessadas e participativas nas tarefas propostas, salvo algumas exceções. Dentro do grupo notava-se uma grande disparidade nos níveis de realização das tarefas, na medida em que, algumas crianças eram demasiado rápidas e faziam corretamente as tarefas propostas, outras eram mais demoradas e distraídas o que levava muitas vezes à quebra do ritmo das aulas.

As crianças apreciavam atividades diversificadas daquelas que costumavam ter, ou seja, davam valor a jogos e à realização de atividades experimentais. O que menos captava a atenção deles era a elaboração de fichas de trabalho, contudo era o único recurso onde trabalhavam a um ritmo acelerado e se mantinham calmos e sossegados, uma vez que era quando trabalhavam individualmente.

Revelavam muita dificuldade em trabalhar em grupo, grupos esses homogêneos e estabelecidos pela professora titular da turma, sem oportunidade de serem alterados. Assim, quando era solicitado às crianças que se formassem os grupos habituais de trabalho havia sempre resistência por parte de alguns membros, questionando se não será possível fazer outros grupos. Talvez, por esse motivo as crianças demonstravam sempre dificuldades em trabalhar em grupo.

O tempo pedagógico estava organizado de forma rígida, as áreas abordadas, em cada dia, eram as que se encontravam no horário, contudo, a professora titular da turma raramente o cumpria, ocupando tempo da aula seguinte para continuar o que não havia terminado, ou invertendo a sequência das áreas, acabando mesmo por descorar a área de Estudo do Meio. Considero, que este espartilhamento das áreas desenvolvidas em contexto de sala de aula é contraditório com outros documentos oficiais, que apelam para transversalidade curricular bem como para a dinâmica interdisciplinar entre áreas de conteúdo.

### **3 Descrição e análise das experiências de ensino-aprendizagem**

No ponto que se segue pretendo apresentar as Experiências de Ensino Aprendizagem (EEA) desenvolvidas nos contextos de Creche, JI e 1.º CEB. Ao longo da prática nos três contextos tentei sempre que houvesse o envolvimento e participação dos pais nas atividades propostas (tanto no contexto escolar como em casa) ainda que esta participação não fosse presencial. Procurei, sempre que possível, promover uma aproximação das famílias com a escola potenciando a comunicação entre eles. Desta comunicação, colaboração e envolvimento darei conta na descrição de algumas da EEA que apresento a seguir.

#### **3.1 Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no contexto de Creche**

A prática educativa em contexto de Creche, como já antes referi, decorreu com um grupo de crianças com 10 e 20 meses, e teve a duração de 6 semanas.

Uma das EEA que promovi com as crianças partiu de diversos diálogos mantidos com as famílias em dias anteriores. No momento do acolhimento alguns pais, mães e avós, dirigiam-se a mim e diziam *Ele de manhã fica a chorar. Durante o dia*

*também continua assim?* ou *No outro dia a C.<sup>1</sup> tentou contar-me alguma coisa que fizeram, mas eu não percebi muito bem...* No diálogo que estabeleci com as famílias foi possível perceber o seu receio e curiosidade em relação ao dia-a-dia dos seus educandos. Sendo que para muitas esta era a primeira vez que se “separavam” por um alargado período de tempo. Ora, e depois de perceber que as dúvidas eram constantes e eram de muitas famílias, pensei que seria pertinente dar-lhes as respostas que tanto ansiavam. Comecei então a pensar numa forma de fazer com que se soubesse o que fazíamos na escola e também que repercussão tinha em casa. Mais à frente explicarei melhor.

Entretanto fiz uma intervenção dando oportunidade às crianças de poderem interagir com diversos objetos, explorando os sentidos.

Santos (2006), salienta,

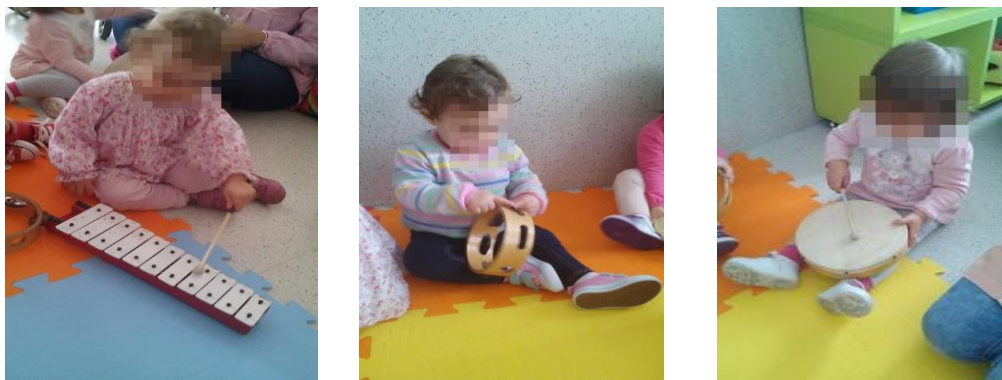
Durante os primeiros dois anos de vida a criança aprende a identificar e interpretar a informação que lhe chega através dos órgãos dos sentidos. Os sentidos mais importantes nesta fase da vida são os básicos, isto é, o tato (sistema táctil), a noção de movimento (sistema vestibular), propriocepção (noção de posição dos membros no espaço), a visão, a audição e o olfato (p.23).

Como tal, considerei pertinente proporcionar uma exploração com os órgãos dos sentidos através da música, cujos objetivos eram: utilizar diversos tipos de instrumentos musicais, explorar as características dos instrumentos e explorar e imitar sons. Com as crianças já sentadas em grupo comecei por produzir um som com um instrumento musical, que tinha escondido atrás de mim, as crianças começaram a ficar espantadas e a olhar para todos os lados para tentar perceber de onde vinha aquele som. Foi então que coloquei uma “Guiseira” à vista de todos. Todas as crianças se mostraram curiosas para tocar no objeto começando a apontar e alguns a colocarem-se de pé para irem ao encontro da mesma. Através destas atitudes percebi que as crianças estavam impacientes e entusiasmadas para contactar com o novo objeto e cedi-o a uma das crianças, solicitando às outras que aguardassem para explorar o mesmo. Todas as crianças puderam tocar e produzir sons, quando todos já o tinham feito, repeti o que havia feito inicialmente, mas com outro objeto musical. As crianças mostraram-se

---

<sup>1</sup> Por questões de ética, o nome das crianças envolvidas aparecerá destacado apenas pela sua inicial.

novamente curiosas, mas já menos se levantaram aguardando sentadas na expectativa de eu mostrar. Nessa altura mostrei um xilofone e as crianças mostraram-se novamente entusiasmadas e surpreendidas com o novo objeto. A forma de apresentação de todos os instrumentos musicais foi a mesma, verificando-se que à medida que iam sendo apresentados os instrumentos as crianças pediam *mais*. Após apresentar todos os catorze instrumentos musicais que levei para a sala, e tê-los colocados no centro da roda, onde as crianças estavam sentadas, livremente puderam tocar-lhes e explorá-los (*vide* figuras 1, 2, 3).



Figuras 1, 2, 3 – Exploração dos instrumentos musicais

Foi possível observar que muitas crianças escolheram um instrumento, mas olhavam consecutivamente para o de outra criança, foi então que lhes sugeri que trocassem o instrumento musical com outra criança. Assim, colocaram-se novamente os instrumentos no centro da roda e novamente as crianças escolheram um instrumento musical. Verifiquei que todas escolheram um diferente daquele que tinham escolhido anteriormente.

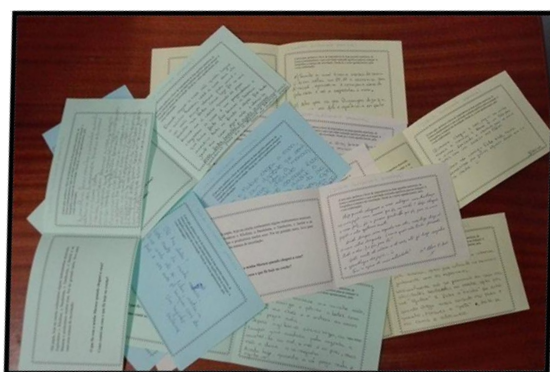
Após este momento, distribuí por cada criança uma maraca feita em material reciclável e personalizado com a inicial do nome de cada criança. Juntamente com os outros instrumentos musicais as crianças exploraram-nas produzindo sons e verifiquei também que as crianças não largavam a sua maraca nem a emprestavam aos colegas.

Como forma de dar resposta às questões dos pais, no final deste dia, cada criança levou para casa a maraca e uma fotografia a explorar um instrumento musical. Ainda coloquei um bilhete com duas questões *O que fiz com a minha maraca quando cheguei a casa e Como contei em casa o que fiz hoje na Creche*.

Reconhecendo que a interação com a família é importante para a criação de um ambiente favorável à participação na integração e aprendizagem das crianças (Oliveira-Formosinho, 2008; Magalhães, 2007; Post, & Hohmann, 2007; Guerra, 2002) entendi enviar-lhes este bilhete com o objetivo de promover o diálogo e conhecimento das experiências educativas vividas pelos seus educandos na Creche.

Após a receção dos bilhetes com as respostas, de forma tão rápida, foi possível, através das respostas das famílias, perceber que esta tinha sido uma iniciativa única. Todas as respostas serviram, sobretudo, para perceber a importância que as famílias deram a este momento. Recebi respostas de todas as famílias (*vide* figura 4). De ressaltar que todas as respostas e opiniões foram de extrema importância, destaco apenas algumas como a da mãe da V. que escreveu (...) *ainda bem que houve esta iniciativa, sempre tive curiosidade de saber o que a V. fazia durante o dia na escola*, ou respostas como a do pai do M. (...) *obrigada por nos mostrar um bocadinho do dia do M., foi um momento maravilhoso*, ou ainda a mãe da M. que disse que *Quando chegou a casa ela não largou a maraca, correu pela casa com ela na mão e não a emprestou a ninguém. Acho que isto demonstra o significado que este momento na escola teve para ela. Foi muito bom ver este pequeno momento da M. na escola.*

Através destas respostas foi possível perceber que este tinha sido um momento valorizado pela família e em família.



**Figura 4- Bilhetes das respostas das famílias**

Na sequência deste *feedback* das famílias achei crucial dar-lhes a conhecer mais um pouco do dia-a-dia das crianças, uma vez que estes desconheciam o que as crianças

faziam durante todo o dia. Assim e após vários diálogos com a educadora cooperante vi várias tentativas serem recusadas, por diversos motivos, desde económicos (na impressão de fotografias), a falta de tempo (ao longo do dia), entre outros.

Desta forma a opção que nos pareceu mais viável foi o da criação de um espaço para a exposição dos trabalhos das crianças. Assim, intitulei-o de “Esta semana fizemos...” (vide figuras 5, 6, 7, 8) e a educadora cooperante comprometeu-se a atualizar o espaço todas as semanas com trabalhos que as crianças fizessem, ou com fotografias que ilustrassem o dia-a-dia.



Figuras 5,6,7,8- Área de exposição dos trabalhos

Este espaço mostrou ser outra prática do agrado familiar, tendo nas semanas seguintes ao início da exploração deste local, escutado diversas opiniões das famílias, entre as quais a mãe da C. que me disse: - *Acho que até agora ninguém imaginava como era bom sabermos aquilo que os nossos filhos fazem na Creche.*

Já após o início da exposição dos trabalhos das crianças da sala onde decorreu a PES, a educadora da sala parque pediu para partilhar connosco este espaço.

### **O livro viajante**

Ao longo das nossas intervenções, eu e a minha colega de estágio, verificámos a notória falta de material de leitura bem como de uma área destinada à biblioteca na sala de atividades da Creche. Observámos também a atenção e dedicação das crianças no momento em que lhes era contada uma história. Destas observações eu e a minha colega, sentimos motivação para iniciar um projeto que visasse a interação frequente da

criança com os livros quer na escola quer em casa, bem como inculcar na família o hábito de contarem histórias aos filhos. “O livro viajante” foi o nome que demos a este projeto.

Logo no início deste projeto foi enviado para as famílias uma nota informativa (vide figura 9) que explicava os objetivos do nosso projeto e ainda solicitava que enviassem para a sala de atividades um livro adequado à faixa etária das crianças.



Figura 9 – Nota informativa enviada às famílias

Este projeto tinha como principal objetivo promover o gosto pela leitura desde tenra idade. Previa-se a duração de 14 semanas, ou seja, tempo que permitiria que todas as crianças levassem todos os livros para casa. As famílias das crianças foram também informadas de que no final do projeto os livros permaneceriam na sala de atividades para as crianças desfrutarem, até ao final do ano letivo, momento em que os levariam para casa. A leitura nesta idade torna-se imprescindível para ampliar a linguagem oral, estimular a criatividade e segundo Prole (s/d), “as crianças que estão habituadas desde o berço ao contar de estórias alargam o seu vocabulário, desenvolvem um conhecimento da estrutura e de sequência narrativa, e estão mais motivadas para a difícil aprendizagem da descodificação do código escrito” (p.8). Ainda de acordo com Veloso e Riscado (2002),

como não se nasce leitor, é imprescindível a atuação de vários mediadores que ao longo da vida e com ações concertadas e consequentes, vão gerar o leitor e o

vão fazer crescer, tendo em conta que as vertentes estéticas, emocionais e intelectuais são indissociáveis. (p. 28)

Ora, o envolvimento das famílias foi notório, fizeram-se notar sempre motivadas e cheias de questões, algumas logo quando acabaram de ler a nota informativa, questionaram-nos *Há alguns livros que nos aconselhem especificamente?* como prevíamos que isto pudesse acontecer tínhamos feito previamente uma lista com alguns títulos adequados àquela faixa etária e que poderiam facilmente ser adquiridos.

Era nossa intenção que todas as sextas-feiras as crianças levassem um livro para casa e depois na segunda-feira o livro regressasse à sala. A ideia era que as crianças interagissem todas as semanas com livros de histórias novas. Durante as semanas que estivemos na Creche foi de valorizar o empenho e cuidado com que o entregavam no dia estabelecido. Desta forma não foi nunca necessário alterar a dinâmica do projeto.

O dia de terça-feira foi o dia escolhido para reunir as crianças em grande grupo e mostrar os livros, um a um, de forma a termos a perceção de quem tinham sido as crianças que realmente tinham contactado com o mesmo enquanto este esteve em sua casa. Surpreendentemente as crianças apontavam, sorriam, colocavam-se a pé de forma a virem buscá-lo, uma vez que já o sentiam como seu. Foi realmente uma agradável surpresa perceber que todas as famílias, sem exceção, tinham feito uma exploração do livro.

Uma vez que nos foi dada a oportunidade de continuar a prática pedagógica na mesma instituição, tivemos o privilégio de sermos nós a dar continuidade ao projeto, bem como a rececionar os livros, fazer a troca e a exploração do dia de terça-feira com as crianças.

Em suma, os objetivos a que nos propusemos foram alcançados, durante o período em que decorreu o projeto (outubro- fevereiro), as famílias exploraram os livros que iam para casa, promovendo desta forma interações entre os membros das mesmas e proporcionando mais tempo em família.



### 3.2 Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no contexto de Jardim-de-infância

A prática educativa em contexto de JI como já antes referi, decorreu com um grupo de crianças com 4 e 5 anos e teve a duração de 8 semanas, que foram alternadas entre as minhas intervenções e as da minha colega de estágio.

Ao longo da PES foram realizadas diversas atividades de ensino-aprendizagem que tiveram início nas observações das crianças, como é o caso desta que a seguir relato. Após a exploração, feita pela minha colega de estágio, da história “O Jaime e as bolotas” de Tim Bowley e ilustração de Inês Valpi, que conta história de um menino, o Jaime, que tenta semear umas bolotas, que com o passar do tempo crescerá e transformar-se-á num carvalho forte que virá a dar mais bolotas, uma criança disse “*Nós também somos como a bolota. Somos pequenos e depois é que crescemos*” (nota de campo de 11 de janeiro de 2017). Foi precisamente desta observação da A. que se desenvolveu esta atividade. Desta forma na caderneta individual das crianças, coloquei um pedido para a família, para que enviassem por e-mail alguns dados de nascimento relativamente aos seus educandos (por exemplo: data de nascimento, altura, peso e uma fotografia). Quando já tinha todos os dados pretendidos de todas as crianças iniciei a atividade por recordar a afirmação da A. e de seguida comecei a projetar as fotografias das crianças, cedidas pela família, fazendo com as mesmas um jogo “Quem é quem?”. Desta forma as crianças tentavam adivinhar quem era o colega da fotografia e quem fosse não se poderia acusar.

Foi notório o divertimento por parte das crianças, a alegria e satisfação com que participavam no jogo. Após este momento em que todas as crianças se viram bebés, foi apresentada às crianças uma régua medidora e uma balança para que dessem sugestões do que poderia ser feito com aqueles instrumentos. O F. sugeriu *Já que vimos como éramos quando nascemos, também podemos ver aí quando mediamos e pesávamos*, a I. sugeriu de seguida *Eu tive uma ideia, podemos saber quanto medimos e quanto pesamos agora, para saber quanto crescemos*. A E. acrescentou *Mas para saber quanto crescemos, a Marta tinha que saber como éramos quando nascemos. E ela não sabe porque isso já foi há muitos anos e ela ainda não nos conhecia* (nota de campo de 23 de janeiro de 2017).

Após este diálogo entre as crianças, intervimos explicando que ao enviarem as fotografias que tinham acabado de ver, a família também me tinha dado a conhecer as suas medidas de nascimento e, por esse motivo, poderíamos sim, através da régua e da balança fazer essa comparação.

Entreguei às crianças dois autocolantes com o seu nome e solicitei que colocassem um do lado esquerdo, junto ao número que eu lhe diria, de forma a assinalar a medida com que nasceram, com o auxílio da educadora e da minha colega de estágio, as crianças mediram-se na régua e colocaram o outro autocolante com o seu nome do lado direito da régua, para que pudessem mais facilmente fazer a comparação entre a medida com que nasceram e a medida que tinham atualmente (*vide* figura 11).



**Figura 11 –Medição recorrendo à régua medidora**

No final destas medições o *R.* sugeriu “*podemos fazer isto mais vezes? Assim sabemos quanto crescemos*”.

Tendo em conta esta observação do *R.* e depois de todas as crianças terem manifestado vontade de se medirem mais vezes, a régua medidora foi afixada na sala para que fosse possível fazer comparações no crescimento de cada uma.

Após este momento e recorrendo à balança, as crianças pesaram-se e registamos. Mas de forma a tomarem consciência do peso que tinham quando nasceram foi distribuído um saco por cada criança que tinha precisamente esse peso. Nessa altura foi possível escutar a *J.* dizer *Já engordámos tanto? A minha mãe está sempre a dizer que eu não como muito. Já lhe vou dizer que já cresci muito.* (nota de campo 23 de janeiro de 2017).

Na sequência desta atividade e em conjunto com a minha colega de estágio achamos pertinente convidar um familiar de uma das crianças para ir à instituição falar

acerca desta temática. Sei da importância de envolver a família nas tarefas da escola pois, e de acordo com Marques (1997),

O envolvimento da família nos cenários que constituem o mundo da criança dá-lhes poder e influência e permite-lhes um conhecimento maior dos papéis e das suas competências para ajudarem os filhos a crescer de uma forma saudável. Simultaneamente, o exercício do poder pela família é uma forma de lhes proporcionar o domínio das competências necessárias ao exercício da cidadania (p.30).

Assim, e de forma a sermos imparciais na escolha da família que iria participar, foi realizado um sorteio juntamente com as crianças do qual resultou o nome de um dos seus familiares. Desde o início o fator surpresa foi crucial nesta experiência, até porque não saberíamos a reação que iríamos obter da parte do familiar e, portanto, considerámos não revelar às crianças o que se iria passar. Assim, contactei pessoalmente a mãe da criança em questão que se mostrou bastante receptiva ao convite e radiante com a iniciativa e com a nova experiência. Expliquei-lhe o contexto da sua visita à sala de atividades, dei algumas sugestões, deixando sempre ao seu critério o que pretendia desenvolver. De acordo com Magalhães (2007) é necessário motivar a família e, para isso,

o segredo para fazer com que a família participe ativamente no jardim de infância não é convencê-los a fazerem algo que não querem, mas dar-lhes oportunidades de fazer algo que queiram. Cada pessoa tem um ponto sensível que o motiva a participar (p. 136).

A mãe optou por contar uma história às crianças e escolheu a obra *Quando eu nasci* de Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso. Fiquei de facto bastante satisfeita com esta escolha, uma vez que este livro explica, de forma simples e acessível, como começa a história de todos os seres humanos.

No dia da visita daquela mãe, foi anunciado às crianças que iria haver uma surpresa e estas mostraram-se bastante inquietas e ansiosas questionando constantemente *Quando é a surpresa?*

## AS OPÇÕES METODOLÓGICAS, OS CONTEXTOS, OS ATORES E AS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

---

Procedi à reorganização do espaço, as cadeiras foram colocadas todas numa direção de forma a que as crianças não tivessem visibilidade na direção da porta, e, quando todas já estavam já sentadas, a nossa convidada entrou.

A reação das crianças foi de alegria e ao mesmo tempo de surpresa, questionando *Esta é a mãe da J.! O que vem à nossa sala fazer?* Desta forma revelei às crianças que efetivamente aquela era a surpresa e que nos iria ajudar a perceber determinados aspetos que ainda não tínhamos percebido muito bem e que no final iria responder a algumas questões e dúvidas que ainda existissem. Assim, a mãe da *J.* começou por conversar com as crianças, percebendo-se que já conheciam, e as crianças aproveitaram para lhe fazer algumas questões. Entretanto em forma de surpresa tirou o livro de dentro de um saco, e as crianças alegremente questionaram *Vais-nos contar uma história?*

Começou por apresentar o título às crianças, e estas fizeram algumas observações, nomeadamente o *M.* disse *Nós já sabemos como éramos quando nascemos, a Marta mostrou-nos*, ainda houve um reparo da *I.* pois foi, *vimos fotografias, e também vimos a J.* A nossa convidada alertou as crianças, *Mas talvez seja melhor eu contar-vos esta história, talvez haja muitas coisas que ainda não sabemos* (vide figura 12). E assim começou a leitura da história, cativando a atenção de todas as crianças sem exceção. No final houve ainda tempo para questões relacionadas com a história e com o crescimento das pessoas.

Já no final o *L.* disse *Nunca tínhamos tido uma surpresa tão fixe.* (notas de campo de dia 25 de janeiro de 2017).



Figura12 – Leitura da história por uma mãe na sala de atividades

Ainda que tenha tido uma duração curta, esta vinda de um familiar à sala de atividades, mostrou-se bastante motivadora, tendo ao longo do dia algumas crianças questionado *Quando é que a minha mãe ou o meu pai podem vir cá?* Foi, contudo, curioso escutar o que disse o A. *O meu pai não pode vir, trabalha sempre porque é polícia.* e ainda o que disse o M. *O meu pai também trabalha sempre, mas eu não sei qual é a profissão dele.* (Notas de campo de dia 25 de janeiro de 2017).

Estas observações das crianças deram mote a uma nova EEA que designei como “Vamos descobrir as profissões” e que tinha como principal objetivo o de inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização e tinha por base o jogo dramático.

As crianças tinham que livremente escolher uma profissão e de seguida dramatizar algumas situações que ilustrassem o que fazem esses profissionais. Uma parte do grupo seria os espectadores e a outra parte os atores. À vez, os atores, através de mímica tentavam que os espectadores adivinhassem as profissões que estavam a ser representadas. Seguidamente inverteram-se os papéis e todas as crianças tiveram oportunidade de mimar a profissão que tinham escolhido anteriormente. De acordo com as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 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) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança. (p.52)

Após este pequeno momento o D. sugeriu *Marta era engraçado fazermos este jogo, mas com as profissões da família, mas eu não sei como é a profissão da minha mãe!* na sequência desta observação foi enviado, novamente, na caderneta individual de cada criança, um pedido à família - esclarecerem a sua profissão para que conseguíssemos explorá-las na sala de atividades.

No dia seguinte todas as respostas estavam presentes e havia um variado número de profissões. Para explorá-las todas, optei por levar impressas, diferentes imagens das profissões. Coloquei-as no centro do grande grupo e, uma de cada vez, as crianças retiravam uma imagem e através de mímica procuravam fazer com que o restante grupo

adivinhasse qual era a profissão e seguidamente identificar quem era criança cuja mãe ou pai tinham aquela profissão. Segundo as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), entre outras temáticas, também é importante o desenvolvimento de conhecimentos sobre os membros da sua família, por exemplo, graus de parentesco, origens, ocupação, profissões, e por isso, com esta atividade todas as crianças ficaram a saber qual era a profissão do pai e da mãe. À medida que as crianças iam sendo apresentadas, eu complementava a informação esclarecendo aspetos relacionados com cada profissão, como por exemplo: local onde trabalha, o que faz, os utensílios que utiliza, com quem e para quem trabalha.

Com o objetivo das crianças identificarem “quantidades através de diferentes formas de representação”, foram distribuídos por cada criança dois autocolantes, um vermelho que fazia referência à profissão da mãe e um verde que fazia referência à profissão do pai. Assim e num *placard* de cortiça estavam colocados diversos círculos com as profissões que tinham sido exploradas anteriormente e à vez as crianças colocavam o papel vermelho e verde no respetivo lugar. Quando todos colocaram os autocolantes em ambas as profissões, escutou-se o J. dizer *Há tantos pais que são professores. Acho que não há outra profissão com tanta gente.*

Desta forma procedemos à contagem dos autocolantes que havia em cada profissão de forma a identificar a “profissão mais comum” e a “profissão menos comum”, seguidamente contaram-se os autocolantes por cores, os vermelhos de forma a identificar a profissão “mais desempenhada por mulheres” e os autocolantes verdes identificando assim a profissão “mais desempenhada por homens” (*vide* figuras 13, 14).

De acordo com as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), o processo de recolha, organização e tratamento de dados assenta na classificação, contagem e comparação. Este processo decorre da curiosidade e da resposta a questões que fazem sentido para a criança.



Figuras 13, 14 - Crianças a assinalarem a profissão da mãe e do pai

Tendo sido esta uma temática que despertou grande curiosidade nas crianças, houve um pedido comum de várias crianças “Podemos ir visitar o sítio onde os nossos pais trabalham?”. Na impossibilidade de isto acontecer, e caso visitássemos um local isso poderia provocar desconforto em algumas crianças, juntamente com a direção da instituição, acordamos trazer até à instituição um profissional cuja profissão não tinha sido explorada.

Assim, e utilizando mais uma vez o fator surpresa foram lidas diversas adivinhas (vide figura 15) às crianças com o objetivo de identificar e conhecer outras profissões que existem na nossa sociedade. As crianças iam dando palpites tentando adivinhar qual poderia ser a profissão presente em cada uma e no final foram construídas algumas adivinhas juntamente com as crianças.

<p>Linha e pano Todo o ano Passo eu a costurar Faço calças e casacos Quem sou eu? Tens de adivinhar. <b>Costureira</b></p>	<p>Muita cola e muitas solas, Uns com par outros sem par, Uns baixos outros altos Para eu arranjar. Quem sou eu? Tens de adivinhar. <b>Sapateiro</b></p>	<p>Sou um soldado, O meu trabalho é importante, Salvo vidas e apago fogo, Sou o: <b>Bombeiro</b></p>
--	--	--

Figura 15- Adivinhas feitas às crianças

Desta forma e tendo em conta que a última adivinha explorada foi a referente aos “Bombeiros”, recebemos na sala de atividades, a visita inesperada de dois bombeiros. As crianças demonstraram ficar bastante surpreendidas e alegres, começando de imediato a fazer questões. De ressaltar que os profissionais trouxeram para dentro das instalações um equipamento completo para que as crianças pudessem manusear e explorar e ainda colocaram no exterior da instituição, dois veículos para as crianças poderem explorar, por dentro e por fora (*vide* figuras 16, 17, 18).

No decorrer da visita dos bombeiros foi possível ver a alegria das crianças estampada nos seus rostos, bem como nos comentários que faziam.



**Figuras 16, 17, 18 - Visita dos bombeiros à instituição**

O contacto com a comunidade envolvente é sempre uma mais-valia para potenciar novas descobertas, para motivar e para promover aprendizagens mais significativas. Martins (2001) salienta este facto e refere que é fundamental conceber a comunidade “como um elemento de informação ou como um meio didático / instrumental” (p.265). Desta forma é incontornável para que a criança conheça bem a realidade onde vive que a escola realize diversas visitas de estudo ao meio envolvente. Embora as crianças nesta atividade, não tenham saído da instituição escolar, o facto dos bombeiros se terem deslocado à instituição e terem levado os carros de serviço, e outros meios, aproximou as crianças da realidade desta profissão.

De facto, o meio envolvente onde a criança vive torna-se diariamente num espaço de inúmeras descobertas e experiências com sentido. Paiva (2009) diz-nos que

este olhar constante da cidade “solicita os sentidos, desperta o imaginário, consciencializa do espaço e dos objetos, induz à interação com o outro, apela à reflexão sobre a própria existência de si” (p. 87). Assim o meio traduz-se numa educação não-escolar e informal onde, sempre que a imaginação assim o permitir, as crianças podem “ler, escrever, desenhar, ordenar a memória, assumir o jogo da curiosidade como gerador do conhecimento que questiona e leva longe a vontade de conhecer o infinito” (Paiva, 2009, p. 87).

### **3.3 Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico**

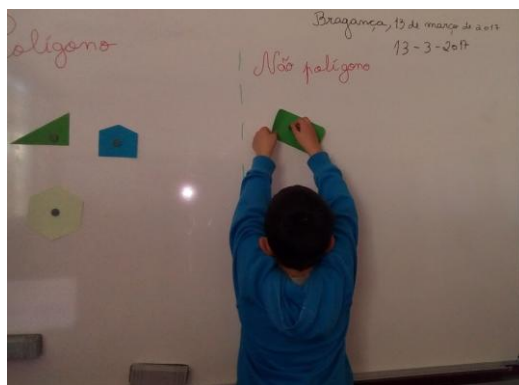
A prática educativa em contexto de 1.ºCEB, como já antes referi, decorreu numa turma de 3.º ano de escolaridade e teve a duração de 12 semanas, que foram alternadas entre as minhas intervenções e as da minha colega de estágio.

No decorrer da PES este foi o contexto onde senti menos “liberdade” na escolha de estratégias. Ainda que tivesse consciência de que todos os conteúdos tinham que estar em conformidade com os programas e metas para o 1.º CEB, a professora titular da turma tinha um método muito próprio de trabalhar os conteúdos, o que levou a não equacionar determinadas estratégias e metodologias mais ativas e por esse motivo todas as EEA surgiram por sugestão da professora titular da turma.

Desta forma a EEA que começo por apresentar insere-se na área da Matemática onde foi dado bastante enfoque à geometria e que de acordo com o Programa de Matemática do Ensino Básico (2013) as noções de geometria começam pelo reconhecimento visual de objetos e conceitos elementares como pontos, linearidade de pontos, direções, retas, semirretas e segmentos de reta, a partir dos quais se constroem objetos mais complexos como polígonos. Assim esta EEA tinha como principais objetivos: (i) identificar o perímetro de um polígono como a soma das medidas dos comprimentos dos lados e ainda (ii) medir distâncias e comprimentos.

Optei por dar início à aula apresentando ao grupo várias imagens de polígonos e questionei-os sobre o que havia de comum naquelas imagens. Foi possível escutar diversas opiniões, entre as quais a da *I.* que disse *eu acho que não têm nada em comum, são todas diferentes*, a da *M.* que disse *Algumas têm cor igual, mas outras não*, porém ao fim de algumas tentativas e reflexão o *L.* disse *Todas as imagens são direitas. Todas*

*têm linhas retas.* (notas de campo de dia 13 de março de 2017). Após este momento foi apresentada oralmente ao grupo a definição de “polígono e não polígonos” e, como mostra a imagem abaixo (*vide* figura 19), solicitei que, à vez e com o quadro previamente dividido em duas partes, colocassem de um lado aquelas figuras que consideravam ser “polígonos” e do outro as que consideravam ser “não polígonos”.



**Figura 19 – Distinção entre polígono e não polígono**

Seguidamente e de forma a cumprir os objetivos propostos para a aula em tempo útil, foi solicitado às crianças que escolhessem um objeto que utilizassem no dia-a-dia e que estivesse em cima da sua secretária e que apenas poderia ter linhas retas. Verifiquei facilidade nas escolhas, tendo a maioria dos alunos optado por um livro. Foi distribuído um fio pelos alunos para que com este pudessem medir o perímetro do objeto que haviam escolhido, o objetivo seria colocarem o fio a toda a volta do livro e no final cortassem o excesso, assim obteriam a medida da linha fronteira do polígono representado pelo livro (*vide* imagem 20).



**Figura 20 – Efetuar a medição utilizando um fio**

Após todas as crianças procederem a esta medição, foi solicitado que, uma criança de cada vez, medisse na régua da sala a medida do fio, e que explicasse o que significaria aquela medida. Enquanto procediam a essa medição recorrendo à régua, uma criança chamou-me e disse-me que sabia o que estávamos a fazer, quando o questionei, respondeu-me *Estamos a medir o 'perímetro'*. Aproveitando este erro de oralidade, chamei a atenção das crianças, para aquilo que estávamos realmente a fazer, que era medir o “perímetro”. Assim, em conjunto foi feita uma chuva de ideias sobre o que era “medir o perímetro”. Resultaram alguns comentários como o do R. que dizia *Eu acho que é medir tudo de alguma coisa* ou o do L. que disse *Eu não acho isso, nós não medimos tudo, só medimos à volta. Eu acho que é medir à volta*. Após os diversos palpites dos alunos, foi apresentado em formato digital *powerpoint* a definição ao grupo, e o objetivo inicial seria que as crianças registassem no caderno diário a definição, uma vez que o Programa de Português do Ensino Básico (2015) estabelece de forma a desenvolver a leitura e a escrita – escrever um texto, em situação de ditado, quase sem cometer erros. Contudo, por sugestão da docente titular da turma as definições bem como os exemplos deveriam ser colados no caderno diário visto que, nas suas palavras “as crianças demoram muito tempo a passar e assim perde-se muito tempo da aula”. Com esta sugestão notei que o grupo ficou mais desatento, notando-se bastante alvoroço no momento de colar as definições no caderno diário. Notei também mais tarde, nas fichas de avaliação, imensa dificuldade nas produções escritas, já que de acordo com Amor (1999), se forem adotadas práticas que integrem a escrita com o intuito de abordar conteúdos das restantes áreas curriculares, as atividades propostas aos alunos irão passar de atividades desinteressantes e aborrecidas para momentos de escrita refletida, controlada e desenvolvida. Desta forma pareceu-me que a área da escrita, na sua forma transversal, era pouco aproveitada.

Ainda no decorrer desta EEA foi questionado às crianças se achavam que se medíssemos o mesmo instrumento com a régua iríamos obter os mesmos valores. A maioria das respostas foram positivas, havendo uma que se destacou, a da M. que disse *Eu acho que sim. Porque com a régua vamos medir aos poucos e com o fio medimos tudo de uma vez só*. Após esta afirmação solicitei às crianças que recorrendo a uma régua fizessem essa medição, e quando tivessem medido todos os lados da figura procedessem à sua soma. À medida que iam acabando, era possível escutar o

burburinho e os comentários entre as crianças, admiradas por terem obtido o mesmo resultado através de dois métodos díspares. Desta forma através de diálogo em grande grupo foi explicado às crianças que o fio apenas nos revelou qual era o perímetro total do objeto em questão, mas, como já era do conhecimento de todos como se calculava o perímetro, necessitávamos de medir cada semirreta para conseguir calcular o perímetro da figura. De forma a consolidar os conhecimentos que haviam adquirido foi solicitado aos alunos que, recorrendo à régua, desenhassem numa folha quadriculada 4 figuras diferentes e que passassem a sua folha para o colega de carteira, (ou no caso dos alunos que estavam sentados sozinhos a troca foi feita entre estes), de forma a calcularem o perímetro das figuras desenhadas pelo colega. Quando todos terminaram as folhas foram devolvidas aos alunos que fizeram o desenho e corrigidas por si.

A Matemática foi uma área sempre muito presente ao longo da PES. Alguns alunos mostravam-se interessados e motivados para as aprendizagens matemáticas, outros, no entanto tinham que ser mais estimulados e por isso procurei, sempre que me foi possível, fomentar “o gosto pela matemática e pela redescoberta das relações e dos factos matemáticos” (PMEB, 2013, p. 2). Nas tarefas propostas tive em conta, também, os quatro desempenhos propostos no programa de matemática para o 1.º CEB: (i) identificar/designar, onde o “aluno deve utilizar corretamente a designação referida, não se exigindo que enuncie formalmente as definições indicadas (salvo nas situações mais simples), mas antes que reconheça os diferentes objetos e conceitos em exemplos concretos, desenhos, etc”; (ii) estender, onde é solicitado que “o aluno utilize corretamente a designação referida, reconhecendo que se trata de uma generalização”; (iii) Reconhecer, onde o aluno “deve reconhecer intuitivamente a veracidade do enunciado em causa em exemplos concretos” e (iv) Saber onde é importante “conhecer o resultado, mas sem que lhe seja exigida qualquer justificação ou verificação concreta” (PMEB, 2013, p.3).

No que respeita à área do Português a EEA que a seguir descrevo teve principal enfoque na gramática, e de acordo com o Programa de Português do Ensino Básico (2015), pretendia-se que os alunos se apercebam de regularidades da língua e que progressivamente domine regras e processos gramaticais, usando-os adequadamente nas diversas situações de oralidade, da leitura e da escrita. Assim e de acordo com

orientações da docente foi solicitado que introduzisse o “verbo”, partindo do princípio que inevitavelmente os alunos fazem uso deles no dia-a-dia, ainda que sem o conhecimento destes. Desta forma foi colocada a frase “A Joana o chocolate” no quadro branco da sala, que na ausência do verbo deixava de fazer sentido. Foi assim solicitado às crianças que lessem e interpretassem a frase. As crianças deram várias opiniões, mas todas com uma ideia em comum *Falta saber o que Joana fez ao chocolate*, deram ainda várias sugestões de palavras que se poderiam lá colocar “comeu, vendeu, compra, adora, etc.”. Destacou-se a resposta do I. que disse *Falta saber a ação*. Partindo desta afirmação, questionei as crianças se sabiam o nome que tinham as palavras que identificavam as ações. A ausência de respostas ou respostas negativas levou-me a revelar várias definições impressas. Assim distribuí aleatoriamente as definições de algumas classes de palavras, como por exemplo, “nome comum”, “nome coletivo”, “nome próprio” e “verbo”, e solicitei às crianças que se deslocassem ao quadro e fizessem corresponder a definição à designação que já lá havia sido colocada por mim, tendo ficado a definição de “verbo” sem correspondência porque estava na minha posse. Já quando faltava apenas a definição de “exprime ações processos ou estados” eu coloquei a palavra “verbo” por e o H. disse *Já sei. O que falta saber na frase da Joana é o verbo*. Desta forma o esquema ficou completo com a definição que faltava colocar. Este esquema foi também colado no caderno diário dos alunos. Assim e com o objetivo de os alunos identificarem as três conjugações verbais (-ar, -er e -ir) no pretérito, presente e futuro foram apresentados ao grupo três esquemas (*vide* figura 21), onde estavam afixados os pronomes pessoais mais o radical do verbo e assim os alunos teriam que completar com a terminação correta.

The image shows three conjugation charts for Portuguese verbs, arranged vertically. Each chart is a grid with three columns labeled 'Pretérito', 'Presente', and 'Futuro'. The rows represent different verb classes: 1st conjugation (-ar), 2nd conjugation (-er), and 3rd conjugation (-ir). The charts are color-coded: the top one is red, the middle one is blue, and the bottom one is red. Each cell in the grid contains a verb radical followed by a blank space for the student to write the correct ending.

Figura 21 – Esquemas das três conjugações

Na sequência deste tema elaborei um jogo de tabuleiro para que, ao mesmo tempo que tornava a aula num momento lúdico, conseguisse que os alunos aperfeiçoassem e treinassem os conhecimentos acerca do conteúdo que tínhamos abordado anteriormente. A ideia de mudar as metodologias de ensino fascina-me, ainda mais porque era visível a dificuldade que a turma tinha em estar constantemente no ambiente educativo transmissivo. Assim e através do “Jogo da Glória”, com o tabuleiro afixado no quadro branco da sala através de imanes (*vide* figuras 22 e 23), com as regras e questões a serem lidas por mim e com o tempo a ser controlado pela ampulheta, iniciou-se o jogo. De acordo com Rino (2004) as características do jogo evidenciam as suas qualidades educativas e potenciam a sua utilização num processo de aprendizagem. O mesmo autor, vai mais além ao afirmar que a existência de regras e de interação apresentam a possibilidade de utilizar o jogo como meio de desenvolver capacidades cognitivas e sociais que se pretende que sejam adquiridas num determinado contexto.



Figura 22, 23 – Jogo da glória acerca do tema em estudo

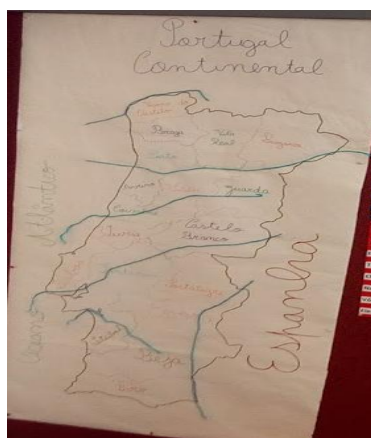
Neste sentido as crianças foram divididas nos grupos de trabalho habituais (quatro grupos de cinco elementos cada) e cada grupo escolheu uma cor para o seu grupo. Assim, e à vez, um elemento de cada grupo lançava o dado para saber quantas casas andaria no tabuleiro, a sua equipa e respondia à questão. No caso de acertar a equipa mantinha-se naquela “casa”, no caso de errar a equipa retrocederia para a casa onde estava anteriormente. Durante o percurso havia ainda casas “surpresa” de “+2” ou “-2” que faziam avançar ou retroceder no jogo. As questões prendiam-se todas com a

temática em estudo, alguns exemplos são: “A palavra chove é: nome, verbo ou substantivo”, “Qual é o verbo presente na frase: Chove muito”, “Qual é o verbo presente na frase: Hoje estou doente”, “O verbo construir pertence a qual conjugação” entre muitas outras. A motivação era evidente. Todas as crianças estavam muito envolvidas e queriam sempre participar. No final venceu a equipa que chegou em primeiro lugar à última casa. Uma das regras existentes era que as crianças tinham que consultar o grupo, de forma a promover o envolvimento de todos os elementos do grupo, para dar a resposta final. Esta regra era várias vezes quebrada e observa-se existir no grupo bastante egocentrismo.

Este jogo veio trazer competição, motivação e fez com que todas as crianças quisessem participar. De facto, o jogo tornou-se como num recurso pedagógico inovador que propiciou aprendizagens e consolidação de conteúdos. Ora, quando as crianças jogam “aprendem e apreendem o mundo, experimentam diferentes habilidades motoras, cognitivas e sociais, reproduzem e recriam situações do quotidiano, desenvolvem a cooperação, aprendem a lidar com situações de conflitos” (Condessa, 2009, p.109). A situação de jogo foi significativa para as crianças. Ao usar o jogo “como um meio de utilização pedagógica com uma linguagem universal e um poder robusto de significação nas estratégias de ensino-aprendizagem (...) escolar permite que as crianças obtenham mais facilidades em assimilar conceitos e linguagens progressivamente mais abstractas” (Neto, 2003, p. 38).

Naquilo que respeita a EEA na área do Estudo do Meio, foi dado especial enfoque ao Bloco 3 – À descoberta do meio natural que visa relacionar os elementos básicos do meio físico (ar, água, rochas e solo), os seres vivos que nele habitam, o clima, o relevo e ainda os astros. Assim o Estudo do Meio pode ser entendido como “um conjunto de elementos, fenómenos, acontecimentos, fatores e ou processos de diversa índole que ocorrem no meio envolvente e no qual a vida e a ação das pessoas têm lugar e adquirem significado” (ME, 2007, p. 75). O meio é, assim, por si mesmo, um fator de motivação natural para os alunos, pois o conhecimento da realidade próxima. Nesse sentido e com os principais objetivos de distinguir formas de relevo existentes (elevações, vales, planícies) através da observação indireta (fotografias e ilustrações) pedi às crianças que se juntassem nos grupos habituais de trabalho e criando

oportunidades de diálogo, onde se questionou as crianças acerca daquilo que sabiam sobre o relevo, uma vez que a professora titular da turma afirmou que já havia abordado este conteúdo com o grupo. Após isto foi distribuída uma imagem numerada, por cada grupo, com o objetivo de os alunos atribuírem um tipo de relevo a cada número e ainda a atribuição de uma pequena definição aos tipos de relevo. Quando todos os grupos terminaram houve a partilha dos resultados obtidos e discussão dos mesmos. Posteriormente foi apresentado em formato digital *powerpoint* a definição de várias formas de relevo e foi feita uma comparação com aquilo que os grupos escreveram. Foi visualizado o mapa de Portugal com a distribuição dos relevos pelas várias regiões do país. Em grande grupo fez-se a exploração do mapa identificando as regiões onde existem formas de relevo mais acidentadas e mais planas ou de menor altitude. Aproveitando o facto de os alunos contactarem com o mapa de Portugal de forma a assinalar os locais com as formas de relevo mais ou menos acidentadas e uma vez que se tratava de uma temática já abordada pelo grupo, foi-lhes solicitado que com fio demarcassem os rios que atravessam o país (*vide* figura 24).

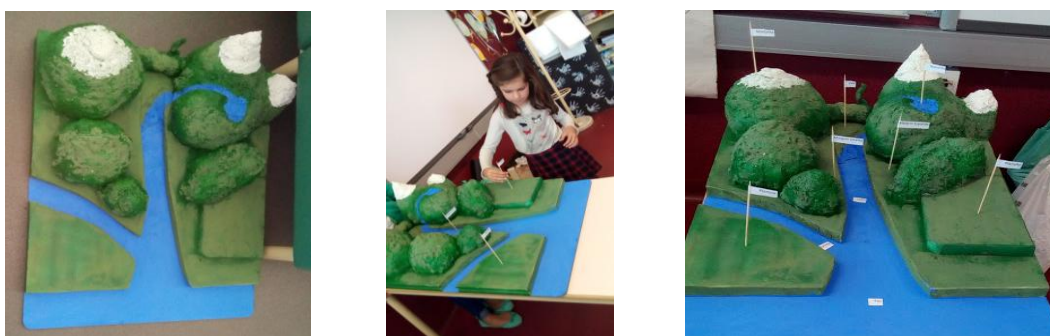


**Figura 24 - Rios assinalados no mapa de Portugal**

Através da leitura da “Lenda dos três rios” e de pistas como: (i) sou o rio Douro e nasço em Espanha, quando chego a Portugal atravesso os distritos de Bragança, Guarda, Vila Real, Viseu, Porto e Aveiro. A minha foz é no porto; (ii) sou o rio Minho e nasço em Espanha, quando chego a Portugal atravesso apenas o distrito de Viana do Castelo. Uma das minhas características é que faço a fronteira entre Portugal e Espanha. A minha foz é em Viana do Castelo; (iii) sou o rio Mondego e nasço na Serra da Estrela no distrito da Guarda. Atravesso os distritos de Viseu e Coimbra. A minha Foz é na

Figueira da Foz no distrito de Coimbra; (iv) sou o Rio Sado e nasço no distrito de Beja e o meu percurso faz-se de Sul para Norte. A minha Foz é em Setúbal. Sou o Rio Guadiana e nasço em Espanha, quando chego a Portugal atravesso os distritos de Portalegre, Évora e Beja. A minha foz é em Faro junto à fronteira com Espanha; (v) sou o rio Tejo e nasço em Espanha, quando chego a Portugal atravesso os distritos de Castelo Branco e Santarém. A minha foz é em Lisboa. Desta forma os alunos assinalaram e identificaram sem dificuldade o percurso dos rios.

Neste sentido e de forma a retomar a identificação das formas de relevo foi apresentada uma maquete em 3D (*vide* figuras 25, 26, 27) às crianças, assim como foram aleatoriamente distribuídas bandeiras com as formas de relevo e ainda os constituintes dos rios. À vez, as crianças colocaram a bandeira no local que achavam mais pertinente e o restante grupo teria como função averiguar se estava colocada corretamente e justificar oralmente a sua escolha.



Figuras 25, 26, 27 – Maquete com os variados constituintes dos rios e relevo

O recurso à maquete teve duas intenções: motivar e reforçar as aprendizagens, tornando-as co sentido. Os recursos materiais “são componentes do ambiente da aprendizagem que dão origem à estimulação para o aluno” (Piletti, 2006, p.151) e que permitem uma aproximação à realidade tornando os conceitos mais concretos e as aprendizagens significativas.

Na opinião de Piletti (2006), quando usamos de maneira adequada, os recursos educativos colaboram para: “motivar e despertar o interesse dos alunos; favorecer o desenvolvimento da capacidade de observação; aproximar o aluno da realidade; visualizar ou concretizar os conteúdos da aprendizagem; oferecer informações e dados; permitir a fixação da aprendizagem; ilustrar noções mais abstratas; e desenvolver a experimentação concreta” (p.154).

No que concerne à área das expressões, a área de Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM) era a mais trabalhada. Todas as semanas esta área era lecionada por mim e pela minha colega de estágio.

Esta área curricular visa desenvolver multilateralmente as necessidades dos alunos e de acordo com o Programa de Expressão e Educação Físico-Motora (2004) defende que o currículo deve satisfazer a continuidade e a regularidade da atividade física adequadamente orientada pelo professor.

A EEA que a seguir descrevo teve principal enfoque no Bloco 3 que dá ênfase à Ginástica e que visa sobretudo realizar habilidades gímnicas básicas em esquemas ou sequências no solo e em aparelhos, encadeado e ou combinando as ações com fluidez e harmonia de movimento. Desta forma as aulas de EEFM foram planejadas conjuntamente com o professor coadjuvante a lecionar essa área curricular, e foi-me proposto que desse continuidade ao bloco em questão.

Foi possível observar que esta área curricular era bastante apreciada pelos alunos, isto porque, geralmente são aulas realizadas em ambientes abertos, recorrendo à utilização de diversos materiais, possibilitando uma maior socialização e o contacto mais direto entre colegas e professor. As aulas de EEFM ajudam ainda a resgatar jogos, brincadeiras e manifestações culturais, fazendo com que a criança tenha estímulos para desenvolver as suas potencialidades visando o seu aprimoramento como ser humano (Martins, Dias & Martins, 2011). A EEFM é de extrema importância e significado, pois fomenta o desenvolvimento global da criança, potencia e desperta as aprendizagens nas outras áreas escolares e contribui para a adoção de estilos de vida ativos e saudáveis.

O modelo de aulas que o professor seguia, bem como os exercícios que os alunos executavam, eram idênticos em todas as aulas, e todas tinham uma duração total de 45 minutos. Tentei sempre criar nos alunos uma motivação inicial, uma vez que o desenvolvimento da mesma era um conteúdo já trabalhado há várias semanas pelo professor. Iniciei a aula recorrendo a materiais diferentes a que as crianças não estavam habituadas – “o paraquedas” (*vide* figuras 28, 29, 30). Assim, o uso do “paraquedas” começou por ser uma estratégia bastante bem conseguida, tendo notado nos alunos bastante empenho no decorrer da aula. Ainda que em momentos diferentes, por vezes o objetivo era fazer circular uma bola em cima do paraquedas sem que esta entrasse no centro do mesmo e conseqüentemente caísse ao chão e outras vezes o objetivo era que

ao meu sinal duas crianças trocassem de lugares, ou seja, duas crianças frente-a-frente passassem por baixo do paraquedas em corrida e retomassem o lugar daquele que vão substituir. Este exercício terminou quando todas as crianças trocaram de lugar umas com as outras.



Figuras 28, 29, 30 – Utilização do paraquedas para exercícios diversos

De forma a dar continuidade à aula, dispus no ginásio da instituição vários aparelhos de atividades gímnicas, tendo como objetivos: executar a cambalhota à retaguarda com repulsão dos braços na parte final, terminando com as pernas afastadas e em extensão, executar cambalhota à frente num plano inclinado, terminando com as pernas afastadas e em extensão, executar a elevação para pino apoiando as mãos no colchão e os pés num plano vertical, recuando as mãos e subindo gradualmente o apoio dos pés, aproximando-se da vertical (mantendo-se o olhar dirigido para as mãos), executar o salto ao eixo por cima de um companheiro após corrida de balanço e chamada a pés juntos, passando com os membros inferiores bem afastados e chegando ao solo em equilíbrio. O grande grupo foi dividido em 4 grupos de 5 elementos, tendo cada grupo escolhido um posto (cambalhota à retaguarda, cambalhota à frente, salto ao eixo, elevação para pino) (*vide* figuras 31,32,33,34). Assim com o meu auxílio, da minha colega de estágio, do professor coadjuvante e de uma professora estagiária de educação física acompanhamos cada grupo em cada aparelho. Decorridos 5 minutos em cada posto, e ao meu sinal as crianças mudavam de posto, quando todos os grupos passaram por todos os aparelhos, foi executado um circuito, levando todos os alunos a percorrerem todos os postos sequencialmente.



**Figuras 31,32,33,34 – Utilização de vários aparelhos gímnicos**

Após a conclusão do circuito pelos vários alunos da turma, foi executado um exercício de relaxamento, de forma a que as crianças abrandassem o ritmo cardíaco. Assim todas as crianças se deitaram no chão de barriga voltada para cima, e com os olhos fechados enquanto foi colocada uma música relaxante.

Durante todas as EEA de EEFM foi notório a motivação de todos com a exceção de dois alunos que manifestaram alguma resistência em participar nas atividades propostas, sendo esses dois alunos deixados sentados durante toda a aula. Quando tentei dialogar com os mesmos de forma a integrá-los, foi-me solicitado, pela docente titular da turma, que os alunos ficassem sentados e que se não queriam participar não devia contrariá-los. O programa de EEFM (2004, p. 35), salienta que “a falta de actividade apropriada traduz-se em carências frequentemente irremediáveis” no crescimento de uma criança e por isso ela deve ser estimulada a participar no sentido em que “o desenvolvimento físico da criança atinge estádios qualitativos que precedem o desenvolvimento cognitivo e social”. Desta forma reconhece-se que a “atividade física educativa oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às abstrações e operações cognitivas inscritas nos Programas doutras Áreas, preparando os alunos para a sua abordagem ou aplicação.”

No que refere à relação escola-família no 1.º CEB, é fundamental primeiramente esclarecer que a descrição que a seguir apresento pode ser um reflexo de como as escolas do 1.º CEB encaram a entrada da família nas mesmas, bem como da sua relação com as famílias. Senti desde o início da PES que existia uma barreira a esta relação. Assim, e em conjunto com a colega de estágio, achámos pertinente que esta barreira fosse quebrada, uma vez que na nossa ótica e de acordo com Marques (2001, p. 22) “O envolvimento parental traz, também, benefícios aos professores, que, regra geral, sentem que o seu trabalho é apreciado pelos pais e se esforça para que o grau de satisfação dos pais seja grande.” Como já referi desde o início da observação da PES sentimos e parafraseando Perrenoud (1995) que “o papel da criança é o de go-between pois esta é portadora de mensagens e, em simultâneo, pode dizer-se, é a própria mensagem pois são detentoras de sinais a partir dos quais família e educadores “utilizam-na” como meio de comunicação.” Uma vez que, e de acordo com a docente titular da turma, “a família não têm tempo e aqueles que têm não vêm à escola” (nota de campo de dia 21 de fevereiro de 2017), quisemos tentar reverter esta situação.

Estando conscientes dos entraves e dificuldades que nos traria, era nossa responsabilidade, pelo menos, tentar promover esta relação, de forma a que as famílias sentissem que não são apenas chamadas à escola nos momentos menos bons, mas também são convidadas para participar ou conhecer determinadas ações que a escola promove. Promovi dois momentos onde procurei envolver as famílias na escola e que passo a descrever.

Ao longo da PES tentei, sempre que possível, tentei realizar EEA que partissem de observações feitas pelas crianças. Diariamente escutava as crianças dizerem à professora titular da turma *Não trouxe porque a minha mãe não teve tempo.* ou *Não fiz porque o meu pai chegou tarde a casa.* Compreendendo as diversas causas, entendi que era urgente fazer algo para que esta falta de tempo viesse a ser ultrapassada. Assim, e durante uma interrupção letiva de uma semana, pedi às crianças que levassem um bilhete para casa, em forma de avião com espaço para escrever uma mensagem, e que o entregassem à família. No bilhete estava inscrita a frase “*ler para o meu/minha filho/a faz-me ...*”, (vide figura 35) a tarefa era que as famílias lessem um livro à escolha deles para os filhos. Podiam ou não conhecer o livro e tinham total liberdade para o fazer

quando e da forma que o entendessem, todo de uma vez ou faseadamente, no final apenas completavam a frase.

Válgoma (2005) afirma que "Si quiere conseguir que su hijo lea, lo primeiro que tiene que hacer es ler usted" (p. 93), e esta tarefa surgiu mesmo com o intuito de fazer a família entender que o amor pela leitura não se pode impor, e que também lhe cabe a ela despoletar esse prazer. Trata-se, portanto, de conseguir que o hábito de ler nasça nos filhos, criando as condições favoráveis para tal.

No primeiro dia após a pausa a maioria das crianças trouxe o avião devidamente preenchido, os restantes apenas no dia seguinte. Após dialogar com as crianças foi possível escutar diferentes relatos, o *R.* dizia *foi a minha mãe que me contou uma história enquanto fazia o jantar*, a *J.* fez uma observação bastante curiosa *quando eu já estava na cama o meu pai veio todos os dias das férias ler-me um bocado de um livro. Eu adorei, ele já não me contava uma história desde que eu era bebé* (notas de campo de dia 19 de abril de 2017).

Corroboro a opinião de Marques (1991) quando afirma que "as crianças que melhor leem na escola primária, são as que se habituaram a ouvir ler histórias desde bebês e possuem um ambiente familiar onde a leitura e a escrita são atividades diárias" (p.26). Mesmo que estas crianças, na sua maioria já tivesse uma leitura clara, achei pertinente ser a família a realizar a atividade, de forma a levar à reflexão.



**Figura 35 - Bilhetes enviados às famílias**

Aproveitando a semana da leitura que ocorreu entre os dias 27 e 31 de março de 2017 e que contaria com a dinamização de diversas atividades realizadas entre turmas e ciclos, achámos ser outro momento ideal para promover uma estreita relação entre família-escola. Procurámos proporcionar às famílias, crianças e comunidade escolar um momento único.

Concordando que este era o momento ideal, propusemos às crianças a elaboração de uma atividade que serviria de encerramento à semana da leitura, contudo existiam duas condições: ser executada fora da sala de aula e envolver a leitura. Em diálogo com a turma recebemos várias propostas, como a do R. que sugeriu *Podemos ir ler uma história aos pequeninos* ou na sequência desta a da L. que propôs *Ou então podemos contar uma história aos velhinhos. A minha avó gosta muito quando lhe conto histórias*. Porém a sugestão em houve mais consenso foi a do P. que disse *Podíamos fazer um teatro. Era fixe, nunca fizemos*. Após ouvirmos todas as sugestões e tendo em consideração que um número elevado de crianças sugeriu fazermos uma dramatização, questionámos as crianças sobre qual era a opinião delas se o apresentássemos a pessoas especiais para eles. Escutaram-se diversas opiniões, entre as quais a do H. *Pessoas especiais? Só se for o Presidente da Câmara Municipal* ou a I. *Podia ser para a família, mas já sabemos que eles nunca podem...*

Após ouvir todas as sugestões, no dia seguinte propusemos às crianças vários títulos de histórias infantojuvenis que podiam ser utilizados nesta atividade, fizemos uma votação e verificámos que existiam quatro títulos com o mesmo número de votos. Dialogámos com as crianças e achámos pertinente trabalhar os 4 livros.

Assim, dividimos o grande grupo em quatro grupos de cinco elementos e a cada grupo foi entregue um livro dos que haviam sido escolhidos. A tarefa proposta era identificarem quantas personagens estavam presentes nas mesmas e seguidamente fazer um resumo da história. Quando todos os grupos terminaram fizemos conjuntamente a correção e os ajustes necessários. Desta forma e dada a falta de tempo para ensaiar, bem como para o tempo de apresentação, propusemos às crianças que as histórias fossem contadas por dois narradores e as personagens iam acompanhando à medida que a história era narrada. Todas as crianças concordaram ficando bastante entusiasmadas. A distribuição das personagens foi também do agrado de todos, tendo sido as próprias crianças a escolher a personagem que queriam representar. O objetivo inicial era que apenas no dia da apresentação as crianças soubessem para quem iam apresentar a peça, contudo e como sugere Perrenoud (1995), à medida que crescem as crianças são cada vez menos enganáveis.

Assim após o primeiro ensaio e de forma a conseguirmos convidar atempadamente a família, vimo-nos forçadas a revelar às crianças quem seriam os

convidados. A expressão destas traduziu imensa alegria e entusiasmo. Desta forma, nos cadernos diários das crianças foi enviada uma nota informativa para a família, onde se referia que a turma estava a preparar uma surpresa para eles, a data e hora bem como o local, da mesma forma que as crianças concordaram em não revelar a surpresa. Nos dias seguintes fizeram-se sucessivos ensaios, havendo sempre um entusiasmo extra por parte das crianças, existindo diversos comentários, como o do *N. Marta, isto tem que correr mesmo bem, vem cá a nossa família.*

Os ensaios foram decorrendo conforme o esperado, contudo à medida que os dias se aproximavam não saía do nosso pensamento as palavras da professora titular da turma e o receio aumentava, pelo facto de haver a possibilidade de haver pouca adesão por parte das famílias e que as crianças ficassem dececionadas. Mantivemos sempre o foco, confeccionámos as roupas e os adereços das personagens e ensaiámos na expectativa de que tudo corresse pelo melhor.

Finalmente chegou o tão esperado dia. Optámos por ser a uma sexta-feira de forma a que as crianças encerrassem com esta atividade a “semana da leitura”, pelas 17h30m (horário em que a família ia buscar as crianças), na biblioteca da escola. Durante todo o dia e à medida que as horas passavam as crianças mostravam-se tranquilas, contudo a perguntar constantemente “falta muito tempo para os pais chegarem? Se calhar já não vêm?”

Solicitámos, entretanto, que nos preparassem o espaço da biblioteca e prontamente a funcionária o fez, ao mesmo tempo disse-nos *É para receber a família dos meninos? Então meia dúzia de cadeiras chegam...* Antes da hora estabelecida, surpresa total, não para nós, mas para a comunidade escolar, chegava a família (pai e mãe) de 7 crianças, à medida que se foi aproximando a hora juntaram-se outras famílias (pais, mães, tios e irmãos), sempre alguém com algum grau de parentesco até que a sala estava completa e meia dúzia de cadeiras não chegaram, havendo na sala cerca de 50 familiares mais 15 da comunidade escolar.

A apresentação das crianças correu melhor do que o esperado, não se mostraram nervosas em momento algum. No final a família das crianças agradeceram imenso a iniciativa e o facto de terem sido convidados para partilhar estes momentos com os filhos.

## AS OPÇÕES METODOLÓGICAS, OS CONTEXTOS, OS ATORES E AS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

---



**Figuras 36,37,38,39 - Dramatização apresentada aos pais: Branca de Neve e os Sete Anões, Capuchinho Vermelho, Pinóquio e Cinderela**

Desta forma todo o processo desde a preparação do guião até ao final da dramatização permitiu-me perceber que embora as famílias gostassem que se aproximar da escola, na maioria das vezes não lhes é permitido. Marques (2001, p. 117) afirma que “O horário mais favorável para os pais costuma ser o período entre as 17 horas e as 20 horas”. Talvez por termos tido este aspeto em consideração conseguimos com que a sala estivesse repleta de famílias, felizes e orgulhosas por verem os seus educandos tão alegres durante aquele momento.



**III - O QUE PENSAM AS FAMÍLIAS E OS PROFESSORES SOBRE A  
RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA E O ENVOLVIMENTO PARENTAL**



## **1. Contextualização**

Em simultâneo com a Prática de Ensino Supervisionada (PES), onde tentei privilegiar alguns momentos em que a relação escola-família fosse mais evidente, procurei saber qual a opinião dos pais, dos educadores e professores sobre esta relação. Neste estudo o inquérito por questionário mostrou-se crucial, pois era necessário aceder a um conjunto extra de dados. O questionário foi validado por dois especialistas e estruturava-se em duas partes: a primeira parte que permitiu caracterizar a amostra e a segunda que permitia analisar a perceção dos pais, educadores e professores no que à sua participação nos diversos contextos educativos diz respeito. Assim tornou-se fundamental aplicar um inquérito às famílias das crianças da creche, jardim-de-infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e ainda aos educadores e professores dos respetivos contextos. Os questionários aplicados integravam diferentes modalidades de perguntas: perguntas abertas, perguntas fechadas e perguntas de escolha múltipla.

O inquérito por questionários distribuído aos educadores e professores tinha uma escala atitudinal, em que era solicitado que respondessem às questões apresentadas, utilizando a numeração de 1 a 5, sendo que 1 correspondia a “discordo totalmente”, 2 “discordo”, 3 “nem concordo nem discordo”, 4 “concordo” e 5 “concordo totalmente”.

O questionário foi enviado, para todas as famílias envolvidas, no final da PES. Nem todas as famílias devolveram o instrumento de recolha de dados, mas fiquei bastante surpresa com o número de questionários devolvidos.

## **2. Caracterização dos participantes**

A amostra era constituída na sua totalidade por 56 famílias. Entreguei a cada família um inquérito por questionário. Foram devolvidos, devidamente preenchidos e em tempo útil, 41 desses questionários, o que corresponde a 73,2%.

A idade dos inquiridos varia bastante, sendo que a pessoa mais nova tinha 26 anos de idade e a mais velha 45 anos de idade. Relativamente ao grau de escolaridade da mãe verificou-se que 65,9% possui um curso superior, sendo que 9,8% possuem mestrado, 53,7% licenciatura e 2,4% bacharelato, 22 % das figuras femininas possuem o ensino secundário, 9,8% o 3.º CEB e 2,4% o 2.º CEB. Já em relação à escolaridade do pai verificou-se que 56,2% possui um curso superior sendo que 22% possui mestrado,

## O QUE PENSAM AS FAMÍLIAS E OS PROFESSORES SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

---

29,3% licenciatura e 4,9% bacharelato e ainda 24,4% frequentou o ensino secundário, 7,3% o 3.º CEB, 4,9% o 2.º CEB e 2,4% não tem qualquer escolaridade.

Naquilo que respeita à amostra dos profissionais de educação, esta era composta na totalidade por 20 profissionais e foram obtidas 14 respostas, num total de 70%.

Esta amostra pertence toda ao sexo feminino, com idades compreendidas entre os 28 e os 52 anos de idade. Relativamente aos anos de serviço as inquiridas possuem entre 4 e 25 anos de serviço.

### **3. Apresentação, leitura e análise dos dados recolhidos**

No presente ponto, serão apresentados os gráficos relativos às questões respondidas pelas famílias bem como aos educadores e professores envolvidos nos contextos. De acordo com Sousa (2005, p. 302) esta forma de apresentação dos dados permite “uma melhor leitura e interpretação” e permite ajudar a compreender como é que se coloca esta proximidade relacional nos contextos onde estagiei.

#### **3.1. Dados recolhidos nos questionários às famílias**

No que respeita às famílias, procurei fazer uma análise dos dados tentando entender qual é a sua perceção da participação na escola.

Quando questionadas as famílias acerca do conhecimento do Regulamento Interno da Instituição, 97,6% revelou ter conhecimento do mesmo, sendo que 85,4% revelou que teve conhecimento do mesmo na reunião do início do ano letivo, 9,7% através do site da instituição na internet, 4,9% em diálogo com outros pais.

Quando questionadas as famílias sobre a frequência em que é estabelecida comunicação entre a escola e a família, 68,3% das famílias revela que esta é estabelecida diariamente, 12,2% afirma que esta é estabelecida semanalmente, 17,1% revela que apenas mensalmente é estabelecida a comunicação e entre a escola e a família ou vice-versa, e ainda 2,4% refere não saber. Desta forma e de acordo com Marques (*cit in Villas-Boas, 2001, p.119*), parece caber à escola dar o primeiro passo no sentido de preencher a lacuna existente em termos de comunicação “positiva” não só entre a escola e a família, “(...) esta comunicação não deverá fazer-se num sentido único, sendo desta forma fundamental que os professores sintam necessidade de “ouvirem os pais e partilharem com eles algum poder de decisão”.

Na questão *Envolve-se em atividades de voluntariado na instituição?*, é possível observar (*vide* gráfico 1) que existe mais tendência por parte das famílias em participar na escola enviando materiais diversos quando solicitados pela escola.

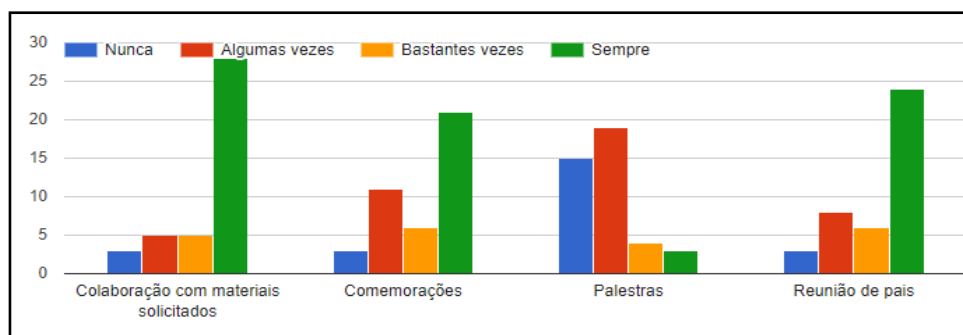


Gráfico 1 – Perceção das famílias sobre o voluntariado na instituição

De facto, verifiquei, ao longo da PES, que sempre que solicitava algum tipo de colaboração no envio de materiais para uma determinada atividade, as famílias colaboravam quase sempre. Pude verificar também que entre a escola e a família, existia uma ligação pouco desenvolvida, principalmente no que dizia respeito à chamada das famílias a participarem em palestras e formações. Só quando as famílias eram chamadas à escola para uma reunião é que se verificava uma maior adesão. As reuniões aconteciam, nestes contextos, duas vezes por ano, uma no início do ano letivo e outra no final. Pontualmente (uma a duas vezes), quer as educadoras quer as professoras chamavam algumas das famílias para uma reunião mais privada.

Marques (2001) refere que nesta relação escola-família há ainda algumas desconfianças e obstáculos pois nem sempre o que a escola protagoniza é vista da mesma forma pelas famílias. Assim, afirma o autor que

A escola é difícil de alcançar por alguns pais por razões várias: a cultura escolar não é compreendida pelos pais com níveis baixos de escolaridade; há muitos pais que tiveram uma má experiência escolar e olham para a instituição com receio e desconfiança; a escola raramente dispõe de espaços adequados e convidativos para receber os pais; a linguagem dos professores nem sempre é acessível aos pais com menores níveis de instrução; os professores chamam os pais à escola quase sempre quando há problemas e raramente quando as coisas vão bem (p.35).

Naquilo que diz respeito à questão *A participação que tem tido na instituição que o seu educando frequenta vai ao encontro das suas expectativas*, (vide gráfico 2) apenas 7,3 % responde que a sua participação está acima das suas expectativas, certamente estes pais têm uma outra disposição e querem participar sempre e mais vezes.

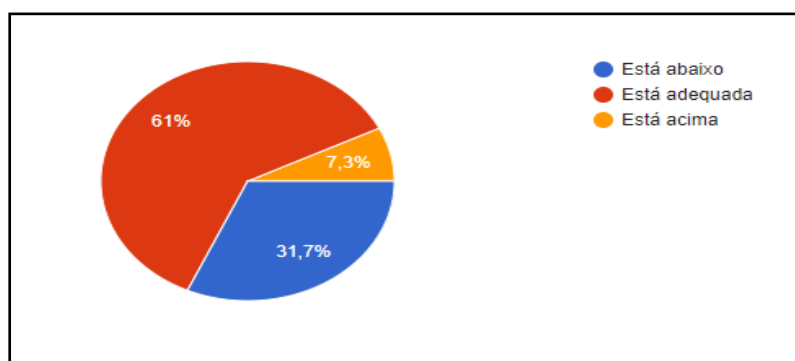


Gráfico 2 – As expectativas das famílias face ao seu envolvimento na escola

Cerca de 61% das famílias responderam que a sua participação está adequada ao esperado e 31,7% dos inquiridos revelou que a sua participação está abaixo das suas expectativas, traduzindo que por motivos vários as famílias gostariam de ter mais envolvimento e participação nas instituições e ficam privados dela.

Quando questionados acerca dos motivos que levam a que a sua participação ou envolvimento ficassem aquém daquilo que especulavam, foram duas as respostas assinaladas com maior frequência, como é visível no gráfico 3, apresentado abaixo.

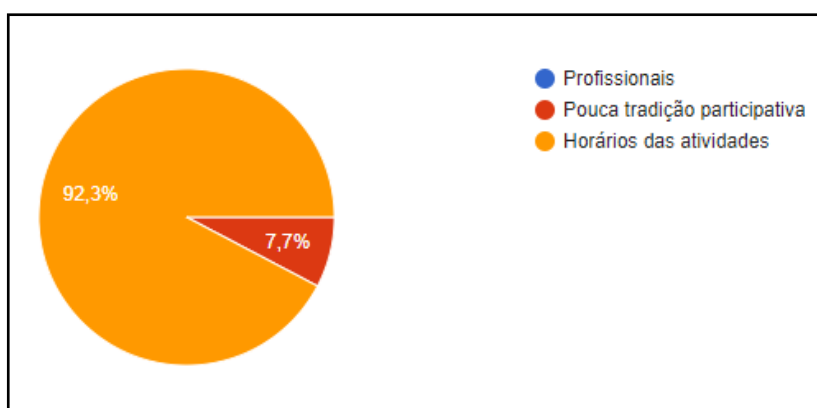


Gráfico 3 – Motivos que dificultam o envolvimento ou participação das famílias

Desta forma é possível perceber que o motivo mais apontado pelas famílias, (92,3%) foi os “horários das atividades” e apenas 7,7% dos inquiridos assinalou a hipótese “pouca tradição participativa”, não tendo ninguém assinalado a hipótese “profissionais”, que se pode relacionar diretamente com os “horários das atividades”.

De acordo com Marques (2001) “Os pais que a escola afasta são (...), os que trabalham muitas horas por dia e vivem longe do local de trabalho”, o que ajuda a justificar o facto de as famílias alegarem os “horários das atividades” como impedimento para não participarem mais na escola.

Naquilo que confere à questão *A família dá continuidade em casa, às atividades iniciadas na escola?* é notório que apenas 19,5% o faz com frequência, 34,1% fá-lo bastantes vezes e 43,9% apenas algumas vezes (*vide* gráfico 4).

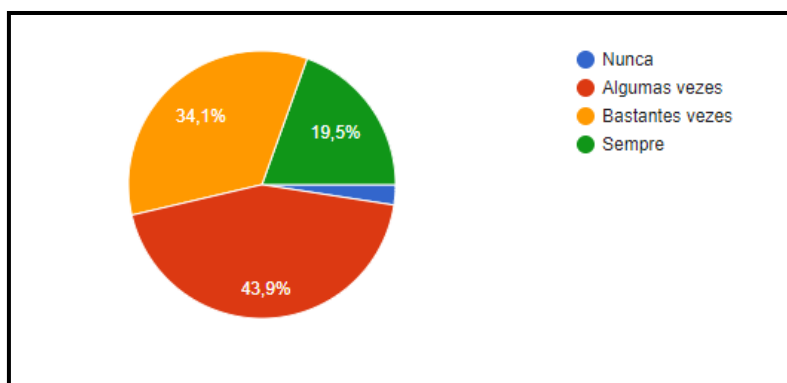


Gráfico 4 – A continuidade das atividades em casa

Estes dados podem ter vários indícios nomeadamente e como afirma Marques (2001, p. 105) “O problema da falta de tempo dos pais para estarem com os filhos é um sintoma de uma doença civilizacional que ameaça o nosso bem-estar e o nosso direito à felicidade”.

O autor vai mais longe ao afirmar que apoiar os filhos no processo educativo em casa, não passa apenas pelo auxílio da realização dos trabalhos de casa, havendo diversas atividades de apoio que não exigem grandes conhecimento, como por exemplo, levar os filhos à biblioteca pública, oferecer livros, visitar museus e ler livros em conjunto, são exemplos de atividades que qualquer pai ou mãe são capazes de fazer com os seus filhos. Para as razões que justificam o envolvimento dos pais no apoio do processo educativo em casa, Marques (2001) aponta quatro razões: a primeira prende-se

com a melhoria dos resultados escolares, a segunda passa pelos pais compreenderem e valorizarem melhor os professores, a terceira para pais e professores aprenderem a apoiar-se mutuamente na tarefa que lhe é comum - a educação dos alunos e, por fim, para os pais aprenderem a comunicar melhor com os filhos e a valorizar, ainda mais, o seu esforço e trabalho.

Nas respostas à questão *Parece-lhe que o seu educando valoriza a sua participação na instituição?* (vide gráfico 5) verifica-se que 53,7% da amostra considera que os filhos valorizam “sempre” a participação da família no contexto onde estão inseridos. Com esta participação todos os envolvidos lucram, especialmente os alunos que, de acordo com Marques (2001) sentem de perto, o interesse dos pais e ficam mais aptos a corresponder às expectativas de pais e professores.

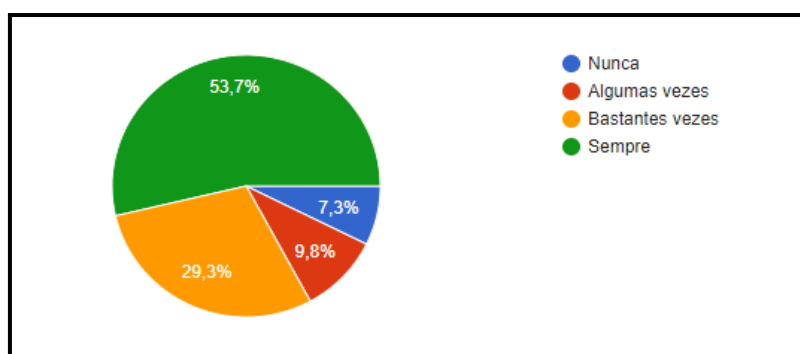


Gráfico 5 – Valorização da participação na instituição

Quando questionados sobre se *A instituição estimula sua participação*, (vide gráfico 6) apenas 36,6% dos inquiridos considera “sempre”, sendo que uma percentagem considerável revela que a instituição o faz “algumas vezes” (22%). De ressaltar ainda, que nenhuma família considera que a instituição “nunca” estimula a sua participação.

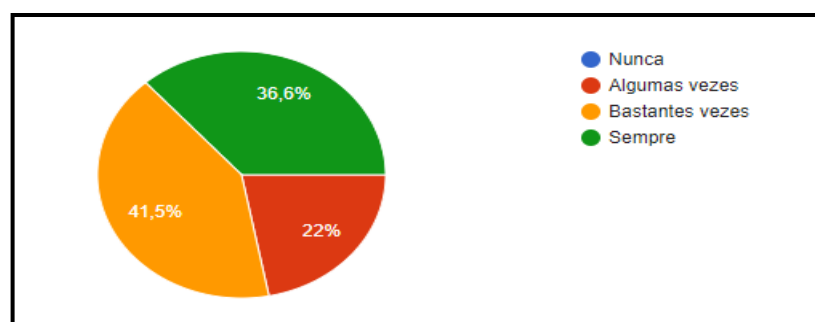


Gráfico 6 – A instituição e a participação das famílias

Marques (2001) considera que grandes realizações não são obra de uma pessoa só, mas sim de um grupo de pessoas que trabalha em conjunto. Assim, defende que a família e a escola devem formar uma equipa, pretende-se com esta parceria um maior envolvimento dos pais nos processos de tomada de decisões, aplicando um princípio muito em voga “para educar uma criança é preciso a aldeia toda”. Esta consciência surge à medida que os problemas educativos se foram complexificando, e os professores sozinhos não conseguiriam proporcionar educação e ensino ao mesmo tempo e a todos os alunos.

Quando solicitadas sugestões para melhorar o envolvimento das famílias na escola, obtiveram-se 15 respostas (9 diferentes). As respostas prendem-se especificamente com (i) os horários, afirmando alguns dos inquiridos que era necessária uma *maior acessibilidade com os professores e diretora, pois muitas vezes as datas e os horários fixos não permitem a muitos pais comparecer*. Há quem chegue a sugerir horários mais alargados e compatíveis com o horário do trabalho dos pais *e sugerir que as atividades tenham lugar ao final da tarde ou noite, para os pais conseguirem comparecer*.; (ii) com o trabalho cooperativo, onde se registaram respostas que indicam a necessidade de mais *Trabalhos conjuntos, não apenas em casa, mas também no ambiente escolar*; (iii) com a participação na vida escolar, salientando o facto da existir uma *maior abertura por parte da direção escolar com os encarregados de educação para o voluntariado* e com um envolvimento mais efetivo, através da criação de uma associação de pais, (esta sugestão verificou-se 6 vezes).

Estas sugestões vão ao encontro daquilo que afirma Marques (2001) ao defender que a escola afasta três tipologias de famílias, em primeiro lugar os muito pobres, em segundo lugar os que trabalham muitas horas por dia e vivem longe do local de trabalho e em terceiro lugar, aquelas famílias que tiveram más experiências escolares. Desta forma, parece mais aceitável considerar o conceito de “escolas difíceis” em vez de “pais difíceis”.

Resulta daqui que as escolas podem vencer o obstáculo da colaboração se começar a encarar as famílias como parceiros e primeiros responsáveis na educação dos alunos. Marques (2001), deixa ainda algumas sugestões para facilitar esta relação, assim sugere,

Em primeiro lugar, os professores devem utilizar uma linguagem acessível a todos os pais. As reuniões devem ser marcadas para depois das 18 horas, a fim de facilitar a comparecimento dos pais. As escolas precisam de dar importância aos espaços para receber os pais, de modo que estes possam ser recebidos com privacidade. (p.28)

Os inquiridos revelam a importância das famílias na colaboração da educação da criança e mostram-se disponíveis para participarem em todo o seu crescimento e desenvolvimento. Reconhecem, porém, que a escola deve ser promotora de mais estratégias que promovam a aproximação da família à escola. Participação essa que deverá ir mais além da mera reunião de pais.

### 3.2. Dados recolhidos nos questionários das educadoras e professoras

Na análise dos dados procurei enfatizar o meu olhar na perceção das educadoras e professoras acerca da participação dos pais no contexto escolar.

Na questão *Os pais dão ideias para elaborar atividades na instituição?* (vide gráfico 7) é possível perceber que um grande número de inquiridas assinalou a resposta “1” que diz respeito a “discordo totalmente”, o que revela que as famílias não têm grande envolvimento no que concerne ao planeamento das atividades escolares, ou seja, é na tomada de decisões que a participação é quase nula ou inexistente.

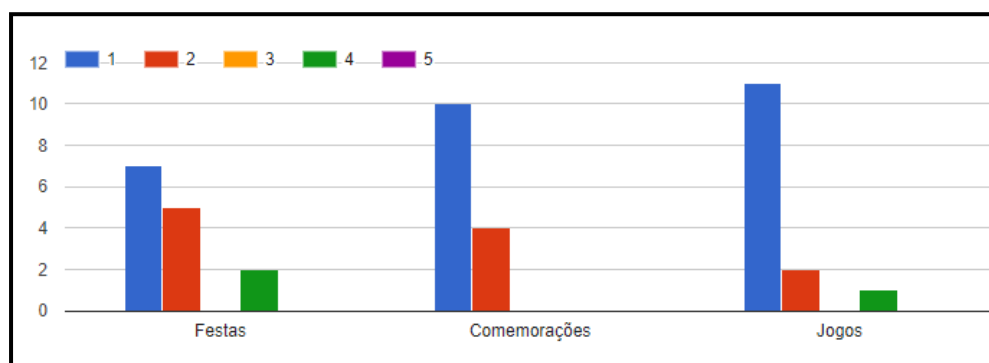


Gráfico 7 – Colaboração em atividades

Já naquilo que concerne à questão *Os pais procuram fazer atividades com as crianças que não sejam pedidas pelas educadoras/professoras?* É notório que grande parte das inquiridas (71,43%) revela que “discorda totalmente” que os pais procedam a estas atividades com os filhos, sendo uma pequena parte (7,14%) aquelas que assinalaram o nível 2 que respeita a “discordo”, uma pequena minoria (14,29%)

assinalou o nível 4 que diz respeito a “concordo”, e ainda 7,14% dos inquiridos revela “concordar totalmente”.

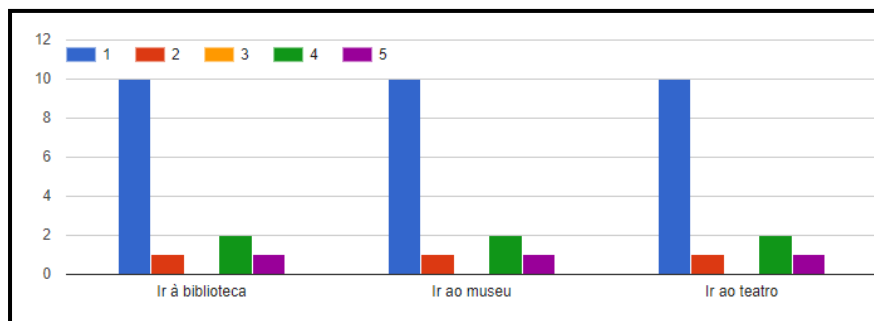


Gráfico 8 – Atividades com as crianças

De acordo com Marques (2001) “Uma das tarefas mais importantes que os pais podem realizar em casa é criarem condições ambientais favoráveis à aprendizagem, comprando livros, lendo histórias e visitando bibliotecas e museus” (p.107).

Na questão *Os pais participam em atividades da sala?* é notório (vide gráfico 9) que uma grande parte das inquiridas (71,43%) assinalou, tal como se verificou no gráfico anterior, a resposta “1” que diz respeito ao “discordo totalmente”, em qualquer uma das três sugestões. Naquilo que respeita à leitura de histórias, 14,29% das educadoras revela que “discorda” que os pais o façam, porém, e a mesma percentagem de inquiridos considera “concordar” com a sugestão. No que respeita a “falar sobre a sua profissão”, 14,29% dos respondentes revela “discordar” da sugestão e 7,14% “concorda” e a mesma percentagem de inquiridas revela “concordar totalmente”. Já naquilo que confere à proposta “dinamizar uma atividade” 14,29% das famílias revela que “discorda” e 7,14% diz concordar e a mesma percentagem “concorda totalmente”.

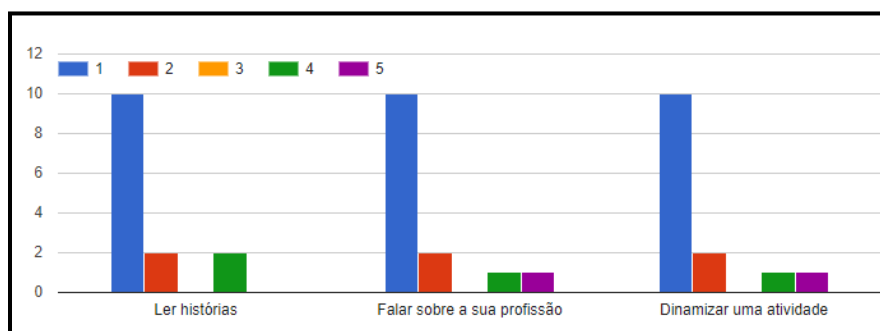


Gráfico 9 – Participação na sala de aula

Marques (2001) sugere algumas atividades que as famílias facilmente poderiam dinamizar quer no jardim-de-infância, quer nas escolas do 1.º CEB, como por exemplo, contar histórias, conversas com as crianças sobre as profissões ou viagens. Estas e outras seriam possíveis de implementar, mas na opinião das nossas inquiridas não são regularmente efetuadas pelas famílias.

Já em relação à questão *Os pais procuram saber aquilo que os filhos fazem na escola de forma a dar continuidade em casa?* é possível verificar que 57,1% das inquiridas diz discordar totalmente, provavelmente por não ver indícios dessa ajuda na sala. Apenas 7,1% diz concordar totalmente com esta premissa.

“A aprendizagem não termina à saída da escola” (Marques, 2001, p.107), desta forma é crucial que as famílias apoiem os educadores e professores bem como os estudantes dando continuidade às aprendizagens iniciadas na instituição. Esta continuidade de aprendizagens entre a escola e a família pode facilmente fazer-se no apoio ao estudo e ao trabalho de casa.

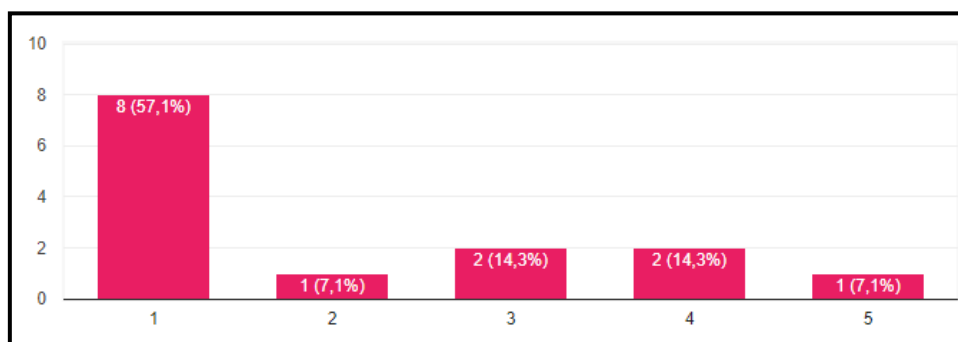


Gráfico 10 – Necessidade de saber o que os filhos fazem na escola

No que concerne à questão *Os pais ajudam frequentemente os seus filhos nos trabalhos solicitados pela educadora/professora*, verifico que metade das inquiridas revela que “Discorda totalmente” que os pais tenham esta participação nos trabalhos solicitados pelas mesmas. No entanto 35,7% (21,4%+14,3%) respondem positivamente.

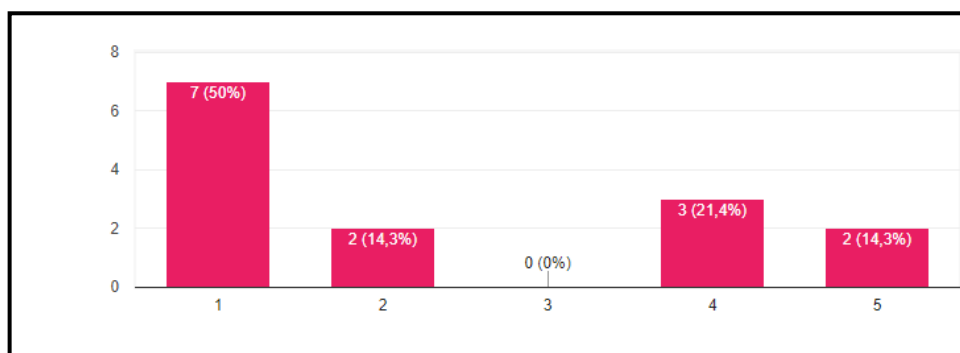


Gráfico 11 – Ajuda nos trabalhos

Marques (2001) afirma que muitos pais desejam envolver-se no apoio ao processo educativo, contudo há muitos que não sabem o que podem ou devem fazer. Reforça ainda que há muitas famílias que embora queiram ajudar, não tem tempo para tal.

Relativamente à questão *Os pais comparecem nas atividades organizadas pela instituição?*, é possível observar no gráfico 12 que 28,6% das inquiridas revela que “concorda totalmente”, ou seja, têm conhecimento efetivo que os pais comparecem nas atividades organizadas pela instituição.

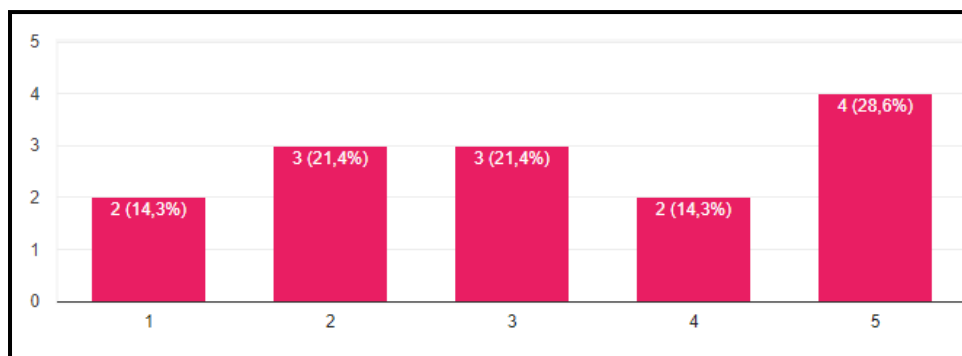


Gráfico 12 – As famílias e a sua presença na escola

Apesar de no gráfico 7 ter sido possível observar que grande parte das inquiridas “discorda totalmente” quando questionadas se os pais dão ideias para elaborar atividades na instituição, parece-nos revelador que, apesar de darem poucas sugestões, quando solicitadas, as famílias, comparecem na instituição.

#### **4. Reflexão acerca dos dados obtidos**

A participação da família na escola é considerada como um assunto um pouco ambíguo, pois se por um lado os educadores e professores consideram que os pais não se envolvem o suficiente ou não auxiliam suficientemente os seus educandos, por outro pretendem que as famílias participem, mas em assuntos relacionados com a vida escolar dos educandos, ou seja, em questões que digam respeito inteiramente às crianças.

Marques (2001), refere que esta participação ou envolvimento se resume ao apoio e acompanhamento, por parte das famílias, nos trabalhos de casa dos educandos e no estudo dos vários assuntos, e que, em conjunto com a comunicação entre a escola e a família, parece trazer mais benefícios diretos às aprendizagens dos estudantes.

Apesar de quase todas as famílias inquiridas terem conhecimento do regulamento interno da instituição, as profissionais não reconhecem a participação das famílias para a elaboração de atividades em sala. Ou seja, o envolvimento em questões de tomada de decisões e planeamento ainda está confinada apenas à escola.

Para Pereira (2008), “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” (pp. 252-253) uma vez que são estas na sua maioria das vezes que ficam “de fora” das escolas.

As famílias apontam os horários das atividades como um dos maiores motivos que dificultam o seu envolvimento na escola. O simples facto das famílias trabalharem faz com que haja alguma incompatibilidade com a sua ida à escola. Na mesma linha se encontram as respostas das educadoras e professoras que salientam que a família raramente participa em atividades de sala. Porém quando a escola os convida a assistir a algum evento de final de período, na opinião das educadoras e professoras, as famílias participam sempre. A sua participação faz-se sentir também, sempre que lhes são solicitados alguns materiais.

Embora as famílias tenham respondido que a escola estimula a sua participação, só algumas respostas apontam que procuram dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela escola, em casa. Já os profissionais da educação não têm a mesma perceção, pois só uma pequena percentagem da amostra revela estar em concordância com a intenção demonstrada pelas famílias em continuar as aprendizagens em casa.

Alargar e flexibilizar o horário quer das atividades, quer do atendimento; promover um trabalho cooperativo e colaborativo com a intenção clara de contribuir para o sucesso dos educandos; participar na vida da escola em diálogo aberto com os diretores e através da criação de uma associação de pais, são algumas das sugestões que as famílias elencam para melhorar a relação escola-família.

É sabido que a família e a escola representam pontos de apoio e sustentação ao ser humano e marcam a sua existência. A parceria família-escola precisa de ser cada vez maior, pois quanto melhor for a parceria entre ambas, mais positivos serão os resultados na formação da própria criança. Acredito que “o sucesso educativo (...) está positivamente relacionado com a forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão comum.” (Sousa e Sarmiento, 2010, p. 148) e que os benefícios para esta parceria são indiscutíveis, mas continua a ser extremamente difícil envolver no processo educativo as famílias que estão mais afastadas da cultura escolar. As razões são diversas de acordo com Marques (2001, p. 16) “falta de tempo, baixas expectativas educacionais, afastamento cultural e pobreza.”

Corroboro a ideia que as escolas devem ser promotoras de estratégias que promovam uma maior aproximação das famílias à escola. Segundo Epstein (1996) as famílias podem ser envolvidas de diferentes formas e cabe à escola proporcionar uma diversidade de modalidades de envolvimento parental na escola. O autor elencou algumas estratégias que passo a elencar: (i) ajudar a família a cumprir as suas necessidades básicas, (ii) contribuir para a comunicação positiva entre a escola e a família; (iii) envolver as famílias em atividades da escola; (iv) envolver as famílias em atividades de aprendizagem em casa; (v) chamar os pais a participar na tomada de decisões e (vi) envolver a comunidade.

Desta forma é claramente notório que a escola pode ultrapassar os obstáculos à colaboração se encarar as famílias como parceiros e os primeiros responsáveis pela educação dos educandos. Os obstáculos, são muitos, são evidentes, não são, contudo, intransponíveis. Mais do que convidar as famílias a participar na vida da escola torna-se imperativo trazer as famílias para dentro da escola.

### **Considerações Finais**

Procuro através destas considerações finais refletir acerca de todo o processo de investigação, bem como a PES realizada em contextos de Creche, JI e 1.º CEB. Este mostrou-se um processo longo, marcado por diversas limitações, contudo e com o auxílio dos professores supervisores, bem como dos educadores e professores cooperantes, a PES mostrou-se uma mais-valia para o meu percurso formativo e profissional. Ao longo da PES pude observar crianças em diferentes contextos, interagir com elas, planear atividades diversificadas e com significado, intervir e refletir acerca das minhas práticas. É nesta reflexão sobre a ação (Shön, 1992) e questionamento constante “que se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 31). Neste propósito a reflexão contribuiu para a progressão no desenvolvimento profissional e a construção de novos entendimentos sobre a prática.

A motivação da temática em estudo partiu de interesses pessoais e ao mesmo tempo para tentar suprir necessidades já identificadas em contextos anteriores. Assim enveredei por uma investigação acerca do envolvimento parental nos vários contextos onde decorreu a PES. Tive sempre intenção em conceber e implementar estratégias de ensino-aprendizagem potenciadoras de um maior envolvimento parental nas escolas. Procurei promover a comunicação semanal entre a escola e a família, enviar solicitações (materiais e informações) na caderneta da criança, solicitar a colaboração na dinamização de atividades, convidar pais para irem à sala de atividades, planear uma dramatização para as famílias, entre outras estratégias.

É certo que a escola e a família são duas “instituições” de grande importância e influência para a criança, pelo que a relação que se estabelece entre estes dois ambientes é uma “chave importante para melhorar a educação em Portugal” (Marques, 1994, p.19). Contudo o mesmo autor (2001) afirma que

por tradição os pais habituaram-se a entregar os filhos às escolas, considerando que a instrução era um domínio reservado aos professores, cabendo aos pais apenas o sustento dos filhos e a transmissão de um conjunto de valores básicos que incluíam as relações de cortesia, o respeito pelas autoridades e o cumprimento das regras (p.23).

Contudo, e ao mesmo tempo é possível refletir que nem todas as famílias sabem como se envolver nas atividades escolares e, por vezes, também as escolas não os encorajam a fazê-lo. Por esse motivo uma das minhas motivações era tornar as famílias mais envolvidas, participativas e conhecedoras dos processos. Porém o papel da escola não se restringe ao apelo à colaboração dos pais, mas em encará-los como parceiros da educação das crianças. Isto faz com que exista um reconhecimento de algo em comum de tal modo que, seria necessário estabelecer compromissos de cooperação. Encarar os pais como parceiros educativos da escola deve ter como objetivo estabelecer uma política de informação a eles dirigida, havendo a necessidade de criar “bons programas de envolvimento dos pais” (Marques, 1991).

Os pais devem participar no processo educativo, partilhando toda a responsabilidade que este processo implica, não devendo culpar somente a escola quando esta parceria não funciona em pleno. Do mesmo modo, os educadores e professores não podem culpar os pais como exclusivamente responsáveis pelo seu menor envolvimento.

Este estudo permitiu-me perceber que o envolvimento das famílias com as instituições nem sempre se realiza de uma forma fácil. No entanto, foi possível observar, através da triangulação de dados, que *as percepções dos professores, educadores e família sobre a relação escola-família e o envolvimento parental* são divergentes. Ambos têm olhares diferentes no que diz respeito à relação escola-família, embora sejam convergentes no que diz respeito a considerar esta relação como crucial para o sucesso educativo das crianças.

Quando as famílias admitem não participar tanto quanto gostariam, referem que o principal entrave são os horários das atividades em questão e não a falta de vontade ou disponibilidade. Foi notório também perceber que quando questionados acerca da satisfação do seu envolvimento nos contextos onde os seus educandos estavam inseridos, uma grande percentagem de famílias, afirmou estar satisfeita. Porém no momento em que foram questionados acerca da sua participação em atividades, muitas famílias afirmaram que “nunca” respondem a estes pedidos. As famílias admitem ainda a existência de uma discrepância entre a sua expectativa de envolvimento e o seu envolvimento real.

Percebi também que os educadores e professores atribuem uma grande importância à participação e envolvimento parental na escola, mas reconhecem que as famílias participam pouco por iniciativa própria e apenas nas festas finais de período e nas reuniões de pais é que a adesão familiar é maior.

A relação entre a escola e a família é complexa e multifacetada. De uma relação assimétrica com o poder centrado na escola, acredito que se caminha para uma relação positiva e de efetiva colaboração. Em termos conclusivos, saliento a ideia de que a escola enfrenta hoje o grande desafio de se abrir à comunidade, valorizando desta forma o diálogo e a participação equitativa dos diferentes agentes. E porque a escola de hoje não é mais do que o espelho refletor da sociedade atual, defronta-se com os mais variados problemas, o que, de certo modo, vem justificar a preocupação constante dos professores e encarregados de educação.

A escola deve ser capaz de manter o equilíbrio perante pressões externas e manter o consenso interno no respeito pelos valores, pela autonomia e pela especificidade. Deve pautar-se por ser uma organização aberta, onde exista partilha de saberes, de experiências, de valores, numa permuta constante – dar e receber, uma escola construtiva, entendida como um sistema, como uma realidade social.

É necessária uma nova dinâmica, uma abertura ao exterior e novas atitudes dos agentes educativos. Em primeiro lugar dos professores e educadores, que terão de ser sempre os grandes impulsionadores de toda e qualquer mudança, e dos pais, mantendo a sua participação e envolvimento, mesmo que de tipo informal.

Parece existir um certo consenso de que a colaboração escola-família deve ser cada vez mais uma presença imprescindível, porque é vital para o sucesso de todos os envolvidos no processo educativo.

**Referências Bibliográficas**

- Abreu, A. (2002). Os pais e o jardim de infância em meio rural: Um estudo de caso em três jardins de infância da rede pública em meio rural. In T. Vasconcelos, *Infância e Educação: Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI. 5 (pp. 89-112) Porto: Porto Editora.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Lisboa: Edições Asa.
- Alarcão, M. (2006). *(Des) equilíbrios familiares*. (3ª ed.) Coimbra: Quarteto.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (2ª ed.) Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Amaro, F. (2006). *Introdução à sociologia da família*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Amor, E. (1999). *Didática do português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: princípios e práticas ancoradas em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira Formosinho e S. Araújo (Eds.), *Educação em creche: participação e diversidade* (pp.29-74). Porto: Porto Editora
- Azevedo, C.E.F., Oliveira, L.G.L., Gonzales, R.K., & Aballa, M.M. (2013). *A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo*. Brasília: IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade
- Barbosa, M. (2006). *Educação e cidadania. Renovação da pedagogia*. Amarante: Ágora.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bívar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2012). *Metas curriculares do ensino básico – matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência (MEC)
- Bívar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e metas curriculares matemática ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1993). *The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings*. In Wozniak, R. & Fischer, K. (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 3-44). Hillsdale-NJ: Erlbaum.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de portugueses do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cabanas, J. M. Q. (2002). *Teoria da Educação: Concepção antinômica da educação*. Porto: Edições ASA.
- Condessa, I. C. (2009). *Reaprender a brincar*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Dewey, J. (1994). *A necessidade de uma filosofia da educação*. *Cadernos de educação de infância*, 30, (p. 4-8).
- Diogo, J. (1998). *Parceria escola-família, A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Epstein, J. L. (1996). *Improving school-family-community partnerships in the middle grades*. *Middle School Journal*, (pp. 43-48).
- Epstein, J. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Esteves, S. (2012). *Relação escola-família: comunicação de afetos*. *Cadernos de Educação de Infância*. N.º 97.
- Fernandes, M. (2011). *Envolvimento da família na educação de infância: algumas potencialidades*. Universidade do Minho: Instituto de Educação.
- Giddens, A. (2004). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gimeno, A. (2001). *A família: O desafio da diversidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gonçalves, C. D. (2010). *Sabedoria e educação. Um estudo com adultos da Universidade Sénior*. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
- Guerra, M. A. (2002). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.
- Guzman, M. (2012). *Quando as famílias entram na escola*. Lisboa: APEI, *Cadernos de Educação de Infância*, 97. (pp. 16-18).

- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família, as fronteiras de cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração, jardim de infância/família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Marques, R. (1991). *A escola e os pais – Como colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1994). *A Direção de turma*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (1997). *A escola e os pais. Como colaborar?*. (5ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2003). *Valores éticos e cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, E. (2001). A escola, a inadaptação social e a zona urbana comunitária. In M. Patrício, *Escola, aprendizagem e criatividade*. (pp.259-270). Porto: Porto Editora.
- Martins, A.M.; Dias, E. & Martins, R. (2011). *A importância da aula e do profissional de Educação Física no processo de desenvolvimento global da criança nos anos escolares iniciais do ensino fundamental – Revista Digital: Buenos Aires*.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Minguéns, M. I. (2005). Nota-prévia. In *Educação e família: Seminários e Colóquios* (pp.9-13). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré- escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas - Programa de estudo do meio 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Montandon, C., e Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível?*. Oeiras: Celta Editora.
- Moura, A. (2015). *Princípios pedagógicos promotores de sucesso educativo*. Relatório de Estágio. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Neto, M. (2005). Sessão de abertura. In *Educação e família: Seminários e Colóquios* (pp. 19-21). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Neto, C. (Ed.). (2003). *Jogo & Desenvolvimento* (2ª ed.). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Nunes, M. (1993). *Os pais e o sucesso escolar dos alunos*. Revista Saúde e Lar.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: Universidade Aberta de Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Org.) *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 61-108) Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Interação e participação na escola infantil*. Pátio – Educação Infantil, n.º17.( p.37-39).
- Paiva, B. (2009). *Urbanidade e educação cultural. Supervisão e formação em educação artística e tecnológica*. Coimbra: Editorial Novembro.
- Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Universidade de Málaga. (Documento policopiado).
- Pereira, M.I.G. (2009). *A participação parental no Jardim de Infância*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. (documento policopiado).
- Perrenoud, P. (1995). Entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem In Perrenoud, P., *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. (pp. 29-56). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *Entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem. Entre pais e professores, um diálogo impossível?* Oeiras: Celta Editora.
- Piletti, C. (2006). *Didática Geral*. (23ª Ed.). São Paulo: Ática.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Prole, A. (s/d). *Como fazer um projecto de promoção de leitura*. ABZ da leitura: Orientações Teóricas.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, I. (2010). *Prática pedagógica e cidadania: Uma interpretação crítica baseada na ideia de competência*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).
- Rino, J. (2004). *O Jogo, interações e matemática*. Lisboa: APM
- Sarmento, T. & Marques, J. (2002). *A escola e os pais*. Coleção Infância. Maia: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Sarmento, T. & Marques, J. (2007). A participação das crianças nas práticas da relação das famílias com as escolas. In Silva, P. (org.) (2007). *Escolas, famílias e Lares: Um caleidoscópio de olhares*. (pp. 37-49) Porto, Profedições.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa. (Org.). *Os professores e a sua formação*. (pp. 77-92). Lisboa: D. Quixote e IIE.
- Silva, B. N. S. (2011). *A participação da família na escola, para uma gestão democrática em escolas Estaduais, no Ensino Fundamental*. Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré- escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Silva, P. (1993). Relação Escola – Família? Naturalmente, mas..., In *Educação Ensino*, Ano 5, Associação de Municípios do distrito de Setúbal, ( p.17).
- Silva, S. & Ferreira, J. (2009). *Família e Ensino Superior: Que relação entre dois contextos de desenvolvimento?*. Coimbra: EXEDRA, 1, (p. 101-118).
- Simões, A. (2007). O que é a educação? In A. Fonseca, M. Seabra-Santos, M. Fonseca (Eds.), *Psicologia e Educação. Novos e velhos temas*. (pp. 31-52). Coimbra: Almedina.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Sousa, M & M, Sarmento. T. (2010). Escola – Família -Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*. (pp. 141-156).
- Válgoma, M. (2005). *A magia de ler*. Barcelona: Plaza Janés

- Veloso, R. M.; Riscado L. (2002). *Literatura Infantil, brinquedo e segredo*. Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude. Lisboa: Editores S.A., nº10, (p. 26-29).
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.
- Zenhas, A. (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora