

Contributos para uma aproximação entre os pais e a escola: uma reflexão no contexto do Estágio Pedagógico, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Mariana Sousa Amaral

Mestrado em

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



Ponta Delgada
[2017]

Contributos para uma aproximação entre os pais e a escola: uma reflexão no contexto do Estágio Pedagógico, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

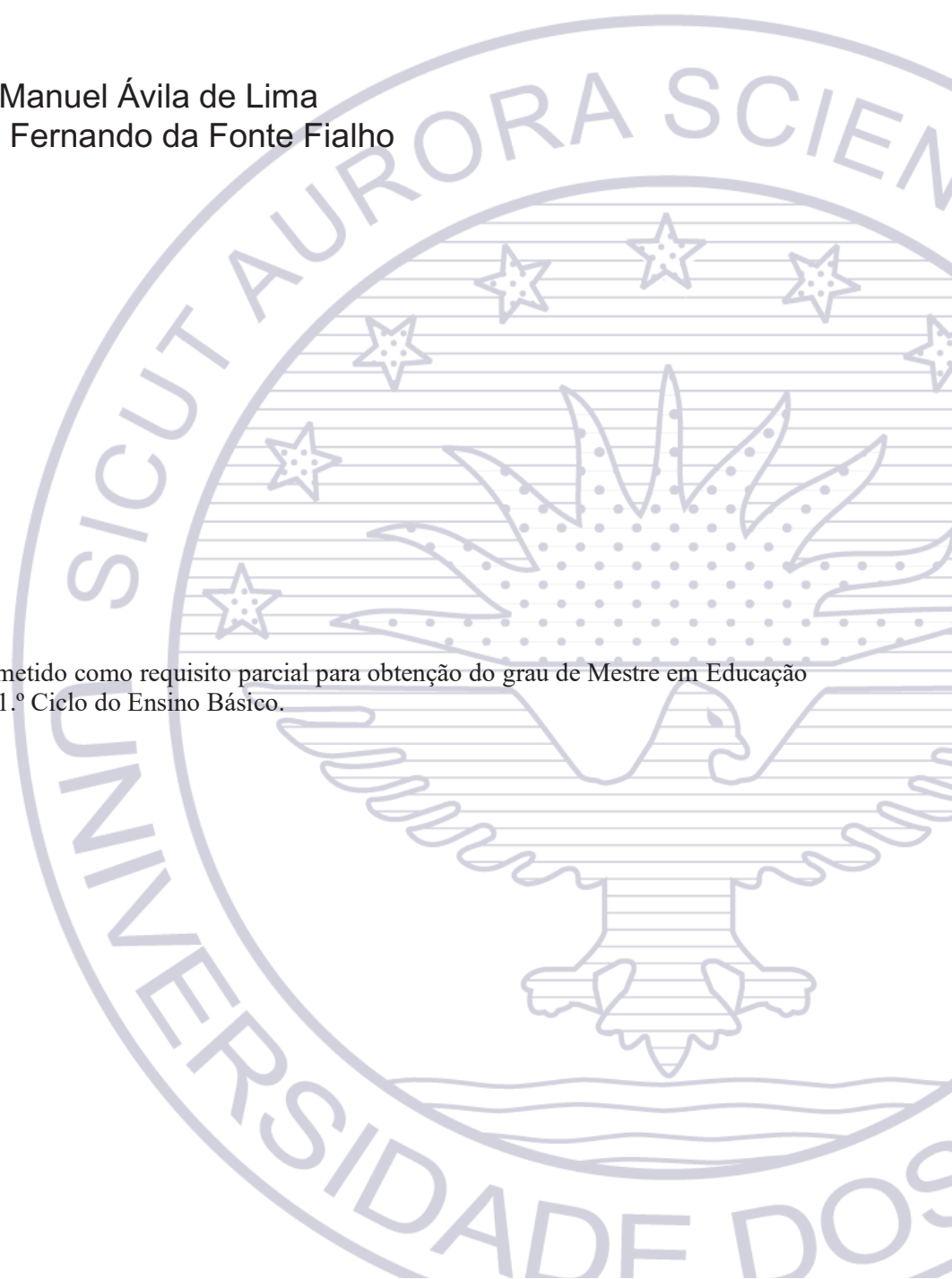
Mariana Sousa Amaral

Orientadores

Prof. Doutor Jorge Manuel Ávila de Lima

Prof. Doutor Adolfo Fernando da Fonte Fialho

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.



Aos meus pais, irmãos e sobrinhos,
àqueles que mais amo,
que ao longo desta caminhada foram o meu porto seguro.

Agradecimentos

Chegado ao final de um longo caminho, repleto de emoções e de sentimentos, é o momento de agradecer àqueles que me acompanharam.

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus pais, por todo o apoio e incentivo que me deram durante esta caminhada, sem o vosso auxílio não chegaria a esta etapa. Obrigada.

Às minhas irmãs, Carmen e Ana, que viveram esta jornada sempre lado a lado comigo, auxiliando-me em todos os momentos. Obrigada, pelos vossos ensinamentos, pelas vossas palavras sábias. Aquilo que sou hoje devo-o muito a vocês as duas. Obrigada.

Ao Tiago, meu namorado, pela dedicação, atenção, paciência e pelo carinho. Obrigada pela tua compreensão. Acima de tudo, agradeço o teu companheirismo, que juntos partilhámos muitas alegrias e tristezas, tentando perspetivar, sempre que possível, o sentido positivo das situações.

Agradeço profundamente aos meus orientadores, Professor Doutor Jorge Ávila de Lima e ao Professor Adolfo Fialho, pela confiança que depositaram em mim. Obrigada, pelo vosso apoio constante ao longo desta grande jornada. Jornada esta marcada por vários momentos de troca de ideias, de experiências de aprendizagem e de grande esforço, tudo no sentido de alcançar esta meta.

Também agradeço ao meu par pedagógico, à minha grande amiga, por todo o apoio, pela partilha de experiências, ideias e de aprendizagens.

À educadora cooperante, o meu muito Obrigada, por nos ter aberto as portas da sua sala, permitindo a partilha de momentos educativo e de amizade. Obrigada pelos teus conselhos: o que é vivido com amor nunca se esquece.

À professora cooperante, o meu muito Obrigada, por também nos ter aberto as portas da sua sala. Agradeço todos os seus ensinamentos e todo o apoio prestado neste caminho.

Às crianças, que tornaram todo este caminho mais significativo. Obrigada, também a todos os encarregados de educação pela vossa colaboração.

Ao Ivo, pela sua amizade e o seu sentido de interajuda em todos os momentos de aflição, foste um grande apoio neste percurso.

À Carolina, pela sua disposição e sentido positivo presente em todas as circunstâncias, obrigada, pela tua companhia diária nesta grande tarefa.

Finalmente, também agradeço à Daniela, à Saulina, à Rita e à Marisa, que também viveram esta jornada lado a lado comigo, estando sempre disponíveis para auxiliar-me. O meu muito Obrigada meninas.

A todos, Obrigada!

Resumo

Este relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e visa refletir sobre o nosso percurso em contexto de estágio, realizado em duas escolas, evidenciando, em particular, as práticas que incidiram na relação escola-família.

O nosso trabalho procurou compreender os contributos de uma verdadeira aproximação entre a família e a escola. Neste sentido, primeiramente, este documento é sustentado por um quadro teórico, no qual apresentámos a forma como a perspetiva da família em relação à escola tem vindo a evoluir, gradualmente, ao longo dos tempos e vice-versa. Ainda neste cenário, elencamos exemplos de modelos explicativos do envolvimento parental, fazendo referência às suas vantagens, obstáculos e finalmente, propomos algumas estratégias de modo a se promover este envolvimento nas aprendizagens escolares dos educandos.

À luz desta problemática, ao longo da nossa prática pedagógica procurámos promover experiências de aprendizagem que privilegiassem a interação entre a escola e família. O conjunto de atividades levadas a cabo no âmbito da temática que decidimos aprofundar neste relatório de estágio foram desenvolvidas em quatro diferentes esferas de interação que convocaram: 1) a criança/o aluno; 2) o grupo/a turma; 3) a escola e 4) a comunidade envolvente.

Na tentativa de enriquecer o nosso trabalho e de conhecer as perceções dos docentes sobre esta temática, recorreremos a uma investigação mista, levando assim à utilização de vários instrumentos de recolha de dados para que se tornasse possível alcançar os objetivos propostos previamente e por sua vez responder às questões delineadas. Deste modo, entrevistámos seis encarregados de educação, dois educadores e dois professores e realizámos um inquérito por questionários a 419 educadores e professores das escolas públicas do concelho de Ponta Delgada e da Ribeira Grande, em São Miguel da Região Autónoma dos Açores. Também nos servimos da observação direta e analisámos alguns documentos que construímos ao longo das práticas pedagógicas, nomeadamente, as planificações e avaliações, bem como os documentos oficiais dos estabelecimentos de ensino onde se desenvolveu a prática pedagógica

Os resultados que emergiram deste trabalho demonstram que todos os agentes educativos têm a perceção da importância do desenvolvimento desta parceria entre a escola e família, partilhando da opinião que esta se assume como uma mais-valia no processo de aprendizagem dos alunos. Também conseguimos apurar que o nível de envolvimento varia consoante o nível socioeconómico dos encarregados de educação. Ao estabelecermos uma comparação entre a perceção dos educadores face aos professores, verificámos que estas estão

em consonância, não se apurando grandes discrepâncias entre os dois grupos. Percebemos, no entanto, que o nível e a frequência do envolvimento parental é mais satisfatório e frequente no cenário da Educação Pré-escolar, comparativamente ao do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-Chave: Escola, Família, Relação escola-família, Envolvimento Parental

Abstract

This internship report was developed under the Master in Pre-school Education and Teaching of the 1st cycle of basic education and aims to reflect on our journey in context stage, carried out in two schools, showing, in particular, the practices They focused on school-family relationship.

Our work sought to understand the contributions of a genuine rapprochement between the family and school. In this regard, first, this document is supported by a theoretical framework in which we presented how the family perspective about the school has evolved gradually over time and vice versa. Even in this scenario, we list examples of explanatory models of parental involvement, referring to its advantages, obstacles and finally propose some strategies in order to promote this involvement in school learning of the students.

In light of this problem, along our pedagogical practice we sought to promote learning experiences which focus on the interaction between school and family. The set of activities carried out under the theme we decided to deepen this stage report were developed in four different spheres of interaction that called for: 1) the child / student; 2) the group / class; 3) school and 4) the surrounding community.

In an attempt to enrich our work and to know the perceptions of teachers on this issue, we turn to a joint investigation, leading to the use of multiple data collection tools that it might become possible to achieve the proposed objectives in advance and in turn respond the issues outlined. Thus, we interviewed six parents, two pre-school teachers and two elementary teachers and conducted survey questionnaires to 419 educators and teachers from public schools in the municipality of Ponta Delgada and Ribeira Grande, Sao Miguel in the Azores. We also serve in direct observation and looked at some documents we have built over the pedagogical practices, in particular, flat patterns and ratings.

The results that emerged from this study demonstrate that all educators have the perception of the importance of developing the partnership between school and family, sharing the view that this is assumed as an asset in the student learning process. We also managed to ascertain that the level of involvement varies depending on the socioeconomic status of the parents. By establishing a comparison between the perception of educators face teachers, we found that these are in line, not hurrying major discrepancies between the two groups. We realize, however, that the level and frequency of parental involvement is more satisfying and often in the setting of pre-school education, compared to the 1st cycle of basic education.

Key-words: School, Family, School-family Relationship, parental involvement.

Índice Geral

Resumo	iii
Abstract	v
Índice de Quadros.....	viii
Índice de Figuras	ix
Lista de Anexos	ix
Lista de Abreviaturas	x
Introdução	1
Capítulo I: A relação escola-família: um desafio partilhado.....	3
1.1. A família: um conceito em mudança.....	4
1.2. A família como primeiro espaço de socialização e aprendizagem.....	6
1.3. A relação escola-família: parceiros para a mudança	7
1.3.1. A escola na perspetiva da família	11
1.3.2. A família na perspetiva da escola	12
1.4. Envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos	13
1.4.1. Conceito de envolvimento parental	13
1.4.2. Modelos de classificação do envolvimento parental	14
1.4.3. Envolvimento parental e classes sociais.....	20
1.4.4. Vantagens do envolvimento parental: alunos, EE, educadores/professores.....	22
1.4.5. Obstáculos ao envolvimento parental na vida escolar.....	26
1.4.6. Estratégias para a promoção do envolvimento parental na vida escolar dos filhos	28
Capítulo II: Apresentação do Estudo Empírico	32
2.1. Natureza e problemática do estudo.....	33
2.2. Objetivos do estudo	33
2.3. Questões de investigação.....	34
2.4. Instrumentos de recolha de dados.....	35
2.4.1. Inquérito por questionário	35
2.4.2. Inquérito por entrevista.....	37
2.4.3. A Observação direta	38
2.4.4. A análise documental.....	38
2.5. População e amostra	39
2.5.1. População.....	39
2.5.2. Amostras	40
2.6. Recolha de dados	40
2.6.1. Inquérito por questionário	40
2.6.2. Inquérito por entrevista.....	42

2.6.3. Observação direta	42
2.6.4. Análise documental	42
2.7. Análise de dados.....	43
2.8. Cuidados éticos.....	43
Capítulo III: A ação educativa no Estágio Pedagógico I	45
3.1. Caracterização do meio envolvente	46
3.2. Caracterização da escola.....	47
3.3. Caracterização da sala de atividades	48
3.4. Caracterização do grupo de crianças	51
3.4.1. As crianças e os seus desempenhos.....	51
3.4.2. Potencialidades do grupo de crianças	53
3.4.3. Dificuldades do grupo de crianças.....	54
3.5. Organização do tempo: estruturação de um dia.....	55
3.6. Caracterização dos encarregados de educação	56
3.7. A ação educativa no contexto da Educação Pré-escolar.....	57
3.8. Comunicação com as famílias	63
3.9. O estágio pedagógico e a participação dos encarregados de educação	65
3.9.1. O envolvimento parental, a ação educativa e a criança.....	68
3.9.2. O envolvimento parental, a ação educativa e o grupo	71
3.9.3. O envolvimento parental, a ação educativa na escola	74
3.9.4. O envolvimento parental, a ação educativa e a comunidade envolvente	75
3.10. As posições dos agentes educativos face ao envolvimento parental	78
3.10.1. Utilidade do envolvimento parental na escolaridade dos educandos	79
3.10.2. Dimensões do envolvimento parental.....	81
3.10.3. Envolvimento parental e nível socioeconómico dos EE	85
3.10.4. Condições da escola face ao envolvimento parental	86
3.10.5. Comunicação estabelecida entre a escola e os EE.....	88
3.10.6. Preparação da formação inicial para a temática do envolvimento parental	89
Capítulo IV: A ação educativa no Estágio Pedagógico II	91
4.1. Caracterização do meio envolvente	92
4.2. Caracterização da escola.....	93
4.3. Caracterização da sala de aula	95
4.4. Caracterização da turma	97
4.4.1. Os alunos e os seus desempenhos.....	97
4.4.2. Potencialidades dos alunos	98
4.4.3. Dificuldades dos alunos.....	99
4.5. As dinâmicas de uma sala de aula	100

4.6. Caracterização dos encarregados de educação	100
4.7. A ação educativa no contexto do 1.º CEB	101
4.8. Comunicação com as famílias	108
4.9. O estágio pedagógico e a participação dos encarregados de educação	109
4.9.1. O envolvimento parental, a ação educativa e o aluno	111
4.9.2. O envolvimento parental, a ação educativa e a turma	115
4.9.3. O envolvimento parental, a ação educativa e a escola	119
4.9.4. O envolvimento parental, a ação educativa e a comunidade envolvente	121
4.10. As posições dos agentes educativos face ao envolvimento parental	122
4.10.1. Utilidade do envolvimento parental na escolaridade dos educandos	123
4.10.2. Dimensões do Envolvimento Parental.....	126
4.10.3. Envolvimento parental e nível socioeconómico dos EE	129
4.10.4. Condições da escola face ao envolvimento parental	131
4.10.5. Comunicação estabelecida entre a escola e os EE	133
4.10.6. Preparação da formação inicial para a temática do envolvimento parental	134
Conclusão	136
Referências	144
Anexos.....	151

Índice de Quadros

Quadro 1- Paradoxos da relação escola-família	9
Quadro 2- Modalidades potenciais de atividades dos pais na sala de aula.....	18
Quadro 3- Exemplos de atividades que os pais podem desenvolver em casa com os filhos....	19
Quadro 4- Aspectos a verificar no pré-teste do inquérito por questionário	36
Quadro 5- Número de questionários entregues.....	40
Quadro 6- Número de questionários entregues e recolhidos	41
Quadro 7- Atividades desenvolvidas em cada área da sala de atividades.....	49
Quadro 8- Atividades desenvolvidas no contexto de estágio na EPE	58
Quadro 9- Esferas de interação dos EE	66
Quadro 10- Atividades desenvolvidas no contexto de estágio no 1.º CEB.....	102
Quadro 11- Esferas de interação dos EE	109

Índice de Figuras

Figura 1. Práticas participativas face à escola por pais de diferentes grupos socioculturais (Stoer & Cortesão, 2005, p. 84).....	8
Figura 2. Patamares de envolvimento dos pais na vida da escola (Lima, 2002, p. 147).	17
Figura 3. Benefícios de uma relação colaborativa entre a família e a escola (Fernández <i>et al.</i> , 2011, p. 14).....	25
Figura 4. Aspectos a ter em conta na utilização da técnica da entrevista (Carmo e Ferreira, 1998, p. 133).....	37
Figura 5. Temáticas centrais no Estágio Pedagógico I.	57
Figura 6. A ação educativa e a participação dos EE.....	67
Figura 7. Conteúdos centrais do Estágio Pedagógico II.	101
Figura 8. A ação educativa e a participação dos EE.....	110

Lista de Anexos

Anexo I- Inquérito por questionário aos educadores e professores do 1.º CEB.....	149
Anexo II- Guião de entrevista aos educadores e professores do 1.º CEB.....	155
Anexo III- Guião de entrevista aos EE.....	159
Anexo IV- Dados da população.....	161
Anexo V- Categorias das respostas dos entrevistados.....	164
Anexo VI- Carta de apresentação.....	205
Anexo VII- Protocolo do consentimento informado para educadores e professores do 1.º CEB.....	206
Anexo VIII- Protocolo do consentimento informado para os EE.....	208
Anexo IX- Registo fotográfico das atividades desenvolvidas no EP I.....	210
Anexo X- As crianças e os seus desempenhos nas áreas curriculares.....	215
Anexo XI- Resultados do estudo referentes aos educadores.....	217
Anexo XII- Registo fotográfico das atividades desenvolvidas no EP II.....	222
Anexo XIII- Os alunos e os seus desempenhos e o horário semanal.....	228
Anexo XIV- Resultados do estudo referentes aos professores do 1.º CEB.....	231

Lista de Abreviaturas

1.º CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

DES- Divino Espírito Santo

EE- Encarregados de Educação

EP – Estágio Pedagógico

EPE – Educação para o Pré-Escolar

P.S.P- Polícia de Segurança Pública

Introdução

O presente relatório de estágio apresenta-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores. A redação deste relatório, assim como a sua defesa, constituem um requisito necessário à obtenção do grau de Mestre, que confere a habilitação para a docência nos contextos da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este documento foi concebido tendo por base as experiências de estágio referentes à Educação Pré-escolar e ao ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nas unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e II. Além destas experiências, este documento também foi realizado de acordo com a temática e problemática que nos propusemos a desenvolver. A temática norteadora deste documento é a relação escola-família, nascendo assim o seguinte título: “Contributos para uma aproximação entre os Pais e a Escola: Uma reflexão no contexto do Estágio Pedagógico, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico”.

Nesta ordem de ideias, esta temática visa desenvolver uma verdadeira parceria entre os encarregados de educação e os docentes que depende, maioritariamente, da relação que estes estabelecem no seu dia-a-dia. Então, foi do nosso interesse proporcionar experiências de aprendizagem, nas quais se privilegiava o envolvimento dos encarregados de educação de modo a se tornar mais consistente este elo de ligação.

No que respeita à sua estrutura, o presente relatório de estágio encontra-se organizado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado “A relação escola-família: um desafio partilhado”, dedica-se à revisão da literatura sobre a temática em apreço, no qual explanamos os pressupostos que incorporam este tema, estando organizado em dois pontos. Primeiramente, damos lugar à apresentação do conceito de família e à evidência da família como primeiro espaço de socialização e de aprendizagem da criança. Posto isto, dedicamo-nos à relação escola-família como parceiros para a mudança, apresentando a escola na perspetiva da família e vice-versa. No segundo ponto, debruçamo-nos sobre o conceito de envolvimento parental, a apresentação de diferentes modelos explicativos deste conceito e a relação entre o envolvimento parental e a classe social. Ainda neste ponto, fazemos referência às vantagens e barreiras existentes face ao envolvimento parental, bem como às estratégias para a promoção do envolvimento parental na vida escolar dos educandos.

No segundo capítulo apresentamos a metodologia utilizada no estudo empírico que realizámos e justificamos as opções a ela inerentes. Neste sentido, Quivy e Campenhoudt (1998) referem que “expor o procedimento científico consiste [...] em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação” (p. 25). Neste cenário, descrevemos ainda as opções tomadas no processo da investigação, desde os objetivos norteadores, que foram conducente a uma questão de partida, os instrumentos privilegiados para a recolha de dados, a população e amostra, a forma como se organizou a análise de dados e, finalmente, os cuidados éticos que estiveram presentes toda a caminhada desta investigação.

Nos terceiro e quarto capítulo destacamos especificamente os contextos em que se desenvolveram as nossas práticas pedagógicas no Estágio Pedagógico I, relativo à Educação Pré-escolar, e no Estágio Pedagógico II, referente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Então, apresentamos e analisamos fundamentadamente as práticas pedagógicas desenvolvidas pela estagiária, quer na globalidade das suas intervenções, quer nas dinâmicas em que se privilegiou a participação dos encarregados de educação, para a fomentação do envolvimento parental nas aprendizagens escolares.

Ainda nestes capítulos apresentamos e refletimos acerca das posições dos agentes educativos face ao envolvimento parental, através dos dados recolhidos no estudo que realizámos, relacionando-os com a nossa ação educativa. Deste modo, no terceiro capítulo dedicamo-nos à apresentação e reflexão sobre os dados relacionados com a prática educativa no contexto da Educação Pré-escolar, e por sua vez, no quarto capítulo, sobre os dados relacionados com a prática educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, as quais englobam de forma sintetizada a conclusão do estudo, relacionando-o com a prática pedagógica, breves reflexões sobre todo o processo e, ainda, as limitações do estudo, bem como sugestões para o futuro.

A relação escola-família: um desafio partilhado

- 1.1. A família: um conceito em mudança
- 1.2. A família como primeiro espaço de socialização e aprendizagem
- 1.3. A relação escola-família: parceiros para a mudança
 - 1.3.1. A escola na perspetiva da família
 - 1.3.2. A família na perspetiva da escola
- 1.4. Envolvimento parental na educação dos educandos
 - 1.4.1. Conceito de envolvimento parental
 - 1.4.2. Modelos explicativos do envolvimento parental
 - 1.4.2.1. Envolvimento parental em casa
 - 1.4.2.2. Envolvimento parental na escola
 - 1.4.3. Envolvimento parental e classes sociais
 - 1.4.4. Vantagens do envolvimento parental: alunos, EE, educadores/professores
 - 1.4.5. Obstáculos ao envolvimento parental na vida escolar
 - 1.4.6. Estratégias para a promoção do envolvimento parental na vida escolar dos educandos

Nota Introdutória

Como referimos na nossa introdução, um dos objetivos do nosso trabalho é fazer uma abordagem aos contributos existentes numa aproximação entre os pais e a escola.

Assim sendo, no presente capítulo começaremos por apresentar o conceito de família, evidenciando a família como o primeiro espaço de socialização e aprendizagem da criança, passando pela apresentação da escola na perspetiva da família e vice-versa.

Nesta ordem de ideias, consideramos também pertinente abordar o conceito de envolvimento parental, os seus modelos explicativos e ainda o envolvimento parental consoante as classes sociais. Neste capítulo também são referidas as vantagens e os obstáculos ao envolvimento parental, bem como as estratégias e possíveis soluções para um trabalho com as famílias bem sucedido.

1.1. A família: um conceito em mudança

Ao refletir-se acerca da problemática da relação escola-família torna-se pertinente observar e analisar a conceção e estrutura da família na sociedade do nosso quotidiano. À partida todos nós conhecemos o que é uma família, que competências e problemas tem e como funciona, principalmente sobre a nossa família. Na verdade, “todos e cada um de nós tem uma família...ou mais do que uma, mesmo que não a conheça!” (Relvas, 2000, p. 9). Na realidade, nenhum povo, independentemente da sua cultura, existe sem família.

À primeira vista parece ser inteligível definir a família, mas ao nos debruçamos sobre este conceito deparamo-nos com alguns paradoxos e contradições. Na perspetiva de Relvas (2000), talvez seja porque a família está “demasiado próxima de todos e de cada um, a família, como entidade, apresenta-se como realidade pouco palpável, quase invisualizável” (p. 9).

Se folhearmos um simples dicionário da Língua Portuguesa o termo *família* assume a seguinte definição: “grupo de pessoas vivendo sob o mesmo tecto” ou que estão “ligadas entre si pelo casamento e pela filiação ou, excepcionalmente, pela adoção” (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2003, p. 1692). Ainda são apresentadas algumas tipologias de famílias, nomeadamente, família natural, família nuclear ou família substituta. Existem ainda outras tipologias de famílias, sendo estas reconhecidas por vários autores, designadamente, família monoparental, família de adoção, família recomposta, uniões de facto ou ainda família homossexual. Esta tipologia mencionada por último foi validada em Portugal, a partir da Lei nº 9/2010, de 31 de maio.

Alguns autores que se dedicam à análise e estudo da família consideram que o conceito de família vai mais além, embora na realidade não exista um conceito único para o termo em questão, visto que não se consegue obter um termo que seja capaz de abranger toda a heterogeneidade cultural e temporal deste termo.

Com o passar dos tempos, a família foi sofrendo diversas alterações em virtude do seu dinamismo, alterações estas que foram decorrendo em simultâneo com as da sociedade. Diogo (1998) enumera as mudanças existentes na sociedade, que passamos a referir.

A crise económica que se vive atualmente, que por sua vez levou ao desemprego de muitos indivíduos, fez com que várias famílias não se constituíssem com o número de membros que idealizavam, não tendo também tido possibilidades para que os seus filhos atingissem um nível de escolaridade planeado pelos pais.

A dinâmica familiar também é alterada pela entrada da mulher no mercado de trabalho, que por um lado atribui-lhe mais autonomia perante o espaço familiar, mas por outro faz com esta disponha de menos tempo para se dedicar aos filhos, o que na perspetiva da autora supramencionada não tem posto em causa a relação mãe-filho. É de realçar que esta diminuição de tempo dedicado aos filhos por parte da mãe tem acentuado a relação pai-filho.

As conceções de filiação e paternidade também têm sido alvo de modificações, devido aos avanços tecnológicos e científicos ao nível das ciências biomédicas e da engenharia genética, que por sua vez tornaram possível a inseminação artificial.

Acrescente-se ainda como um fator às modificações na estrutura familiar a valorização da relação intraconjugal, na medida em que esta criou formatos familiares independentes da filiação. Ainda é de referir o aumento dos divórcios, pois estes fizeram com que surgisse a tipologia de família monoparental, sendo esta normalmente constituída pela mãe e os seus filhos. E por último, e em simultâneo “à complexificação da convivência familiar, assistiu-se a uma pluralização dos princípios morais seguidos pelas famílias” (Fernandes, 1994, pp.1150-1551; Pourtois e Desmet, 1989, pp. 83-85; Pourtois *et al.*, 1994, p. 290, citados por Diogo, 1998, p. 73).

Ainda na tentativa de identificar fatores que contribuírem para a alteração da dinâmica familiar, Carvalho *et al.* (2006) referem também as alterações demográficas, visto que a esperança média de vida aumentou, havendo também um decréscimo da população jovem, consequência da baixa taxa de natalidade (p. 39). Acredita-se que esta situação, baixa taxa de natalidade, é consequência dos casamentos mais tardios, o que por sua vez faz com que o

nascimento do primeiro filho também seja mais tarde, havendo assim menor probabilidade de ter mais do que um filho.

Em simultâneo com todas estas alterações, as famílias também foram perdendo valores, nomeadamente, o sentido de cooperação e de união com as pessoas que viviam perto das mesmas, visto que surgiu o fenómeno de urbanização, surgindo assim uma atitude mais individualista por parte das pessoas. Deste modo, segundo os autores supramencionados, as famílias foram perdendo valores que estavam patentes na conceção tradicional de família (Carvalho *et al.*, 2006, p. 39).

Tendo em conta toda a dinâmica existente no meio familiar, Relvas (2000) refere a existência de vários subsistemas na família, estando estes relacionados com os indivíduos que constituem a família, os papéis desempenhados e estatutos ocupados pelos mesmos, com as finalidades e objetivos em comum e ainda com as normas que vão sendo construídas pela família. É certo que a forma como estes subsistemas, abaixo enumerados, se organizam e o tipo de relações existentes entre eles dependem da dinâmica existente em cada estrutura familiar.

Deste modo, Relvas (2000) apontou os seguintes subsistemas: o individual- é constituído pelo indivíduo que, para além do seu desenvolvimento no seio familiar, desempenha noutros sistemas funções e papéis que interagem com o seu desenvolvimento pessoal e, por sua vez, com o seu posicionamento familiar; o parental- consiste na proteção e educação das gerações mais novas existentes na família, cargo este que normalmente é desempenhado pelos pais; o conjugal- abrange o marido e mulher, isto é, o casal e, por fim, o fraternal- referido como o “treino” de relações entre iguais, em que se tem a oportunidade de estabelecer relações com pessoas próximas da nossa geração. Normalmente, este último subsistema é constituído pelos irmãos.

1.2. A família como primeiro espaço de socialização e aprendizagem

Como vimos anteriormente, não é fácil definir o conceito de família, pois este sistema da sociedade não é estático, visto que está em constante mudança, conforme as alterações de que a sociedade vai sendo alvo. Como é referido por Fernandes (1994), para que se consiga perceber as dinâmicas existentes na família, primeiramente é necessário compreender as alterações produzidas na sociedade global, visto que as dinâmicas familiares surgem em função das transformações existentes na sociedade (pp. 1149-1150). Assim, explicadas as alterações surgidas na estrutura da família, cabe-nos agora explicar de que forma a família se torna o primeiro espaço de socialização e de aprendizagem.

Reforçando a ideia referida anteriormente, de que nenhum povo existe sem família, Musgrove (s.d) encara a família como uma organização universal, na medida em que esta possui funções educativas em qualquer parte do mundo, sendo essencial o seu relacionamento com as outras instituições sociais (p. 8). É de realçar que é no seio familiar que a criança desenvolve e constrói as suas primeiras experiências de interação, sendo assim o espaço onde a criança desenvolve a sua socialização primária (Sousa & Sarmento, 2010, p. 145).

É na família que o indivíduo tem a oportunidade de interagir com o outro, é a partir desta que vai estabelecendo relações e interações com a comunidade, constituindo-se assim como o primeiro espaço de aprendizagem. É na relação existente entre os indivíduos da família que se processa a transmissão de valores, costumes e tradições, e ainda a apreensão de regras de convivência, que servirão de base para a sua convivência em comunidade.

Nesta linha de pensamento, Singly (2000) refere que a família, numa primeira fase, tem um papel fulcral na aquisição das aprendizagens necessárias à construção da identidade do indivíduo, visto que é nesta convivência familiar que o indivíduo assimila os conhecimentos e ações que lhe são mais familiares. Porém, o indivíduo não se deve limitar a estas convivências: numa fase posterior, deverá conviver com “outros indivíduos, grupos, círculo mais amplo, para que o movimento de abstração e o nascimento do outrem generalizado possam delinear-se” (pp. 19-20).

Nas palavras de Diogo (2004), o processo de socialização não pode ser visto como algo repartido em duas fases distintas, a primária e a secundária, pois a família terá que acompanhar constantemente a construção da identidade do indivíduo (p. 35), visto que “a busca do eu, sendo sempre inacabada, perde permanentemente laços com pessoas muito próximas” (Singly, 2000, p. 22).

Porém, também temos de ter em atenção que nem todas as famílias têm uma estrutura que permita dar resposta às necessidades que lhes são colocadas, colocando em causa a inserção do indivíduo na sociedade e simultaneamente a construção da sua personalidade.

1.3. A relação escola-família: parceiros para a mudança

O Estado Português, nos últimos anos, após a Revolução de 25 de abril, tem trabalhado para reorganizar de uma forma gradual as relações existentes entre a escola e a família. É certo que ainda há muito a fazer para que esta relação evolua, pois ao longo dos anos os partidos políticos não têm tido sempre a mesma posição acerca desta relação, visto que houve alguns que lhe deram mais ênfase que outros (Stoer & Cortesão, 2005, p. 75).

Como referem Stoer e Cortesão (2005), na Constituição Portuguesa de 1976 já estava patente a noção de “pai colaborador” como “pai cooperativo”. Mais tarde, no final da década de 70, as Associações de Pais foram reconhecidas, pois tiveram o direito de dar a sua opinião sobre alguns problemas educativos.

A mudança para a noção de “pai parceiro” surge nas legislações de 1990, mudança esta que é reconhecida no Decreto/Lei 372/90, de 27 de novembro, em que os pais têm o direito de defender e promover os seus interesses na educação dos seus filhos, reforçando assim a ideia de que as associações de pais são vistas como “parceiros” das escolas portuguesas. Mais tarde, o Decreto/Lei 301/90, de 1 de agosto, torna os pais responsáveis pela assiduidade das crianças no ensino obrigatório.

Tendo em conta os documentos oficiais e resultados de estudos que realizaram, Stoer e Cortesão (2005) construíram uma tipologia de pais, como podemos observar na Figura 1.

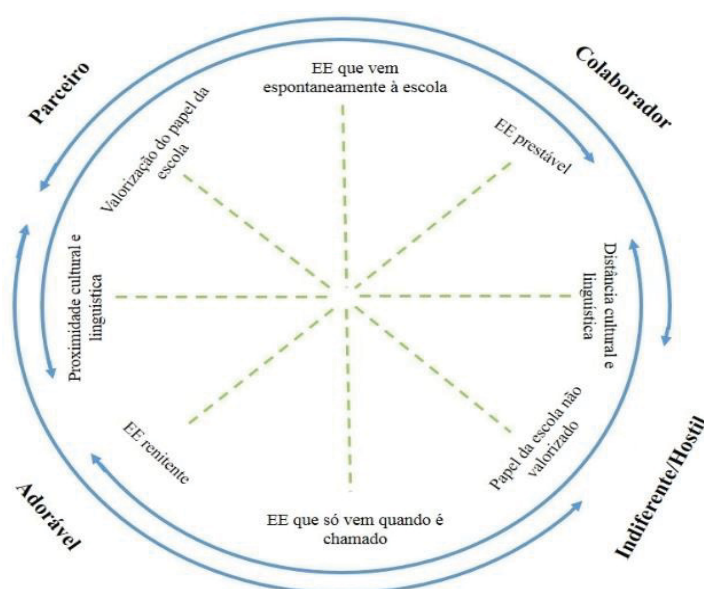


Figura 1. Práticas participativas face à escola por pais de diferentes grupos socioculturais (Stoer & Cortesão, 2005, p. 84).

Tanto o “pai colaborador” como o “pai parceiro” mantêm contato frequente com a escola, possuindo assim características de pais interessados e participativos. No entanto, não têm totalmente as mesmas características, pois o “pai colaborador” normalmente assume a postura distante das normas culturais e linguísticas da escola, em oposição ao “pai parceiro”.

Relativamente ao “pai abordável”, este assume uma posição de uma pessoa que não é alheia às normas culturais e linguísticas da escola, no entanto, não estabelece muito contato com a escola, não se demonstrando disponível para tal.

Por fim, no que concerne ao “pai indiferente/hostil”, este é caracterizado como um pai distante da escola, pois não estabelece contato com a escola e também não se demonstra disponível para tal, questionando ainda a relevância da escola para o futuro dos filhos.

Assim sendo, Stoer e Cortesão (2005) afirmam que tendo em conta os documentos oficiais e os dados recolhidos do seu estudo pode-se dizer que existem duas formas de “pai responsável”: o “pai colaborador” e o “pai parceiro”, em que ambas procuram tornar os pais mais presentes na escolaridade dos filhos (p. 86).

No entanto, nem sempre a relação escola-família é assim tão fácil, pois como é referido por Silva (2002, p. 106), a existência da clivagem sociológica que a relação escola-família atravessa faz com que se criem diversos paradoxos, que apresentamos no Quadro 1:

Quadro 1

Paradoxos da relação escola-família

1.	Os pais podem fazer escolhas no mercado educacional, mas isso não significa que estejam em condições de fazer a “melhor” escolha.
2.	Os pais têm assento nos órgãos de gestão da escola, mas isso não significa que o façam enquanto verdadeiros representantes dos outros pais.
3.	A escola apela à participação das famílias, mas com base num modelo idealizado que corresponde apenas a algumas delas.
4.	Os pais que estão em melhores condições de corresponder às expectativas da escola são aqueles com quem os professores mais temem entrar em interação.
5.	Embora desejem o envolvimento dos pais, os professores receiam o seu envolvimento excessivo.
6.	Os professores consideram desinteressados os pais que primam pela invisibilidade na escola quando, na realidade, esses pais não estão necessariamente alheados da escolaridade dos seus filhos.

Fonte: Silva (2002, p. 106).

Exemplo do quarto paradoxo são os resultados de vários estudos que mostram que os professores, por um lado sentem dificuldade em manter uma relação estreita com pais de classe baixa devido a obstáculos de natureza sociocultural. Por outro lado, são os pais de classe média que mais receiam, pois estes assumem uma posição de igualdade ou mesmo de superioridade em relação aos professores.

Aparentemente, a abordagem da temática da relação escola-família não causa grandes problemas, na medida em que à partida surge por parte dos intervenientes um consenso de que

é importante estabelecer-se esta relação (Lima, 2002, p. 133). Porém, por vezes, ao observarmos os resultados de estudos acerca desta relação verificamos que não são os mais esperados, visto que ainda surgem obstáculos criados por ambos os intervenientes.

Ao longo dos tempos esta relação tem vindo a ganhar visibilidade, pois atribui-se maior importância à mesma. Exemplo disto são os planos políticos e científicos, bem como as representações e práticas dos intervenientes nesta relação (Diogo *et al.*, 2002, p. 284).

É certo que existem desentendimentos e descontinuidades no processo de desenvolvimento desta relação, nomeadamente, quando a classe social do corpo docente é distante das famílias em questão, surgindo aqueles devido a problemas de comunicação, visto que estes pais, por vezes, não conseguem compreender a linguagem utilizada pelos professores e o modo como a escola funciona (Diogo *et al.*, 2002, p. 286).

Deste modo, torna-se pertinente que se trabalhe para que estes intervenientes, famílias e escola, se tornem mais próximos. São vários os países que têm vindo a trabalhar neste sentido. As possibilidades de estratégias a serem desenvolvidas serão abordadas posteriormente no presente capítulo.

Como já referimos, com o passar do tempo a sociedade sofreu um processo gradual de transformação a vários níveis, não sendo o sistema educativo exceção, como por exemplo, na importância atribuída à relação escola-família.

Em outros tempos, as famílias, de uma forma geral, não tinham a perceção do quão era importante o seu envolvimento na escola, atribuindo apenas a esta a tarefa de educar. Em contrapartida, atualmente os pais interessam-se mais pela educação dos filhos, ambicionando que estes consigam chegar ao máximo de escolaridade possível. Isto deve-se ao facto de muitos pais desejarem para os filhos aquilo que, na idade deles, não conseguiram alcançar (Diogo, 2010).

Nesta linha de pensamento, os pais, especialmente as mães, cada vez mais são vistos como determinantes no desempenho educativo das crianças. Jezierski e Wall (2017) analisaram artigos de uma revista canadiana para pais, e a partir dos mesmos exploraram e compararam o que se significa ser um pai envolvido na educação dos seus filhos, durante dois períodos distintos: 1993-1995 e 2013-2015.

Deste modo, sugerem que o envolvimento dos pais é complexo e intensivo, ocorrendo em casa e na escola. Tendo por base o referido estudo ainda é possível afirmar que ao longo dos tempos a necessidade do envolvimento dos pais se tornou mais aceite. O papel parental também sofreu alterações de período de tempo para o outro, na medida em que, anteriormente,

era esperada apenas assistência às crianças, e no segundo período de tempo, esperava-se a criação do ambiente certo para as crianças assumirem responsabilidade própria (Jeziński & Wall, 2017).

1.3.1. A escola na perspectiva da família

Com as modificações que foram surgindo ao longo dos anos na dinâmica da sociedade, nomeadamente, a escolarização obrigatória, a família foi criando uma opinião diferente sobre a função da escola e os benefícios de uma educação escolar, opinião esta que se traduz na preocupação dos pais em possuírem as condições necessárias para os seus filhos (Diogo, 2008, p. 36).

Deste modo, a importância da escola para o futuro dos filhos tem sido reconhecida pela família, pois já não a encaram como algo alheio, uma vez que a dinâmica da familiar se baseia na escolaridade dos filhos. Os pais buscam a melhoria de condições de vida para os seus filhos, para que estes tenham possibilidades de serem inseridos no mercado de trabalho e na sociedade.

Porém, a importância atribuída à escola pelas famílias não causa unanimidade, na medida em que esta é influenciada pela classe social em que cada família está inserida, causando assim expectativas divergentes acerca da escola. Como é referido por Santiago (1996), vários estudos têm demonstrado que os pais não atribuem o mesmo significado à escola, tendo em conta a classe social onde aqueles estão inseridos.

Segundo os estudos de Mugny e Carugatti (1985, citados por Santiago, 1996, p. 45) os pais de classes sociais mais favorecidas encaram a escola como um meio para a criança atingir um desenvolvimento pessoal e uma promoção social, surgindo isso como um prolongamento das competências desenvolvidas no seio familiar, ao invés das famílias de classes sociais mais desfavorecidas que encaram a escola como um “eixo da aquisição de conhecimentos ou da componente *instrução* que seriam aspectos determinantes na definição do futuro académico e profissional dos alunos” (Weler, 1976 & Kaes, 1968, citados por Santiago, 1996, p. 45).

Na perspectiva de Diogo (2002) existem dois modos de perspectiva das famílias em relação à escola. Por um lado, o prosseguimento da escolaridade é a única opção admitida, centrada nos pais. Os pais não dão a conhecer às crianças outra possibilidade, explícita ou implicitamente só dão a conhecer às crianças esta possibilidade. E por outro lado, o abandono escolar é uma alternativa tolerada, centrada nas crianças. Estas famílias encaram o trajeto escolar dos filhos como algo que está fora do seu controlo, no entanto, não quer dizer que as famílias não as incentivem a estudar (p. 261).

Tendo em conta os dois grupos de famílias estudados, conclui-se que independentemente da classe social das famílias estas esperam que os filhos prolonguem a sua escolaridade. Porém, evidenciam-se duas aspirações distintas nestes grupos: a valorização do diploma escolar e a desvalorização do diploma escolar (Diogo, 2002, p. 275). Também é certo que estes resultados levam a crer que muitas destas aspirações não serão concretizadas devido ao fator do aproveitamento escolar (p. 276).

Ainda tendo como base este estudo, a autora conclui que de forma geral os pais apresentaram uma atitude positiva em relação aos filhos, à sua escolaridade e por sua vez, o seu envolvimento nesta, impossibilitando assim de falar em demissão parental nos casos destas famílias (Diogo, 2002, p. 277).

Em síntese, pode-se referir que não existe uma forma única de a família perspetivar a escola, pois a perspetiva varia consoante a classe social, as expectativas, as conceções de cada família. Contudo, com base nas leituras efetuadas verifica-se que a importância atribuída à escola está a aumentar, pois a família está a compreender a sua importância, sendo de realçar que esta evolução não está a decorrer com o mesmo ritmo para todas as famílias, visto que verificou-se que existem famílias com uma perspetiva mais informada em relação à escola ao invés de outras. Neste momento, após exposta a perspetiva da família sobre a escola torna-se fulcral compreender de que modo estas famílias são vistas pelas escolas.

1.3.2. A família na perspetiva da escola

Na verdade, torna-se importante frisar que os pais independentemente da sua classe social, profissão e género são educadores, porém esta perspetiva nem sempre é compreendida pela escola, pois como afirma Lima (2002), “no meio escolar por vezes os pais não são encarados como agentes educativos” (p. 133), opinião esta que sublinha a falta de confiança que os professores têm nas capacidades dos pais. À partida pode-se então concluir que as perspetivas da escola face à família variam, por diversos fatores, como as da família face à escola.

Apesar do reconhecimento político, Diogo (1998) considera que a relação escola-família ainda está enfraquecida, pois o poder político ainda mantém os pais afastados dos órgãos de gestão, aproximando-os da escola apenas nos órgãos de cariz pedagógico.

1.4. Envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos

1.4.1. Conceito de envolvimento parental

A origem do conceito de envolvimento parental, para Bakker e Denessen (2007), está correlacionada com os programas de educação compensatória implementados nos anos 60 e 70 nos Estados Unidos da América e na Europa. Estes programas tinham como um dos objetivos motivar o envolvimento dos pais provenientes de minorias étnicas no percurso escolar dos seus filhos, de modo a que estes alcançassem um maior sucesso escolar e evitassem atrasos escolares.

É certo que o conceito tem sido trabalhado e desenvolvido por vários autores ao longo dos anos (Epstein, 1995; Georgiu, 2007; Hoover-Dempsey, 1995; Villas-Boas, 2010), no entanto, ainda possui uma definição vaga.

Ao realizar um levantamento sobre o conceito Georgiu (2007, p. 59) encontrou diversas perspetivas que passo a citar: o envolvimento parental é um termo que pode incluir muitas atividades diferentes podendo variar de uma visita à escola uma vez no ano a frequentes visitas à escola (Brito & Waller, 1994). Como também pode referir-se a expectativas parentais (Hess *et. al.*, 1984), podendo estar ainda relacionado com a forma como os pais auxiliam os filhos a desenvolver as suas atitudes (Bloom, 1984) ou ainda a sua supervisão dos trabalhos de casa (Keith *et al.*, 1986, citados por Georgiu, 2007, p. 59).

Neste cenário, a construção do conceito de envolvimento parental abrange diversos comportamentos e atitudes dos pais para com os filhos, o que torna mais difícil construir este conceito.

O facto de o envolvimento parental por vezes ser associado ao termo participação também torna a construção do conceito mais difícil. Exemplo desta ideia é a de Rocha (2006) que menciona que o termo envolvimento parental é utilizado com o sentido de participação, partilha, intervenção e cooperação entre a família e a escola, com o objetivo de promover um ensino de qualidade ao educando. No entanto, estes dois termos não significam o mesmo. Deste modo, é necessário distingui-los. Segundo Marques (1997) o termo envolvimento parental abrange todas as formas de colaboração dos pais no processo educativo dos filhos, desde ajuda nos trabalhos de casa, trabalho voluntário e comunicação com os professores, enquanto o termo participação refere-se apenas à colaboração dos pais nos estabelecimentos de ensino.

Nesta linha de pensamento Silva (2003) partilha da mesma opinião de Marques (1997), pois na sua perspetiva estes dois termos são distintos, na medida em que o envolvimento refere-se ao apoio direto que os pais prestam ao seu educando, privilegiando o espaço-casa, embora

se possa considerar as idas a reuniões na escola como uma forma de envolvimento parental, enquanto o termo participação diz respeito à integração dos pais nos órgãos da escola, nas associações de pais ou em órgãos a outros níveis do sistema educativo.

Deste modo, o conceito de envolvimento requer uma ação a título individual que “procura largamente isolar os modos como os pais poderiam ajudar os seus filhos”, enquanto o conceito de participação consiste numa atitude política em que os pais procuram “os modos como poderiam melhorar o sistema como um todo” (Dale, 1994a, citado por Silva, 2003, p. 83).

1.4.2. Modelos de classificação do envolvimento parental

O crescente interesse em promover o envolvimento dos pais eficaz gerou diversas formas de classificar ou descrever as formas de estes se envolverem. Como afirma Bauch (1994), “some systems focus on what parents might do in a particular location (at school, at home), some mix parent involvement with parent education activities, and the most recent model includes an extended view of home, school, and community” (p. 53).

Ao longo das últimas décadas vários autores têm elaborado modelos teóricos na tentativa de explicar o conceito de envolvimento parental, destacando-se o modelo de Epstein (1995), o modelo de Davies (1987) e por último o de Hoover-Dempsey e Sandler (1995).

O modelo criado por Epstein (1995) defende a existência de seis tipos de envolvimento parental, cada um referindo diferentes práticas entre os parceiros (escola-família). É de realçar que este modelo não especifica a importância da classe social e do funcionamento interno da família. Contudo, descrever-se-á estes seis tipos de envolvimento, mencionando práticas que podem ser desenvolvidas, de modo a facilitar a compreensão do envolvimento nas suas diversas vertentes.

Tipo 1- Parentalidade (responsabilidades básicas da família), nomeadamente, responsabilidade na saúde, segurança e bem-estar da criança, tendo em conta as necessidades da criança no seu processo de desenvolvimento. É certo que nem todas as famílias têm condições favoráveis para cumprir estas responsabilidades básicas, neste caso, cabe à escola e aos serviços sociais comunitários uma intervenção conjunta.

Tipo 2- Comunicação (responsabilidade básicas da escola), utilizar formas de comunicação eficazes, de escola para casa e de casa para a escola, informações estas que podem dizer respeito ao regulamento interno, aos programas escolares, aos progressos, dificuldades dos alunos e outras informações que a escola considere pertinente transmitir à família.

Tipo 3- Voluntariado (envolvimento dos pais na escola), através da presença dos pais na sala de aula e na participação em atividades escolares. Isto é, os pais podem ajudar os professores na preparação de visitas de estudo, de festas, como também auxiliar alunos que têm mais dificuldades de aprendizagem.

Tipo 4- Envolvimento em casa (envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa), auxílio na aprendizagem e no rendimento escolar, quer por iniciativa dos pais, dos professores ou mesmo das próprias crianças. É de salientar que estas atividades devem ter orientação dos professores de modo a dar continuidade ao trabalho que as crianças estão a desenvolver na escola.

Tipo 5- Envolvimento parental na tomada de decisões de assuntos escolares, através da sua participação nos conselhos de turma/escola, onde existe espaço para a tomada de decisões por parte dos pais em conjunto com os professores.

Tipo 6- Colaboração (colaboração com a comunidade), que pode ocorrer através de relações entre a escola e representantes de serviços como empresas, grupos religiosos ou outro tipo de grupos em que as crianças estejam inseridas e que partilham com a escola/pais e comunidade a responsabilidade pela educação e futuro das crianças.

É de realçar que, na perspetiva de Epstein (1995), estes seis tipos de envolvimento parental não devem ser vistos individualmente, mas sim incluídos num programa integrado.

No que concerne ao modelo criado por Davies (1987), este foi criado tendo em conta as formas de envolvimento mais comuns, apresentando uma tipologia organizada por quatro categorias: coprodução, tomada de decisões, defesa de pontos de vista e escolha das escolas pelos pais.

A categoria *coprodução* baseia-se na ideia de que a educação das crianças deve ser vista como uma parceria entre a escola e a família, em que os alunos e os pais são colaboradores na educação, não se limitando apenas em serem recetores passivos de serviços educacionais. Este coprodução refere-se a todo o tipo de atividades, individuais e coletivas, na escola ou em casa, que contribuem para melhorar a educação das crianças. Tais atividades incluem: programas de ensino tutorial em casa; ajuda parental no trabalho de casa; linhas telefónicas especiais para ajudar os alunos no trabalho de casa; educação dos pais; visitas domiciliárias; e ainda, trabalho voluntário dos pais, de apoio às escolas.

Na categoria de *tomada de decisões* Davies (1987) apresenta três exemplos deste tipo de envolvimento: o “Individual Education Plan”, os “School Improvement Councils” e os “Parent Advisory Committees”. Por exemplo, no “Individual Education Plan” dá-se aos pais

de crianças deficientes o direito de aprovarem ou não o programa escolar das suas crianças. Isto é, todos os pais têm o direito moral e constitucional de influenciar as decisões que afetam a educação dos seus filhos. No próximo exemplo, nos “School Improvement Councils” os pais das crianças têm a responsabilidade de realizar o relatório anual de avaliação da escola, dar assistência aos planos para melhorar a escola e ajudar a fiscalizar a aplicação que a escola dá às bolsas, doações e outros fundos para programas especiais. Por fim, os “Parent Advisory Committees” permitem o envolvimento dos pais na seleção dos diretores das escolas, bem como a participação na definição da política escolar, ao nível dos estabelecimentos de ensino.

No que diz respeito à categoria *defesa de pontos de vista*, esta inclui todas as ações que visam influenciar a tomada de decisões. No caso português, temos os seguintes exemplos: Instituto de Apoio à Criança, Associação de Pais e Confederação Nacional das Associações de Pais.

Por fim, Davies (1987) refere *a escolha das escolas pelos pais* também como uma das formas de os pais se envolverem na escola. Em 1987, tempo em que Davies criou esta tipologia do envolvimento parental, Portugal não tinha esta autonomia. Atualmente, a realidade de Portugal já é diferente, pois os pais em Portugal já possuem uma maior autonomia neste aspeto, embora ainda bastante limitada, dentro do sistema público.

De seguida, apresenta-se o modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1995), que pretende identificar as principais razões ou motivos que levam os pais a envolverem-se na educação e na escolaridade dos filhos. Tendo em conta este modelo, os pais envolvem-se na educação dos seus filhos por três razões principais: 1- construção do papel de pai; 2- desenvolvimento de um sentido de eficácia positivo por ajudarem os seus filhos a obterem sucesso na escola; e por fim, 3- percepção de oportunidade para o seu envolvimento tanto pelas crianças como pela escola.

Na abordagem desta problemática, os autores têm classificado o envolvimento dos pais por níveis. Deste modo, Lima (2002) considerou pertinente classificar o envolvimento dos pais na educação dos filhos tendo por base três patamares distintos de profundidade e complexidade crescentes (ver Figura 2).

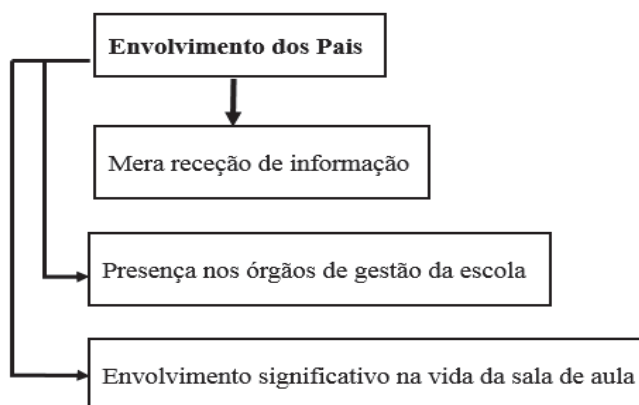


Figura 2. Patamares de envolvimento dos pais na vida da escola (Lima, 2002, p. 147).

No primeiro patamar, “*Mera receção de informação*”, os pais são vistos como “mero receptores de informação”, nomeadamente através de telefonemas, de mensagens por escrito, de fichas informativas sobre os seus filhos, eventualmente acompanham os trabalhos de casa, mantendo-se distantes do estabelecimento escolar.

No que diz respeito ao segundo patamar, “*Presença nos órgãos de gestão da escola*”, os pais são encarados como “parceiros menores da administração da instituição escolar”, sendo esta lógica que a maioria das escolas portuguesas pretende alcançar. Neste sentido, os pais podem ter lugar em alguns dos seus órgãos, porém, nestes encontram-se em desvantagem numérica. Embora a sua expressão tenha uma voz na escola, estes não podem intervir no que diz respeito à sala de aula, pois trata-se de um “território sagrado e inviolável dos professores” (p. 148).

Por fim, no terceiro patamar, “*Envolvimento significativo na sala de aula*”, os pais são considerados como “parceiros activos, participantes na concepção, planificação, execução e avaliação de áreas importantes do currículo” (p. 148), tendo assim um envolvimento “real” e “significativo” na sala de aula. Em resposta à questão colocada por Lima (2002): “mais concretamente, em que consistiria o envolvimento parental nas actividades desenvolvidas na sala de aula?”, o autor apresenta um conjunto de possíveis formas de envolvimento parental na sala de aula (ver Quadro 2), alertando que este envolvimento não pode ser pré-estabelecido, pois depende muito dos educadores/professores em questão bem como dos próprios pais.

Quadro 2

Modalidades potenciais de atividades dos pais na sala de aula: alguns exemplos

1.	Participação na seleção de materiais curriculares;
2.	Apresentação de propostas de temas a explorar (em conjunto, por alunos, pais e professores) nas áreas disciplinares, transdisciplinares e de complemento curricular;
3.	Orientação e dinamização de sessões de trabalho, na sala de aula ou fora dela (por exemplo, com a intervenção dos pais, detentores de diferentes tipos de saberes, resultantes do lugar que ocupam na divisão do trabalho – carpinteiros, correctores de bolsa, artistas, pescadores, gestores de empresa ... as possibilidades são quase ilimitadas);
4.	Prestação de apoio aos professores em determinadas aulas, nomeadamente, na condução de trabalhos de grupo ou no atendimento individualizado de certos alunos;
5.	Participação na definição de critérios que permitem determinar aquilo em que consiste um desempenho de sucesso, em áreas do currículo cuja concepção e planificação tenha contado com a sua intervenção;
6.	Construção ou desenvolvimento de materiais de apoio educativo, nomeadamente, diários, quadros, aquários, jogos e mil e outros objectos necessários a uma actividade rica e criativa.

Fonte: Lima (2002, p. 149)

Na verdade, os exemplos apresentados não são fáceis de executar, visto que se tratam de possibilidades que não são muito comuns nas escolas, questionando assim a “concepção do que é aprender e ensinar, hoje, nas nossas escolas” (Lima, 2002, p. 150).

Os patamares acima referidos culminam em três conceitos de democracia distintos (Lima, 2002): o primeiro patamar - “disseminação da informação”, isto é, a escola divulga a informação sobre as áreas restritas da atividade escolar; o segundo patamar - “processo de formação e composição dos órgãos de administração da escola”; e por fim, o último patamar - “democratização da própria produção e partilha de saberes, no interior da sala de aula” (p. 148). Esta modalidade de envolvimento parental não significa que se queira passar os educadores/professores para segundo plano, na verdade, o autor defende que a posição central do educador/professor deve ser mantida.

Tendo em atenção estes pressupostos, Lima (2002) refere que o envolvimento parental na sala de aula não é um assunto muito debatido, talvez por se tratar de um assunto muito sensível, ficando com a percepção de que se trata de uma área *tabu*. No seu entendimento, se o

envolvimento parental na sala de aula for ignorado ou esquecido, este não irá trazer benefícios concretos quer para as famílias quer para os alunos, não passando assim de um *slogan* (p. 151).

Ainda na tentativa de desmistificar o sentido do envolvimento parental Jezierski e Wall (2017) referem que envolvimento é esperado em casa e na escola, neste sentido, enunciam que ações são esperadas por parte dos pais em ambos contextos.

1.4.2.1. Envolvimento parental em casa

De acordo com Jezierski e Wall (2017) no envolvimento parental em contexto familiar, os pais são vistos como motivadores e cultivadores da aprendizagem e sucesso das crianças, deste modo, devem assumir uma postura positiva em relação às aprendizagens dos seus filhos. Assim, devem promover valores educacionais, proporcionando oportunidades diárias de aprendizagem. No quadro 3 apresentamos exemplos de ações que de acordo com os artigos analisados por Jezierski e Wall (2017) os pais devem desenvolver

Quadro 3

Exemplos de atividades que os pais podem desenvolver em casa com os filhos

Artigo	Exemplos de atividades
(1995). You Can Make the Difference: The Positive Influence of Parents on Kids' Success in School	Incentivar as crianças a estudar; Realizar questões conscientes; Envolver as crianças em discussões diariamente; Incorporar o questionamento e busca do conhecimento nas atividades diárias para promover a curiosidade
S/A. (1993). <i>What Do You Think? Building Your Child's Thinking Skills.</i>	Promoção da leitura (criação de momentos de leitura em casa, ida a uma livraria ou biblioteca)
Grainger, L. (2014, dezembro). Good Grades	Possuir expectativas altas em relação à criança; Estabelecer objetivos desafiadores para a criança, para a levar ao sucesso.
Stapley, M. (2014, setembro). <i>Best Year Ever!</i>	Transformar experiências diárias em atividades de aprendizagem para a criança, por exemplo, a escrita da lista de compras.
S/A.(1994, fevereiro). Learning Styles: Supporting How Your Child Learns Best.	Conhecer os interesses das crianças e ajustar as suas abordagens de modo a adequá-las às necessidades das crianças. Saber qual é o método que melhor funciona com o seu filho, para promover o sucesso académico.

S/A. (2013, outubro). Maximizing Your Child's Learning Potential.	Ajudar as crianças na organização do seu tempo, especialmente, na realização dos trabalhos de casa. Promover rotinas conscientes
---	---

Fonte: Baseado em Jezierski e Wall (2017).

1.4.2.2. Envolvimento parental na escola

Para além do envolvimento parental em casa, muitos artigos de ambos os períodos de tempo analisados pelos autores acima referidos enfatizam a importância do envolvimento parental na escola, pois também se constitui num fator para o sucesso educativo das crianças.

Este envolvimento inclui o voluntariado na escola, proporcionando o desenvolvimento de relacionamentos fortes com o professor. No artigo de Broek (2015) são enumerados diversos exemplos de voluntariado, desde participações em atividades a auxílio em documentação, podendo ser realizado em casa (citado por Jezierski & Wall, 2017). Este voluntariado baseia-se na ideia de que todos os pais podem e devem participar.

Inerente a este voluntariado é referida a relação que os pais podem estabelecer com o professor, relação esta que em ambos períodos de tempo é encarada como vital para o sucesso educativo dos alunos. Nesta relação pai-professor os pais são responsáveis por serem proactivos, iniciando o mais rápido possível, contacto com o professor. Segundo o artigo *Team Work: Parents are Key Players* (1993) se a única interação com o professor é chamá-lo à atenção e reclamar, os pais não estão a incentivar o professor a trabalhar com os seus alunos (citado por Jezierski & Wall, 2017).

Normalmente, a participação e envolvimento dos pais na escola é controlada e limitada pelos administradores da escola. Davies (2005) refere ainda que por um lado os pais são incentivados a prestar apoio na educação dos seus filhos em casa, a dar *feedback* aos pedidos e sugestões da escola ou ainda a serem membros da associação de pais. No entanto, por outro lado, não recebem este mesmo tipo de incentivo por parte da escola/professores no que toca a uma ação coletiva dos pais.

1.4.3. Envolvimento parental e classes sociais

A discrepância existente no percurso académico das crianças pertencentes a classes médias e altas em relação às crianças de famílias de classes trabalhadora, pobres e minoritárias mantém-se, pois Davies (2005) salienta a tendência para o seu aumento devido aos problemas

económicos vivenciados atualmente, que por sua vez afetam mais as classes sociais mais desfavorecidas do que propriamente as restantes.

Na abordagem desta problemática, a influência da classe social na forma como os pais se envolvem na escolaridade dos filhos, Benavente (1976) coloca a seguinte questão: “E como é que os pais que têm condições de vida difíceis encaram a escola?” (p. 22). Em resposta a esta questão, Benavente (1976) refere que estes pais encaram a escola como algo que é necessário e obrigatório para que os filhos possam aprender a ler, escrever, contar e a obedecer. Deste modo, estas famílias possuem um pensamento acerca da escola mais limitado em comparação com as famílias de classe média ou alta, que ambicionam que os filhos consigam ser médicos ou engenheiros.

Acrescente-se ainda que estes pais de classe baixa não estão por dentro do funcionamento das escolas, visto que por vezes não têm conhecimentos suficientes, nem tempo para se dedicarem a ajudar os filhos na escola. No entanto, são estes pais que consideram que os seus filhos “devem trabalhar na escola e as críticas dos professores que dizem aos pais que um aluno é «preguiçoso», «distráido», «não faz os trabalhos», «só quer é brincar», por exemplo, são geralmente punidas pelos pais” (Benavente, 1976, p. 23).

Em conformidade com esta ideia, Silva (2002) também defende que as famílias de diferentes classes, conseqüentemente, apresentam expectativas e práticas dissemelhantes para com os professores e para com a própria instituição escolar.

Segundo Silva (2002), as famílias de classes populares assumem uma posição em que a tendência é atribuir à escola a responsabilidade da escolarização dos filhos, “o que se passa na escola é da competência de lá” (p. 116). Estas famílias não estabelecem uma relação estreita com os professores e com a escola devido ao seu distanciamento cultural. Importa frisar que os educadores/professores não se sentem intimidados com as famílias populares pelo facto de estas não possuírem conhecimentos suficientes para por em causa o seu desempenho profissional.

Por sua vez, as famílias de classe média têm maior tendência de questionar a escola e as suas práticas, incluindo as do professor, pelo facto de possuírem uma cultura mais semelhante à da escola e à dos educadores/professores em comparação com as famílias de classe baixa. Por vezes, a ansiedade existente nas crianças e nos jovens destas classes advém do sobreenvolvimento dos pais de classe média na educação dos seus filhos, tanto na escola como em casa (Lareau, 1989, citada por Silva, 2002, p. 118). Os únicos pais que assumem uma atitude crítica para com a escola e os professores são os da classe média (Davies, 1989). Assim, a classe

social das famílias acaba por influenciar a sua capacidade e a forma como se envolvem na escolaridade dos filhos (Lima, 2002, p. 163).

1.4.4. Vantagens do envolvimento parental: alunos, EE, educadores/professores

As vantagens do envolvimento parental nem sempre foram tão compreendidas como hoje em dia. Muitos professores tinham dúvidas das suas vantagens, pelo facto de este envolvimento tornar mais reduzido o seu poder, tornando-se assim uma forma de controlo e fiscalização por parte dos pais. Como afirma Marques (1997), em certa parte o pensamento dos professores não era absurdo, visto que “a participação das famílias exige a partilha do poder” (p. 9).

Atualmente, vive-se numa sociedade mais desperta para a necessidade da existência de envolvimento parental, como também para os benefícios que este envolvimento acarreta nas aprendizagens das crianças. Esta ideia vai ao encontro da perspetiva de Stanley e Wyness (2005), autores que consideram que a relação escola-família está a enfrentar uma transformação que parece permitir uma maior participação dos pais na escolaridade dos filhos (p. 51).

Exemplo desta abertura para a necessidade de se envolver os pais na escolaridade dos filhos é a criação do programa governamental, o Projeto ProSucesso - Plano Integrado de Promoção de Sucesso Escolar, criado na Região Autónoma dos Açores, que tem como objetivos principais a redução do abandono escolar precoce e o aumento do sucesso escolar em todos os níveis de ensino. Este projeto, implementado pelo Governo Regional dos Açores, é constituído por três eixos de ação, sendo um deles a mobilização da comunidade educativa e parceiros sociais. A escolha deste eixo de ação demonstra a relevância que é dada politicamente ao envolvimento parental para a obtenção do sucesso educativo.

Em conformidade com esta ideia, Sammons, Hillman e Mortimore (1995) defendem que as características chave para uma escola eficaz são as seguintes: liderança profissional, visão e finalidades partilhadas, ambiente de aprendizagem, concentração no ensino e na aprendizagem, expectativas elevadas, reforço positivo, monitorização do progresso, direitos e responsabilidades dos alunos, parceria escola-família e por fim, uma organização aprendente (citados por Lima, 2008, p. 193).

Como podemos observar, a parceria escola-família é um dos fatores para que se possa construir uma escola eficaz, pois num dos estudos realizados por Mortimore (1988) descobriu-se que os melhores resultados escolares eram obtidos pelas escolas que recebiam mais apoio por parte dos pais (citado por Lima, 2008, p. 212).

É de evidenciar a vantagem desta abertura da escola em aceitar a participação e envolvimento dos pais como uma forma de atender às necessidades dos educadores/professores, principalmente dos que lecionam em Escolas Básicas, na medida em que isto lhes permite conhecer melhor as suas crianças, tendo assim uma base para construir uma imagem mais complexa do bem-estar social e emocional das crianças (Stanley & Wyness, 2005, pp. 58-59).

Como podemos constatar, quando há envolvimento parental as crianças tendem a ter mais sucesso escolar, visto que obtêm um maior número de atitudes positivas face à escola (Augusto, 2012). Ainda é referido por Marques (1997) que as crianças que recebem apoio por parte dos pais obtêm melhores resultados do que outras crianças que têm o mesmo *background*, mas cujos pais se mantêm afastados da escola (p. 9).

Como temos vindo a referir, o envolvimento parental tem grande relevância para o sucesso educativo dos filhos. Assim, segundo a perspectiva de vários autores irão ser enumeradas vantagens deste envolvimento parental.

Davies *et al.* (1989) e Fernández *et al.* (2011) referem que a família, a criança e a escola são beneficiados com o envolvimento parental, no entanto, as vantagens para cada parte por vezes são divergentes.

Davies *et al.* (1989) consideram que o envolvimento parental está associado ao desenvolvimento escolar da criança e ao sucesso académico e social dos alunos na escola, evidenciando que as crianças oriundas de famílias de classe baixa são as que mais podem beneficiar com este envolvimento, embora seja possível constatar que a maioria dos programas de envolvimento são mais acessíveis às famílias de classe média. Dado isto, segundo o autor, é necessário organizar estes programas com princípios democráticos baseados em preocupações de igualdade, podendo assim estar ao alcance de todas as famílias (p. 38).

Tendo em conta o seu estudo, Davies *et al.* (1989) partilha da opinião que os próprios pais também são beneficiados com este envolvimento, na medida em que pode ser visto como uma educação de adultos e de desenvolvimento pessoal que pode ter efeitos sociais e educacionais benéficos, para além do impacto positivo na criança. Exemplo disto é o facto de os pais de baixo rendimento ao envolverem-se na escolaridade dos filhos terem a oportunidade de vivenciar uma nova experiência, conhecimento, competências, confiança e capacidade como indivíduos ou como parte de grupos tais como associações de pais ou organizações comunitárias (p. 42).

Este envolvimento ainda acarreta vantagens para os professores e para a escola, visto que o trabalho do professor pode ser mais fácil e satisfatório se receber auxílio por parte das

famílias, e conseqüentemente, os pais podem assumir atitudes mais positivas face aos professores se cooperarem de uma forma positiva.

Por fim, Davies *et al.* (1989) consideram que a educação reproduz as desigualdades económicas e sociais do sistema, mas caso o envolvimento dos pais seja orientado por princípios igualitários tal envolvimento pode aprofundar a sociedade democrática.

Para Fernández *et al.* (2011, p. 14) a criança beneficia com o envolvimento dos pais, podendo obter sucesso escolar, na medida em que melhora a sua atitude perante a escola; adquire mais habilidades sociais; aumenta a probabilidade de continuar a escolaridade; obtém melhores hábitos de estudo e por fim, diminui os conflitos.

As famílias, por sua vez, também tiram proveito desta relação, melhorando a sua relação com os professores e filhos; aperfeiçoando a sua compreensão dos programas escolares; tendo uma visão positiva em relação à escola; e aumentando a confiança e autoestima, bem como o compromisso social e comunitário.

Por fim, os educadores e professores também se enriquecem com este envolvimento, visto que se tornam mais competentes e eficazes; desenvolvem um ensino mais centrado no aluno; obtém maior relação com as famílias e com a comunidade, tornando-se assim profissionais mais satisfeitos e empenhados.

Na Figura 3 serão esquematizados os benefícios do envolvimento parental segundo a perspectiva dos autores acima referidos.

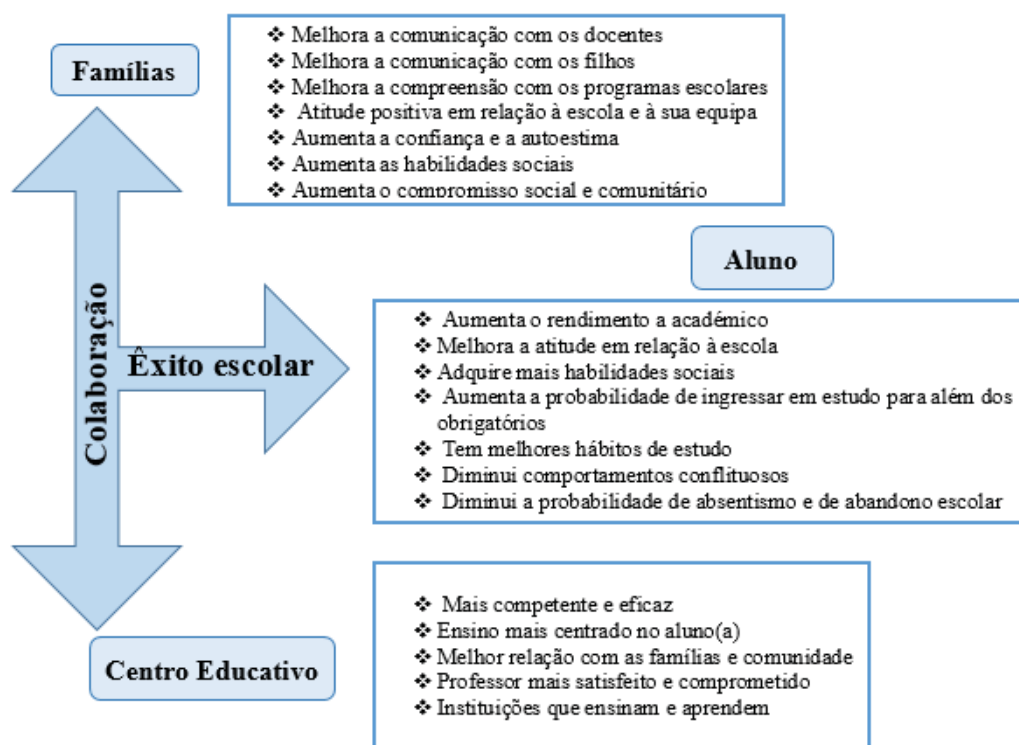


Figura 3. Benefícios de uma relação colaborativa entre a família e a escola (Fernández *et al.*, 2011, p. 14)

Os autores supramencionados não são os únicos a defender a ideia de que o envolvimento parental beneficia desde a criança aos pais, aos professores e até à própria escola. Silva (2007) também defende esta ideia, pois considera que “quanto mais estreita a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo das crianças e jovens” (p. 116); tendo pais envolvidos os próprios professores obtêm uma maior satisfação profissional; as famílias sentem-se valorizadas socialmente, aspeto este que é mais relevante nos meios mais desfavorecidos; as associações de pais sentem um reforço do seu papel na escola; e por fim, as comunidades, especialmente em meios mais desfavorecidos, “podem ver a cooperação com a escola a tornar-se num dos símbolos da identidade local” (p. 117).

Nesta linha de pensamento, como é referido por Silva (2007), “estamos perante uma relação onde, ao invés de um desafio de futebol, todos podem ganhar, mas também todos podem perder” (p. 117).

1.4.5. Obstáculos ao envolvimento parental na vida escolar

Apesar das vantagens anteriormente descritas, o envolvimento parental é objeto de várias opiniões, e por vezes contraditórias, pois os pais e os professores, em algumas situações, não têm as mesmas expectativas em relação a esse envolvimento. Assim, não esperam as mesmas ações ou resultados, o que conseqüentemente causa críticas de ambos os agentes educativos. Estas críticas fazem com que haja um maior afastamento entre eles, traduzindo-se assim em obstáculos criados por ambas as partes.

Por vezes estas expectativas distintas surgem pelo facto de a escola, a família e a comunidade não partilharem a mesma cultura. Como refere Silva (2007), por um lado a escola assume uma cultura que tem vindo a ser definida pelos sociólogos de educação como “uma cultura letrada, urbana e de classe média” (p. 122), sendo considerada a cultura padrão - cultura socialmente dominante. Por outro lado, existem as diferentes culturas das famílias e das comunidades “que podem estar numa relação de continuidade cultural para com a cultura escolar ou, pelo contrário, de descontinuidade” (p. 122).

Assim sendo, a possível divergência entre a cultura escolar e as culturas das famílias/comunidades pode constituir-se num obstáculo ao envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. Por vezes, as relações entre a escola e os pais, entre a escola e as associações de pais ou entre as associações de pais e os pais podem fazer com que se aproxime o mundo da cultura escolar e da cultura local (famílias/comunidades), ou então, fazer com que se afastem mais (Silva, 2007, p. 123).

Como é mencionado por Silva (2002), normalmente os professores referem que aparecem na escola sempre os mesmos pais, sendo estes os que têm menos motivos para ir à escola, pois na perspetiva dos professores os pais que deveriam ir mais vezes às escolas, nomeadamente, os pais de alunos problemáticos, são os que menos aparecem. Esta realidade é encarada pelos professores como falta de interesse pela escolarização dos filhos. Porém, como refere Silva (2002), é importante ter em conta que “invisibilidade” não é sinónimo de desinteresse, visto que por vezes estes pais que não estabelecem muito contato com escola auxiliam os seus filhos em casa (p. 119).

Porém, existem outros fatores que condicionam a participação e o envolvimento dos pais na escola, por exemplo, as crenças e valores que influenciam os comportamentos de cada

indivíduo, o que torna mais complexo o delineamento do tipo de participação e envolvimento que cada indivíduo assume na escola.

A dificuldade dos educadores/professores em aceitarem verdadeiramente os pais como seus parceiros neste processo de formação constitui-se numa barreira ao envolvimento da família, pois esta se não sente reforço positivo por parte dos educadores/professores também tem receio de envolver-se, visto que os professores, consciente ou inconscientemente, acabam por adotar estratégias em sua defesa, de modo a proteger a sua autonomia, evitando tentativas de controlo por parte das famílias.

Esta barreira é criada pelas experiências e vivências dos professores, que por sua vez interiorizam saberes práticos e perceções sobre os pais, construindo assim uma imagem dicotómica sobre os pais, os “bons” ou os “maus” pais, sendo esta imagem refletida no tipo de interações que os professores estabelecem com os pais (Homem, 2002, p. 63).

Dada esta situação, os pais podem assumir uma posição de afastamento perante a escola, em que encaram a escola como um elemento separado da família, ou então, assumem uma posição em que tentam desenvolver estratégias de aproximação entre a escola e a família.

É um facto que o corpo docente é um grupo heterogéneo, mas apesar disso tem a profissão em comum, o que não acontece com os pais, pois estes pertencem a um grupo ainda mais heterogéneo que os professores, visto que fazem parte de culturas distintas, ora por integrarem as diferentes culturas, classes sociais, grupos étnicos ora por ainda desempenharem profissões muito dispersas e distintas. Deste modo, os professores encontram-se numa situação mais vantajosa em comparação com os pais, porque independentemente de serem um grupo heterogéneo estão a par dos problemas escolares e encontram-se regularmente ou têm canais de comunicação o que lhes torna mais fácil chegar a um consenso e agir de forma coletiva. Em contrapartida, os pais para além de constituírem um grupo mais heterogéneo, com valores e crenças distintos, ainda têm a desvantagem de estarem geograficamente dispersos (Silva, 2002, p. 124). Assim sendo, esta heterogeneidade que compõe o grupo dos pais/encarregados de educação pode-se constituir numa barreira ao envolvimento destes na escolaridade dos filhos.

Nesta ordem de ideias, também surge a falta de formação dos pais para a relação escola-família, que passa pela sua formação enquanto cidadãos ativos e intervenientes, podendo constituir-se num obstáculo ao envolvimento parental. Para Silva (2002), esta relação “pode constituir o pretexto ou a «porta de entrada» para a construção de uma cultura de cidadania” (p. 125).

Para além desta barreira, Marques (1997) também enuncia outros obstáculos criados à intervenção dos pais, tais como não existir uma sala para os Encarregados de Educação se reunirem; os Encarregados de Educação só serem contactados pela escola quando os seus educandos têm problemas na escola; a linguagem utilizada pelos professores nem sempre ser compreendida pelos Encarregados de Educação; e por fim, haver falta de formação dos educadores/professores na área de colaboração entre a família e a escola.

Também é certo que, por vezes, estas barreiras ou obstáculos são criados pelo próprio aluno, na medida em que este pode distorcer as mensagens entre os professores e a família. Assim sendo, o aluno é árbitro da relação entre a família e os professores. Por isso é errado tentar estabelecer uma relação estreita entre a família e a escola esquecendo a criança, visto que esta é a mediadora, ou seja, tudo depende também da criança (Montandon & Perrenoud, 2001).

Atualmente, o facto de os pais terem a opção de escolher a escola que desejam que os seus filhos frequentem tem sido encarada por vários partidos políticos como uma estratégia desenvolvida para promover o envolvimento parental, visto que faz alegadamente com que estes pais se tornem mais atentos ao desempenho da escola e dos professores, para observarem se estes estão a responder às expectativas que os pais colocaram na escola em questão (Lima, 2002). No entanto, note-se que este poder de escolha faz com que se mantenham as diferenças de classes sociais no sucesso escolar das crianças e no tipo de trajetória escolar que estas irão percorrer (Reay, 1998, citado por Lima, 2002, p. 138).

1.4.6. Estratégias para a promoção do envolvimento parental na vida escolar dos filhos

É do interesse dos alunos, da escola, da família e da comunidade que estes obstáculos anteriormente mencionados sejam eliminados e ultrapassados. Neste sentido, ao longo dos anos, têm surgido diversas estratégias para tornar a relação escola-família mais estreita.

É o caso de Marques (1997), que menciona quatro estratégias para o envolvimento dos pais, estando estas baseadas na Lei Base do Sistema Educativo, nos resultados de investigações noutros países e nos resultados de alguns estudos conduzidos em Portugal. Estratégias estas que passam pela formação de diretores de turma, através de cursos pós-laborais para professores que desejam desempenhar o cargo de diretores de turma. As visitas domiciliárias também podem ser uma forma de tornar a família e a escola mais próximas, visto que os professores assim podem ter uma maior noção da realidade cultural de cada criança, podendo encarar a diversidade cultural destas como um fator positivo, visto que não é o suficiente reconhecer as

diferenças culturais, na medida em que o que distingue um professor monocultural de um professor intermulticultural é o passo existente entre o reconhecimento e o conhecimento das diferentes culturas (Stoer, 1994, citado por Silva, 2002, pp. 127-128).

A sala dos pais também é importante, pois os pais sentem que têm um espaço onde podem trocar informações entre si e com os professores. Esta sala ainda pode servir para a educação para pais, para campanhas de recolha de fundos ou então para estimular o trabalho voluntário de apoio à escola. Por fim, a participação dos pais na tomada de decisões também é encarada por Marques (1997) como uma estratégia, devendo-se fazer ouvir a voz dos pais, não apenas na aprovação do regulamento das escolas, mas também na seleção das opções e das áreas curriculares, na direção da escola e na criação de programas de reforço curricular.

Exemplo disso é os pais tornarem-se “apoiantes dos professores”, facilitando deste modo a aprendizagem dos filhos. Os pais, ao aprenderem e concretizarem novas formas de educar, observando o comportamento dos filhos, são “aprendizes”. Por outro lado, co-ensinando em casa conteúdos e formas de estudo, acabam por ser “professores”; “amigos” são-no, por exemplo, lendo aos filhos histórias, levando-os a museus ou preparando com eles materiais e projetos. E por fim, ao participarem nas estruturas formais da escola, em que a sua presença é necessária e desejada, estão a ser “parceiros na construção da política educativa” (Marujo, Neto & Perloiro, 2005, pp. 12-13).

É de realçar que para se estabelecer relação estreita entre a escola e a família há a necessidade de uma *política de escola face às famílias*, ou seja, há a necessidade de se integrar estas estratégias, de promoção de envolvimento parental, numa política assumida, coerente e explícita. Deste modo, é imprescindível que cada escola organize os meios para definir uma política face às famílias, tendo em atenção o porquê, o quê e o como de tal política (Silva, 2007, p. 126).

Tendo por base o resultado do estudo efetuado por Diogo *et al.* (2002), torna-se importante investir na formação de professores e em projetos de investigação-ação nas escolas, para que estas possam reorganizar as representações que têm acerca das famílias de classes populares, sobre o seu próprio envolvimento e ainda as representações dos professores sobre o envolvimento destas famílias (p. 279).

Note-se que a ausência das famílias de classes populares não se deve à sua falta de interesse, mas sim à sua falta de conhecimento sobre a forma como o sistema educativo funciona e ainda como poderiam auxiliar os seus filhos de modo a que estes obtenham melhores resultados escolares (Lima, 2002).

Nesta ordem de ideias, Lima (2002) evidencia a necessidade de se ampliar o conceito da relação escola-família, não se baseando apenas na relação pais-professores, mas sim na interação entre cidadãos e instituições do Estado. Ainda acrescenta que não se deve dar apenas grande realce à necessidade de se dar voz aos pais no interior do sistema educativo, mas sim “como permitir a expressão desta voz no interior deste sistema” (p. 145). Por exemplo, quando os pais não estão satisfeitos com a escola que escolheram para os seus filhos não se deve sobretudo permitir que estes mudem de escola, mas sim “dar-lhes a possibilidade de manifestarem e fazerem valer os seus desejos, na própria escola onde essas crianças estão” (p. 145). Porém, para que a expressão dos pais seja mais eficaz, estes devem agir de modo coletivo e não individual, pois há a tendência de os pais apenas se preocuparem com os seus filhos, havendo assim apenas uma intervenção individual (Lima, 2002).

Num estudo mais recente realizado por Fialho (2011), em que inquiriu alguns professores que estavam a lecionar recentemente na Escola Estrela-do-Mar, o autor tomou conhecimento das estratégias destes professores para combater as dificuldades que sentiam para estabelecer contato com os pais dos alunos. Recorre-se a um testemunho de uma professora desta escola para compreender a forma como combatia esta realidade (p. 399):

Com os pais também devemos ter uma atitude aberta e tentar que eles tenham um papel muito ativo no processo de aprendizagem dos seus filhos. Acho que não devemos estar sempre a mostrar aos pais os aspectos negativos dos filhos, porque também não é muito agradável. Devemos procurar mostrar que também têm aspectos positivos, que são bons em certas coisas... Isso faz com que os pais tenham outro tipo de relação connosco e que vejam que afinal a professora também pode ajudá-los sempre que há algum problema que eles tenham de resolver (Ana, E1).

A partir deste testemunho, pode-se referir que é essencial que o professor assumira uma posição que não se baseie apenas em transmitir aos pais só os aspetos negativos dos filhos, pelo contrário deve reforçar em que áreas os filhos são melhores.

Tendo por base as minhas leituras, consideramos que se a escola criasse um espaço destinado aos pais/famílias/EE; comunicasse com os pais/famílias com uma linguagem mais acessível; comunicasse aos Encarregados de Educação comportamentos positivos dos seus educandos; e por fim, estabelecesse uma hora de atendimento viável para todos; os pais com certeza que também se tornariam mais presentes na escolarização dos filhos.

Neste sentido, ao longo da prática pedagógica, desenvolvida em contexto de Educação Pré-escolar e 1.º CEB, tivemos em conta a necessidade de tornar os pais/EE mais próximos da

escola. Para tal foram desenvolvidas inúmeras atividades, sendo estas apresentadas no Capítulo 3 e no Capítulo 4.

No próximo capítulo será apresentado um estudo empírico, no qual se procurou aprofundar a presente temática, nomeadamente, o envolvimento dos pais nas aprendizagens dos seus filhos. No referido capítulo iremos apresentar a problemática, os objetivos e as questões de partida que nos levaram a realizar este estudo.

Apresentação do Estudo Empírico

2.1. Natureza e problemática do estudo

2.2. Objetivos do estudo

2.3. Questões de investigação

2.4. Instrumentos de recolha de dados

2.4.1. Inquérito por questionário

2.4.2. Inquérito por entrevista

2.4.3. A Observação direta

2.4.4. A análise documental

2.5. População e amostra

2.5.1. População

2.5.2. Amostras

2.6. Recolha de dados

2.6.1. Inquérito por questionário

2.6.2. Inquérito por entrevista

2.6.3. Observação direta

2.6.4. Análise documental

2.7. Análise de dados

2.8. Cuidados éticos

Nota Introdutória

Neste capítulo será apresentado o nosso estudo empírico. Primeiramente explanamos os objetivos norteadores do estudo e que conseqüentemente levaram a uma questão de investigação. Apresentada esta informação iremos enunciar as estratégias utilizadas para a recolha de dados, designadamente, inquérito por questionário, inquérito por entrevista, observação direta e análise documental. De seguida, faremos referência à população e amostra do estudo para os diferentes instrumentos de recolha de dados, expondo ainda a forma como foi feita a recolha e análise de dados em cada instrumento utilizado. Finalmente, serão apresentados os cuidados éticos que tivemos em conta ao longo do trabalho de investigação.

2.1. Natureza e problemática do estudo

O presente trabalho de investigação surge no âmbito da realização do relatório de estágio, tendo sido os estágios realizados em contexto de Educação Pré-escolar e de 1.º CEB, nos quais nos propusemos à realização de um estudo empírico relacionado com o envolvimento das famílias na vida escolar dos filhos.

Tendo por base a revisão da literatura realizada, uma verdadeira parceria entre pais e professores depende, maioritariamente, da relação que esses estabelecem no seu quotidiano e que se torna fulcral para o desenvolvimento da criança. Assim sendo, a comunicação existente entre os pais e os professores deverá ser estimulada, necessitando de uma orientação e adequação conforme as necessidades do grupo de crianças em questão.

Nesta linha de pensamento, este estudo teve o intuito de aprofundar questões relacionadas com o envolvimento parental na vida escolar dos filhos, procurando conhecer e perceber as perceções dos educadores, professores e EE sobre este envolvimento. Com a realização do estudo pretendeu-se recolher dados mais alargados que permitissem uma reflexão mais aprofundada sobre as práticas pedagógicas realizadas nos estágios.

2.2. Objetivos do estudo

Centrando o conjunto das nossas intenções de investigação no estudo dos contributos para uma aproximação entre pais e a escola, delineamos o conjunto de objetivos que pretendemos alcançar com o estudo.

O objetivo geral do estudo consistiu em conhecer as percepções dos educadores, professores e EE sobre o envolvimento dos pais na vida escolar dos alunos. Ainda projetamos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Compreender as percepções dos educadores e professores face à importância do envolvimento das famílias na vida escolar dos filhos;
- 2) Conhecer as percepções dos educadores e professores face ao envolvimento dos pais com maior ou menor grau de habilitações literárias;
- 3) Conhecer as diferentes dimensões do envolvimento parental existente nas escolas e a respetiva frequência;
- 4) Perceber o modo como os educadores e professores comunicam habitualmente com os encarregados de educação.

Após a definição das metas que ambicionávamos alcançar com o nosso estudo, apresentaremos no ponto seguinte a questão central da nossa investigação, bem como as suas questões complementares.

2.3. Questões de investigação

Nesta ordem de ideias, os nossos objetivos foram conducentes a uma questão de partida sustentadora deste trabalho de investigação: “Que percepções têm os educadores, professores e EE sobre o envolvimento das famílias na educação dos filhos?”.

Desta forma, foi necessária a recolha das percepções dos diferentes agentes educativos, ou seja, dos educadores, dos professores e dos EE. Para conseguir responder a essa questão de partida consideramos pertinente criar as seguintes questões complementares:

- 1.^a: De que modo variam estas percepções em função do perfil sociocultural dos encarregados de educação?
- 2.^a Que práticas de comunicação utilizam os educadores e professores com os pais de diferentes perfis socioculturais?
- 3.^a Que práticas desenvolvem neste domínio?
- 4.^a Quais as implicações pedagógicas destas práticas?

Assim sendo, pretendeu-se analisar o modo como o envolvimento dos EE na vida escolar dos filhos é visto pelos educadores e professores e mesmo pelos EE, verificando também se este envolvimento variava consoante o perfil sociocultural e habilitações académicas dos EE. Procurou-se ainda perceber que práticas são desenvolvidas pelos educadores e

professores de modo a envolver os EE nas aprendizagens dos seus filhos, bem como a resposta dos EE a este envolvimento.

2.4. Instrumentos de recolha de dados

O processo de recolha de dados do trabalho de investigação implicou a utilização de algumas técnicas de recolha de dados: o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista, a observação direta e a análise documental.

Nesta lógica, este estudo assumiu uma natureza mista, na medida em que nos permitiu uma análise quantitativa, através do questionário; e uma análise qualitativa através da entrevista, observação direta e análise documental.

No próximo ponto, explicitamos e fundamentamos todos os procedimentos que estiveram implícitos na nossa recolha de dados.

2.4.1. Inquérito por questionário

Como referimos anteriormente o inquérito por questionário foi uma das técnicas que utilizamos para a recolha de dados, na medida em que nos servimos das suas potencialidades para realizarmos um levantamento genérico das perceções dos educadores e professores do 1.º CEB face ao envolvimento dos pais/EE na vida escolar dos filhos, bem como realizar comparações entre os inquiridos.

Deste modo, e tendo por base a perspetiva de Bell (2010), o questionário tem como principal objetivo “obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações” (p. 26), permitindo ainda recolher informação sobre os conhecimentos, crenças, opiniões, interesses, expectativas ou representações dos inquiridos, sobre uma realidade, acontecimento ou problema de investigação (Quivy & Campenhoudt, 1998).

O inquérito por questionário foi construído com a colaboração de três colegas de estágio, visto que as nossas temáticas de relatório de estágio estavam interrelacionadas e também pelo facto de sermos orientados pelos mesmos orientadores.

Este inquérito por questionário foi baseado no quadro-síntese de características-chave das escolas eficazes apresentado por Sammons, Hillman e Mortimore (1995), sendo estas as seguintes: liderança profissional; visão e finalidades partilhadas; ambiente de aprendizagem; concentração no ensino e na aprendizagem; ensino resolutivo; expectativas elevadas; reforço positivo; monitorização do progresso; direitos e responsabilidades dos alunos, parceria escola-família; e por fim, uma organização aprendente (citados por Lima, 2008, p. 193).

Assim sendo, as questões do questionário foram construídas de modo a englobar todas as características-chave supramencionadas (ver Anexo I), porém, apenas se analisou, para efeitos de reflexão sobre os nossos estágios, as que diziam respeito ao envolvimento parental na escola, visto ser a problemática do presente relatório. Mais concretamente, do referido questionário, apenas analisámos as questões: 1, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 37, 63 e 117.

Analisando o tipo de questões e os formatos das respostas apresentadas no questionário, é visível o predomínio de questões de resposta fechada, isto é, questões que são “normalmente pré-codificadas, de tal forma que os entrevistados devem obrigatoriamente escolher as suas respostas entre as que lhes são formalmente propostas” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 188). Tal como é referido por Carmo e Ferreira (1998) as perguntas devem ser “tanto quanto possível fechadas”, visto que uma forma de “objetivar as respostas e de não permitir que estas sejam ambíguas é *fechar as perguntas*” (p. 141).

Porém, importa referir que este questionário também possui questões com respostas semiabertas. Nas palavras de Ghiglione e Matalon (1997) “a variedade na *forma* das questões é, em geral, bem recebida, evitando uma impressão de monotonia, a qual constitui num dos principais perigos dos questionários longos” (p. 113).

É de salientar que foi feito previamente o pré-teste deste questionário, para verificarmos se este era exequível. Segundo a perspetiva de Carmo e Ferreira (1998) este procedimento permite-nos verificar uma série de aspetos que apresentamos no Quadro 4.

Quadro 4

Aspetos a verificar no pré-teste do inquérito por questionário

1.	Se todas as questões são compreendidas pelos inquiridos da mesma forma, e da forma prevista pelo investigador.
2.	Se as respostas alternativas às questões fechadas cobrem todas as respostas possíveis.
3.	Se não haverá perguntas inúteis, inadequadas à informação pretendida, demasiado difíceis ou a que um grande número de sujeitos se recusa a responder, por serem tendenciosas ou desencadeadoras de reações de auto-defesa.
4.	Se não faltarão perguntas relevantes.
5.	Se os inquiridos não considerarão o questionário demasiado longo, aborrecido ou difícil.

Fonte: Carmo e Ferreira (1998, p. 145)

Através da realização do pré-teste conseguimos saber que a maioria dos inquiridos consideraram o questionário um pouco longo e cansativo, especialmente, o conjunto de afirmações apresentadas na parte final do questionário. Assim sendo, os inquiridos sugeriram

que aumentássemos o número de letra deste conjunto de afirmações, visto estar demasiado pequena, o que dificultava a leitura.

2.4.2. Inquérito por entrevista

As entrevistas construídas para este trabalho de investigação foram cruciais, visto que nos permitiram enriquecê-lo, através da compreensão dos sentimentos, pensamentos e ações dos entrevistados; sendo ainda possível realizar a comparação entre as perceções dos EE, educadores e professores do 1.º CEB.

De acordo com Bodgan e Biklen (1994), em investigação qualitativa “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134). Assim sendo, a entrevista permitiu aos entrevistados uma grande liberdade de resposta, na medida em que uma das características mais evidentes da entrevista é a sua flexibilidade, permitindo-nos, desse modo, aprofundar a temática em função das respostas do entrevistado ao longo da mesma. Nesta ordem de ideias Quivy e Campenhoudt (1998) acrescentam que esta técnica de recolha de dados distingue-se de outras pela proximidade que oferece entre o entrevistador e o entrevistado.

Segundo Carmo e Ferreira (1998), ao utilizar-se a entrevista devemos ter alguns aspetos em conta, concretamente, antes, durante e depois da entrevista, tal como apresentamos na Figura 4.

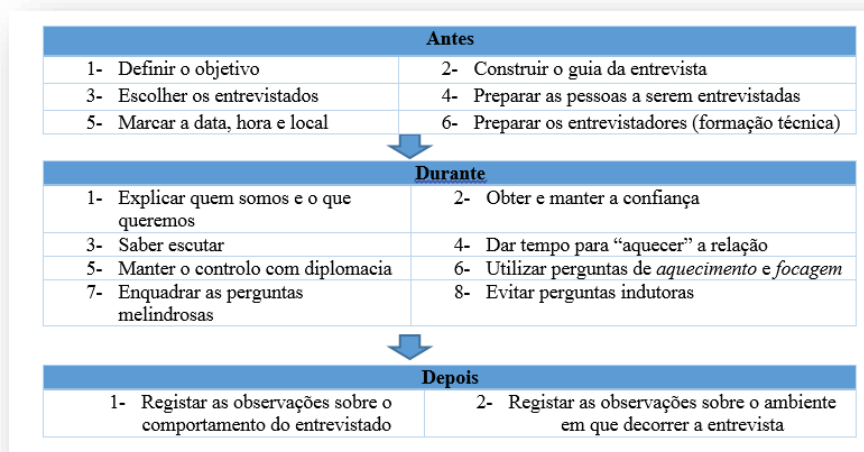


Figura 4. Aspetos a ter em conta na utilização da técnica da entrevista (Carmo e Ferreira, 1998, p. 133).

Foi com base nestes pressupostos que construímos os guiões para as entrevistas aos educadores e professores do 1.º CEB (ver Anexo II) e aos EE (ver Anexo III), sendo uma entrevista semiestruturada. Este tipo de entrevista caracteriza-se pela existência de um guião, sendo este construído previamente, por forma a orientar e auxiliar o desenvolvimento da entrevista. O conjunto de questões foi apresentado numa sequência lógica, no entanto, não implicou o seu seguimento de uma forma rígida. Esta constitui-se numa das características de uma entrevista semiestruturada, visto que o desenvolvimento da entrevista se vai adaptando ao entrevistado e num contexto muito semelhante ao de uma conversa informal.

A escolha das questões para os guiões de entrevista não foi inocente, pois tivemos sempre em conta os objetivos previamente apresentados, para que a análise fosse realizada com coerência e de forma organizada.

Importa referir que no guião de entrevista para os educadores e professores do 1.º CEB estão patentes duas questões específicas da temática do relatório de estágio de cada um dos outros três colegas referidos anteriormente, de modo a alargar os dados da informação pretendida por cada um.

2.4.3. A Observação direta

O reconhecimento das potencialidades da observação direta na recolha de dados não é recente, pois Lüdke e Marli (1986) afirmam que esta permite uma aproximação entre o observador e a «perspetiva dos sujeitos» “na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos” (p. 26).

Dada a natureza do processo deste trabalho de investigação houve a oportunidade de realizar observação direta em dois contextos diferentes, nomeadamente, em ambiente de Educação Pré-escolar e em contexto do 1.º CEB, nos quais foi possível observar a relação e comunicação existente entre as cooperantes e os EE; e ainda a relação entre os EE e as estagiárias. Tratou-se de uma observação-participante, pois foi realizada pela estagiária no decurso da própria prática pedagógica.

2.4.4. A análise documental

Com o objetivo de complementar os dados recolhidos pelas várias técnicas que foram referidas anteriormente, consideramos que também seria pertinente para o nosso trabalho de

investigação a análise de vários documentos formais referentes às escolas onde se desenvolveu a prática pedagógica.

A este respeito, Lüdke e Marli (1986) consideram que “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa da abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvendando aspectos novos de um tema ou problema” (p. 38). No caso deste estudo, esta técnica foi utilizada como forma de complementar os dados obtidos através das outras técnicas, mais precisamente, das entrevistas realizadas aos educadores e professores do 1.º CEB e aos EE, visto que podemos comparar os dados recolhidos através das entrevistas com a informação que está patente nos documentos.

Do conjunto de documentos disponíveis decidimos analisar, em cada um dos estabelecimentos de ensino em que se desenvolveu as práticas pedagógicas, o Projeto Educativo de Escola, o Projeto Curricular de Escola, o Plano Anual de Atividades e ainda tivemos acesso aos processos individuais dos alunos. Dada a natureza do nosso trabalho de investigação extraímos de cada documento as informações relativas ao envolvimento dos EE, ou seja, analisou-se a forma como estava previsto este envolvimento, sendo ainda possível através do último documento referido realizar uma breve leitura do agregado familiar de cada criança/aluno.

Apresentados os instrumentos de recolha de dados utilizados, concentrar-nos-emos, no ponto seguinte, em apresentar a população e a amostra deste estudo.

2.5. População e amostra

2.5.1. População

A população que foi englobada no nosso estudo variou consoante o instrumento de recolha de dados utilizado. Assim sendo, através do inquérito por questionário abrangeu-se os educadores e professores do 1.º CEB titulares, que lecionam em escolas públicas do concelho da Ribeira Grande e de Ponta Delgada, abrangendo no total 419 inquiridos. Para uma contabilização mais pormenorizada da população abrangida podemos consultar o Quadro 5.

Quadro 5

Número de questionários entregues

	Educadores	Professores do 1.º CEB	Total
Concelho da Ribeira Grande	49	113	162
Concelho de Ponta Delgada	83	174	257
Total	132	287	419

No que toca aos inquéritos por entrevista, estes abrangeram os educadores e professores do 1.º CEB dos estabelecimentos de ensino em que se desenvolveram as práticas pedagógicas, bem como os EE dos grupos/turmas onde lecionámos.

2.5.2. Amostras

O inquérito por questionário, que foi dirigido à população inteira, obteve uma amostra de 278 inquiridos, dos quais 85 educadores de infância e 193 professores do 1.º CEB, de escolas públicas do concelho da Ribeira Grande e de Ponta Delgada, mais precisamente, oito Escolas Básicas Integradas.

O inquérito por entrevista teve uma amostra de seis EE, sendo três do contexto do Estágio Pedagógico I e os outros três no âmbito do Estágio Pedagógico II. Além destes ainda se obteve a participação das duas cooperantes da prática pedagógica, de uma educadora da escola onde se desenvolveu o Estágio Pedagógico II e de um professor do 1.º CEB da escola onde decorreu o Estágio Pedagógico I. Assim, realizámos, no total, 10 entrevistas.

2.6. Recolha de dados

2.6.1. Inquérito por questionário

Após a realização do pré-teste, os questionários foram distribuídos pelas escolas, sendo esta tarefa dividida com os meus colegas de estágio, ficando à responsabilidade de cada um distribuir num determinado conjunto de escolas. Esta distribuição foi feita por núcleo, e não por escola básica, de modo a estabelecermos um contacto mais próximo com os inquiridos, apelando à importância da sua colaboração neste estudo.

No total foram entregues 419 questionários, sendo estes distribuídos por oito escolas públicas do concelho da Ribeira Grande e de Ponta Delgada. Tal como se pode verificar no Quadro 6, foram recolhidos 278 questionários preenchidos, ou seja, 66,35% dos questionários entregues. Para uma análise mais pormenorizada dos questionários recebidos, por função profissional, por concelho e até mesmo por núcleo, pode-se consultar os nossos anexos (ver Anexo IV - Quadro 1). De seguida, apresentamos o número de questionário recebidos de uma forma mais generalizada, no Quadro 6.

Quadro 6

Número de questionários entregues e recolhidos

		Concelho da Ribeira Grande	Concelho de Ponta Delgada	Total
Educadores	Entregues	49	83	132
	Recebidos	36	49	85
	% de respostas	74%	59%	64.4%
Professores	Entregues	113	174	287
	Recebidos	81	112	193
	% de respostas	72%	64%	67.2%
Educadores e Professores	Total de entregues	162	257	419
	Total de recebidos	117	161	278
	% de respostas	72.2%	62.4%	66.3%

Ao analisarmos a percentagem de resposta por concelho é perceptível a maior adesão por parte do concelho da Ribeira Grande, no qual conseguimos obter 74% de respostas de educadores e de professores 72%. Pensamos que este resultado surge pelo facto de não ser tão comum solicitar-se a colaboração dos educadores e professores do Concelho da Ribeira Grande, ao invés dos de Ponta Delgada que já estão mais familiarizados com este tipo de proposta,

havendo assim uma menor participação por parte desses. Mesmo assim, a taxa de resposta foi bastante positiva em ambos.

2.6.2. Inquérito por entrevista

Para a realização da entrevista em ambos casos, EE e educadores/professores, os inquiridos foram contactados previamente para a solicitação da sua participação no estudo. Foi entregue a cada inquirido um formulário de consentimento informado, no qual estava patente a finalidade do estudo, sendo este assinado pelos inquiridos.

As entrevistas foram realizadas nas escolas, ou seja, na escola onde se desenvolveu o Estágio Pedagógico I e por sua vez na escola onde se desenvolveu o Estágio Pedagógico II. Dadas as circunstâncias, consideramos que este tenha sido o local mais adequado para a realização das mesmas, pelo facto de este ser familiar tanto aos inquiridos como ao entrevistador e também por possuir zonas calmas e propícias à realização das entrevistas.

Em todas as entrevistas foi feita uma gravação áudio para se ter uma recolha dos dados mais precisa, sendo feito posteriormente a transcrição de cada uma delas para análise de conteúdo. Importa referir que não foi feita uma análise de conteúdo no sentido formal da palavra, na verdade, foi feita sobretudo uma análise mais generalizada.

Finalmente, é importante salientar que foi possível entrevistar o número de entrevistados previamente idealizado por nós, obtendo assim uma grande colaboração dos educadores, professores do 1.º CEB e dos EE.

2.6.3. Observação direta

Para a recolha dos dados resultantes da observação procedeu-se à análise das notas de campo tiradas no decurso da prática pedagógica, bem como, às sequências didáticas, reflexões e ainda às atas. É importante referir que não se criou um diário de bordo propriamente dito, apenas eram registadas certas informações sobre a forma como a comunicação e relação entre a escola e os pais/EE era estabelecida.

2.6.4. Análise documental

À semelhança do que referimos anteriormente foram vários os documentos analisados, sendo estes documentos oficiais dos estabelecimentos de ensino onde se desenvolveu a prática pedagógica. Dos documentos analisados apenas um estava disponível no *site* da escola, nomeadamente, o Projeto Educativo de Escola (PEE). Os restantes, designadamente, o Projeto

Curricular de Escola, o Plano Anual de Atividades e os Processos Individuais dos alunos, foram disponibilizados pela cooperante.

2.7. Análise de dados

Apresentado todo o processo que percorreu a nossa investigação, neste ponto, iremos abordar o modo como se processou a análise dos dados, quer os quantitativos, quer os qualitativos.

Relativamente, aos dados quantitativos, estes foram analisados e tratados através do programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences for Windows versão 24.0 por forma a apurar frequências, cruzamentos e percentagens.

No que diz respeito aos dados qualitativos recolhidos nos inquéritos por entrevista, os dados foram analisados através da informação patente na transcrição das entrevistas. Embora não se tenha feito uma análise de conteúdo no sentido formal e completo do termo, realizámos mesmo assim uma análise das respostas e agrupamo-las por categorias, de acordo com o seu significado (ver Anexo V).

No que concerne aos dados recolhidos através das observações diretas, estes foram organizados em notas de campo, sendo estas utilizadas em alguns documentos construídos ao longo da prática pedagógica, como as sequências didáticas, reflexões e atas. Através destes conseguiu-se uma melhor perceção da forma como o envolvimento dos pais/EE estava previsto em ambas escolas.

2.8. Cuidados éticos

Apresentados os procedimentos metodológicos inerentes a este trabalho de investigação dedicamo-nos neste ponto aos cuidados éticos que foram tidos em conta ao longo deste processo com todos os participantes com quem se estabeleceu contacto direto, pois segundo Lima (2006) as questões de natureza ética “têm implicações importantes, quer na própria qualidade da investigação social e educacional produzida, quer na sua credibilidade e no seu impacto público” (p. 128). Atendendo à importância dos cuidados éticos no processo de um trabalho de investigação, cabe-nos agora apresentar as opções que tomamos neste sentido.

No que respeita ao inquérito por questionário, inicialmente as escolas foram contactadas por via *email*, no qual foi anexada uma carta de apresentação (ver Anexo VI) que referia a natureza do trabalho de investigação, apelando ainda a sua participação. É de realçar que por

cada núcleo escolar foi entregue esta carta para que todos os inquiridos tivessem acesso à mesma. Todos os questionários foram entregues dentro de um envelope, de modo a que cada inquirido após o seu preenchimento pudesse fechá-lo, garantindo assim o anonimato dos educadores e professores nas respostas dadas.

Relativamente aos inquéritos por entrevista, foi construído um documento, nomeadamente, o consentimento informado para os educadores e professores do 1.º CEB (ver Anexo VII) e para os EE (ver Anexo VIII), no qual se explicaram os objetivos da investigação e se evidenciou a confidencialidade da informação transmitida. Este documento foi assinado por todos os participantes antes da entrevista e pelo próprio investigador. Os participantes foram informados que caso pretendessem a gravação áudio da entrevista seria possível disponibilizá-la, sendo ainda esclarecido que apenas o investigador e o entrevistado teriam acesso à mesma. Conseguiu-se a confidencialidade de todos os dados fornecidos, visto que foi atribuído a cada entrevistado um código, mais precisamente, uma letra.

Assim sendo, todos as informações recolhidas neste estudo têm o consentimento informado dos participantes e não prejudicam a sua conduta pessoal e profissional.

A ação educativa no Estágio Pedagógico I

- 3.1. Caracterização do meio envolvente
- 3.2. Caracterização da escola
- 3.3. Caracterização da sala de atividades
- 3.4. Caracterização do grupo de crianças
 - 3.4.1. As crianças e os seus desempenhos
 - 3.4.2. Potencialidades do grupo de crianças
 - 3.4.3. Dificuldades do grupo de crianças
- 3.5. Organização do tempo: estrutura de um dia
- 3.6. Caracterização dos encarregados de educação
- 3.7. Ação educativa no contexto da educação pré-escolar
- 3.8. Comunicação com as famílias
- 3.9. O estágio pedagógico e a participação dos encarregados de educação
 - 3.9.1. O envolvimento parental, a ação educativa e a criança
 - 3.9.2. O envolvimento parental, a ação educativa no grupo
 - 3.9.3. O envolvimento parental, a ação educativa na escola
 - 3.9.4. O envolvimento parental, a ação educativa e a comunidade envolvente
- 3.10. As posições dos agentes educativos face ao envolvimento parental
 - 3.10.1. Utilidade do envolvimento parental na escolaridade dos educandos
 - 3.10.2. Dimensões do Envolvimento Parental
 - 3.10.3. Envolvimento parental e nível socioeconómico dos EE
 - 3.10.4. Condições da escola face ao envolvimento parental
 - 3.10.5. Comunicação estabelecida entre a escola e os EE
 - 3.10.6. Preparação da formação inicial para a temática do envolvimento parental

Nota introdutória

No presente capítulo será realizada uma abordagem às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Pré-escolar, contemplando algumas das suas características e especificidade, por forma a contextualizarmos e compreendermos a nossa ação. Para tal, foi necessário a recolha, a análise e a interpretação, da informação recolhida a partir do Projeto Educativo de Escola, do Plano Anual de Atividades, dos Processos Individuais dos Alunos e dos registos resultantes de observações diretas efetuadas.

Importa referir que a análise destes documentos foi imprescindível neste processo, na medida em que nos permitiu conhecer e compreender a realidade em que nos encontrávamos. Facilitou, não apenas o conhecimento acerca das crianças, como também a adequação do currículo, de forma a definirmos uma linha orientadora, que permitisse, em conjunto com os órgãos de gestão, professores, alunos, pais/EE contribuir para o sucesso de todos aqueles que nos foram confiados.

3.1. Caracterização do meio envolvente

Para que a escola promova o desenvolvimento e a aprendizagem nas crianças é determinante que esta tenha em conta os diferentes níveis de interação que nela se estabelecem. Tal realidade remete-nos para uma abordagem sistémica e ecológica da Educação Pré-escolar, que segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “assenta no pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Silva *et al.*, 2016, p. 23). Assim sendo, é fundamental entender a comunidade “como um elemento de informação ou como um meio didático/instrumental, facilitador da relação ensino-aprendizagem, principalmente nas questões ou temas interdisciplinares, integrados curricularmente” (Martins, 2001, p. 265).

Nesta ordem de ideias, começaremos por apresentar uma breve contextualização do meio onde foi realizado o estágio pedagógico I, mais precisamente, o estágio em contexto da Educação Pré-escolar. Este estágio foi desenvolvido numa localidade da ilha de São Miguel, caracterizada pelo seu mar abundante em espécies piscícolas e pelo seu território fértil, propício ao desenvolvimento de uma vasta agricultura. É importante realçar que se tratava de uma zona bastante jovem, pelo que a presença de um número elevado de crianças e de jovens em risco nesta comunidade colocava como prioritária a intervenção social no domínio da Educação.

Tendo em conta os aspetos acima referidos, ao longo das intervenções pedagógicas privilegiou-se a realização de diversas visitas de estudo, para que as crianças pudessem estabelecer contacto direto com os recursos existentes no seu meio envolvente. Neste sentido, as crianças tiveram a oportunidade de ir à clínica veterinária, ao porto de pescas, a um restaurante, a uma outra escola da zona e ao aeroporto. Para a concretização destas visitas de estudo foi necessária a mobilização de diversos órgãos sociais, designadamente, a câmara municipal, a junta de freguesia e o clube desportivo da localidade. Ainda nesta linha de pensamento, houve abertura para a receção de visitas à sala de atividades, nomeadamente, de alguns EE das crianças.

Ao assumirmos tais iniciativas, estávamos conscientes de que, tal como nos aconselha Martins (2001), devemos mobilizar os recursos existentes no meio envolvente das crianças, para que o processo de aprendizagem se torne mais significativo, motivador e vinculativo às raízes das crianças no seu “descobrir/conhecer” da realidade do meio onde vivem.

3.2. Caracterização da escola

Ao realizar-se a caracterização de uma escola importa ter em conta o seu contexto escolar, o seu funcionamento, a sua organização, as suas condições físicas, os recursos didáticos existentes, como também, as parcerias estabelecidas com as instituições da comunidade envolvente e com os EE, uma vez que estes aspetos são a base para o processo de aprendizagem das crianças.

Neste sentido e de acordo com as OCEPE, “o estabelecimento educativo tem uma influência determinante no trabalho que o/a educador/a realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias, bem como na dinâmica de equipa educativa” (Silva *et al.*, 2016, p. 25).

A escola em questão assumia uma arquitetura moderna, apresentando ótimas condições físicas e oferecendo um leque diversificado de recursos didáticos. Exemplo disto, é o facto de todas as salas possuírem um quadro interativo, o que não é muito comum nas nossas escolas públicas. A escola possuía uma sala de professores, local de refeições e de troca de experiências e de aprendizagens entre os educadores/professores; seis salas destinadas à Educação Pré-escolar, com capacidade para vinte crianças cada; quinze salas destinadas ao 1.º CEB, com capacidade para vinte e três alunos; um refeitório; uma biblioteca rica em livros das diversas áreas de conhecimento; um ginásio; casas de banho, sendo duas delas adaptadas a crianças portadoras de deficiência motora; e por fim, reprografia/sala de coordenação, onde os EE, por

norma, eram recebidos quando iam à escola. Relativamente aos espaços exteriores, a escola, tinha um campo de futebol, onde os alunos jogavam durante os intervalos; uma estufa, que estava à responsabilidade dos alunos, na qual os professores desenvolviam projetos de modo a dar utilidade à mesma e evidenciar o seu potencial. Para além da estufa, a escola dispunha ainda de diversos espaços verdes.

O corpo docente era constituído por seis educadoras titulares, quinze professores titulares, uma educadora do Núcleo de Educação Especial, uma educadora de apoio educativo/educadora de substituição, três professores de Educação Física, dois professores da Língua Estrangeira e duas professoras de apoio educativo de crianças com Necessidades Educativas Especiais. Quanto ao corpo discente, a escola albergava, na sua totalidade, quatrocentos e vinte alunos. No que diz respeito aos assistentes operacionais a escola possuía dez efetivos e nove contratados pelo programa “Rede Recuperar”. Contava ainda com uma monitora de apoio educativo, que se encontrava ao abrigo de um protocolo estabelecido com a Santa Casa da Misericórdia daquela localidade.

A escola não tinha Associação de Pais formada, havendo apenas por cada grupo/turma um representante dos EE.

3.3. Caracterização da sala de atividades

A sala de atividades estava organizada tendo em conta as necessidades/interesses do grupo, sendo alvo de alterações sempre que necessário, para o bom funcionamento das rotinas diárias. Salienta-se o facto de esta sala oferecer condições para que se pudesse desenvolver uma grande diversidade de atividades, desde atividades de expressão plástica, musical e dramática, exposição de trabalhos, narração de histórias, jogos de matemática e de construção, entre outras.

É importante realçar que esta dinâmica de sala de atividades é defendida por Formosinho *et al.* (2009), quando referem que

o espaço pedagógico deve ser um território organizado para a aprendizagem; deve ser também um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procura-se que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural (p. 9).

A sala de atividades estava dividida por áreas ou por cantinhos, termo usado na Educação Pré-escolar. Esta distribuição tornou-se muito mais enriquecedora para as crianças,

uma vez que possibilitou o desenvolvimento de atividades muito mais diversificadas, demonstrando ainda um modelo educativo mais centrado nas crianças (Zabalza, 1992).

Cada área continha o material necessário e adequado à realização das respectivas atividades, sendo que uma das características mais evidentes desta sala era a sua diversidade de material pedagógico, bem como, a sua organização e disposição. A título de exemplo, os jogos na área da Matemática estavam organizados de acordo com os temas do método de Singapura, para que se pudesse ter mais facilmente a percepção do nível de desenvolvimento de cada criança. Ainda no que diz respeito ao material pedagógico, este não era todo disponibilizado no início do ano letivo, mas sim ao longo do ano, à medida que as crianças iam adquirindo as competências necessárias à utilização do respetivo material. Esta é uma metodologia defendida por Wassermann (1994) que aconselha não ser fundamental ter todos os materiais disponíveis na sala de atividades, pois “nas suas «brincadeiras a sério», as crianças podem produzir resultados utilizando materiais criteriosamente selecionados, e os professores podem ir acrescentando outros, à medida que a evolução do processo o justifique” (pp. 90-91).

Tal como mencionámos anteriormente, a sala de atividades estava organizada por áreas de interesse, para ilustrar tal realidade remetemos o leitor para os nossos anexos (ver Anexo IX - Figura 1)

No quadro que se segue (ver Quadro 7), especificámos as atividades desenvolvidas nas áreas em causa, de forma a facilitar a compreensão das estratégias e rotinas privilegiadas em cada uma delas, aquando da nossa prática.

Quadro 7

Atividades desenvolvidas em cada área da sala de atividades

Identificação da área	Atividades desenvolvidas
Tapete	- Acolhimento; - Reuniões de grupo; - Narração de histórias em grande grupo; - Atividades em grande grupo.
Biblioteca	- Audição de histórias através do leitor de CDs; - Manipulação de livros de histórias; - Escrita livre/direcionada; - Desenho livre/direcionado; - Manipulação de fantoches para recontos histórias.
Casinha	- Jogo dramático.
Computador	- Realização de pesquisas; - Realização de desenhos com recurso ao programa <i>Paint</i> ;

	- Escrita de recados; - Exploração de jogos;
Jogos de construção	- Construção de diversos objetos (com o auxílio de um guião).
Jogos de Matemática	- Exploração de diversos jogos matemáticos (organizados segundo as temáticas de Singapura).
Pintura	- Pintura livre ou direcionada;
Recorte e colagem	- Recorte e colagem com o recurso a livros, revistas, jornais, entre outros materiais (livre ou direcionado).
Modelagem	- Modelagem de figuras com a plasticina (livre ou direcionada).

Tal como nos é dado perceber através da leitura do quadro, os espaços eram versáteis, pois eram utilizados em diferentes contextos. A título de exemplo, o tapete era utilizado para o acolhimento, reuniões de grupo, narração de histórias, entre outras atividades. Importa referir que, por exemplo, as mesas da área da modelagem, ou mesmo do recorte e colagem, eram utilizadas em momentos de pintura, visto que a área dedicada a esta técnica de expressão não tinha capacidade para se desenvolver uma atividade em grande grupo.

Ao longo da nossa prática, as áreas não assumiam um lugar fixo. Tivemos sempre a preocupação de ir modificando a lógica espacial da sala de acordo com as necessidades e interesses das crianças, bem como da natureza e exigências das atividades a desenvolver.

Diariamente, cada criança escolhia a área em que desejava brincar/explorar. Foi nossa preocupação evitar a repetição das áreas exploradas, sendo que se fazia um registo diário da área selecionada por cada criança, organizado pelas mesmas. Este registo foi feito num mapa semanal, atribuindo-se a cada dia uma cor, metodologia que nos permitiu verificar quais as áreas escolhidas pelas crianças, bem como os dias correspondentes.

Para cada área foi estabelecido um número máximo de crianças, estando esta informação presente no mapa de registo. O número total de crianças por área variava consoante as condições de espaço nelas existentes, de modo a não colocar em risco a sua funcionalidade. Como forma de as crianças saberem se determinada área já tinha o número máximo de crianças possível ou se ainda possuía lugares disponíveis, eram disponibilizados vários cordões, tantos quantos os lugares a ocupar, cordões estes que iam sendo retirados sempre que se ocupava um novo lugar. Assim sendo, quando não houvesse mais cordões na entrada da área desejada, era sinal que esta estava completa e não poderia receber mais ninguém.

Quanto à exposição dos trabalhos realizados pelas crianças, esta não se limitou apenas à sala de atividades. Sempre que possível, expúnhamos nos corredores, dando a conhecer também às outras crianças da escola, bem como aos EE, o que era feito na nossa sala. Desta

forma, as atividades desenvolvidas com o grupo de crianças não se cingiam à sala de atividade, pois o seu desenvolvimento ou até mesmo exposição normalmente era feito fora da sala.

Depois de caracterizarmos, em traços gerais, a sala de atividades onde desenvolvemos as nossas práticas, é chegada a altura de nos debruçarmos sobre o grupo de crianças. É o que nos propomos fazer no ponto que se segue.

3.4. Caracterização do grupo de crianças

Para o desenvolvimento de uma prática pedagógica consciente, é importante termos em conta o meio onde ela se desenvolve, a escola e as condições da sala de atividades, tal como apresentámos anteriormente. Nesta ordem de ideias, cabe-nos agora apresentar algumas das características do grupo de crianças, que foram vitais para nós, aquando da elaboração do nosso Projeto Formativo Individual. A este propósito, defendemos com Lino (1996) a importância dos docentes observarem as crianças de modo a “identificarem as suas capacidades e necessidades, o que as tornará capazes de saber quando a criança está pronta para receber o apoio necessário que a ajudará a avançar mais um passo no processo de aprendizagem” (p. 100).

O grupo de crianças onde se desenvolveu o estágio pedagógico I era composto por vinte crianças, doze do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os sete anos de idade. A maioria destas crianças estava a frequentar a Educação Pré-escolar pela primeira vez, à exceção de quatro crianças.

Seguidamente, apresentaremos uma breve caracterização do grupo de crianças, ao nível do seu desempenho nas diferentes áreas curriculares, realçando aquelas que foram as dificuldades e potencialidades verificadas, que serviram de ponto de partida para a nossa ação educativa.

3.4.1. As crianças e os seus desempenhos

Ao observarmos o grupo de crianças também foi possível termos a perceção do nível de aprendizagens das crianças nas diferentes áreas curriculares. Para uma leitura mais objetiva desta caracterização, pode-se consultar os nossos anexos (ver Anexo X - Quadro 6) no qual apresentámos um apanhado geral das dificuldades e potencialidades do grupo, bem como das estratégias adotadas por forma a reforçar tais potencialidades e minimizar as dificuldades identificadas em cada uma das áreas de conteúdo.

Como nos é dado perceber através da informação que consta no Anexo X (ver Quadro 6) no que respeita ao domínio da **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, a maioria das

crianças era participativa em momentos de diálogo, no entanto, demonstrava dificuldades na construção das frases. Como forma de tentar minimizar tal dificuldade, foi explorada a leitura de histórias e a criação de diversos momentos de diálogo. Outro aspeto importante, que a esmagadora maioria das crianças dominava, à exceção das crianças com três anos de idade, era a identificação do seu nome. No entanto, nem todas as crianças conseguiam escrever o seu nome, havendo ainda algumas delas que tinham dificuldade em manusear um lápis. Assim sendo, e no sentido de contrariar tais dificuldades, foi criado na área da biblioteca um espaço para que as crianças pudessem desenvolver a escrita livremente.

No que respeita ao domínio da **Educação Motora**, realça-se a aquisição de movimentos que implicavam deslocamentos e equilíbrios como um dos aspetos já quase dominados pelo grupo de crianças. Em contrapartida, os movimentos de perícia e manipulação foram um aspeto que o grupo precisou de desenvolver. Neste sentido, optou-se por, ao longo das sessões de movimento, desenvolver circuitos, nos quais eram privilegiados estes movimentos menos adquiridos. Investimos igualmente nos jogos coletivos, na medida em que as crianças apresentavam dificuldades em cooperar em situações de jogo. Normalmente, estes jogos eram reservados para o momento do aquecimento.

Relativamente, ao domínio da **Educação Artística**, as crianças apresentavam forte apreço em todas as vertentes, das quais destacamos as produções plásticas. Como aspetos a melhorar, identificámos a invenção e experimentação de personagens e situações de dramatização, uma vez que algumas crianças tinham receio em fazê-lo, sendo evidente o fator da timidez. Deste modo, a dramatização de histórias, bem como os momentos de jogo simbólico, foram atividades que tivemos sempre em conta nas nossas intervenções pedagógicas. A maior parte das crianças não conhecia a intencionalidade musical, para tal, dedicamo-nos também à exploração de trava-línguas, canções, lengalengas e adivinhas, por forma a proporcionar o contacto com diferentes registos sonoros e musicais.

No domínio da **Matemática**, a maioria das crianças identificava os números até dez, havendo porém dificuldade na escrita e no reconhecimento da respetiva quantidade. Como forma de colmatar esta dificuldade, criaram-se vários momentos de contagem, bem como, atividades que englobavam correspondência termo a termo. Ainda assim, tais dificuldades não fizeram com que as crianças perdessem o interesse em explorar esta área principalmente no que respeita à exploração de jogos matemáticos. É de realçar que foram criados vários jogos matemáticos para que as crianças pudessem desenvolver o sentido do número e a sua escrita.

Em relação à **Área de Conhecimento do Mundo** tratava-se de um grupo curioso e interessado em descobrir coisas novas. No entanto, as crianças não tinham ainda a percepção dos processos inerentes à metodologia científica: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las. Uma vez que não dominavam os conceitos científicos, foi nossa intenção “limar esta aresta” contrariar esta tendência ao longo do estágio, desenvolvendo o vocabulário científico das crianças. Uma estratégia que utilizámos com este objetivo, dando continuidade ao trabalho que já era realizada pela educadora, foi a exploração do dicionário ilustrado.

No que concerne à **Área da Formação Pessoal e Social**, uma vez que a maioria das crianças não estava adaptada às rotinas e às regras do jardim de infância o respeito pelas regras, bem como as dificuldades reveladas, na socialização e no trabalho cooperativo, estiveram no centro das nossas preocupações. Outra dificuldade deste grupo prendia-se com o respeito pelo uso da palavra em momentos de diálogo, aspeto que se assumiu como uma luta constante ao longo de todo o nosso estágio. Em virtude desta realidade, foi criado um mapa de regras da sala e um mapa de questão-problema, no qual eram identificados os problemas existentes e a forma como poderíamos resolvê-los.

3.4.2. Potencialidades do grupo de crianças

Apresentada a caracterização do grupo de crianças ao nível das áreas do saber, cabe-nos agora evidenciar, em traços gerais, aquelas que foram as potencialidades por elas evidenciadas.

Tal como nos foi dado perceber, o grupo de crianças em questão revelou-se heterogéneo, a vários níveis. Neste particular, estávamos conscientes de que esta heterogeneidade funcionaria como um enriquecimento para o grupo, visto que “a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre as crianças” (Silva *et al.*, 2016, p. 26), aspeto que esteve sempre muito presente ao longo das nossas práticas pedagógicas.

O grupo de crianças, na sua globalidade, assumia comportamentos e atitudes proactivas, destacando-se o seu dinamismo e participação atenta nas atividades pedagógicas desenvolvidas em grande grupo. Neste sentido, eram crianças que revelavam muito interesse na narração de histórias, lengalengas e canções, bem como em atividades que envolviam projeções e realização de jogos. Toda esta dinâmica foi propícia ao desenvolvimento de um leque diversificado de projetos.

3.4.3. Dificuldades do grupo de crianças

Como se referiu anteriormente, tratava-se de um grupo de crianças interessadas nas atividades. No entanto, nem sempre foi fácil monitorizá-las, visto que apresentavam dificuldades em cumprir as regras da sala de atividades, especialmente, no respeito pela sua vez de falar em momentos de diálogo. Esta dificuldade era mais evidente em dinâmicas de grande grupo, uma vez que havia a necessidade de se estar constantemente a lembrar a necessidade de se esperar pela nossa vez para intervir. Julgamos que este obstáculo resultava do grande entusiasmo por parte das crianças em participar nas atividades, pois queriam constantemente expor a sua opinião ou mostrar o que sabiam sobre a temática abordada.

Para além disso, este grupo de crianças também apresentava dificuldades na partilha de material e de ideias entre si, assumindo uma atitude muito individualista, sendo igualmente necessário investir no desenvolvimento das suas competências socio emocionais. Neste sentido, adotámos várias vezes a estratégia de trabalho a pares e incrementámos o trabalho cooperativo, conscientes de que “a escola deve assumir a responsabilidade de ensinar as competências sociais e proporcionar ocasiões de interação entre pares” (Lopes & Silva, 2008, p. 3).

Ainda como forma de minimizar tais dificuldades das crianças, sempre que havia conflitos entre elas, reuníamos no tapete para resolver discórdias em causa. Identificado o problema, o mesmo era escrito num dos painéis da sala, criado para o efeito. Eram igualmente registadas eventuais medidas a adotar, pelo grupo, tendo em vista a sua resolução. Consideramos que esta se assumiu como numa estratégia funcional, uma vez que as crianças acabaram por ficar com a perceção do problema existente, bem como das várias possibilidades que tinham para resolvê-lo. Note-se que eram as crianças a eleger a possibilidades em causa e assim como as alternativas de resolução mais adequadas a cada situação.

Dada a heterogeneidade deste grupo, havia crianças que necessitavam de apoio individualizado, pois não apresentavam autonomia suficiente para o desenvolvimento das atividades. Neste contexto, realçamos o caso de uma criança com Necessidades Educativas Especiais, que tinha três anos de idade (Criança C), mas possuía o desenvolvimento de uma criança de nove meses. Em virtude desta situação, havia uma educadora especializada na área destacada para prestar um acompanhamento mais individualizado a esta criança. Ainda assim, este acompanhamento não era constante nem diário, até porque a educadora em causa também

acompanhava outras crianças da escola. Por este motivo tivemos de realizar diferenciação curricular, pois a criança em causa não tinha ainda as competências necessárias para acompanhar algumas das atividades desenvolvidas em grande grupo.

É importante referir que, embora por vezes tivéssemos que seguir a via da diferenciação curricular, era sempre nossa intenção integrar esta criança no restante grupo, sendo isto conseguido ao longo dos tempos. Inicialmente, esta criança não conseguia sentar-se no tapete com os colegas, passando a maior parte do tempo a chorar, situação que veio a alterar-se gradualmente. Para possibilitar a integração desta criança no grupo, certas atividades foram realizadas em pequenos grupos, para que os restantes colegas pudessem estabelecer contacto direto com ela e, por sua vez, ajudá-la.

3.5.Organização do tempo: estruturação de um dia

O grupo de crianças possuía rotinas diárias comuns às da maior parte das salas deste nível de ensino. Iniciávamos com o acolhimento às crianças e tínhamos logo depois a canção do bom-dia, lengalengas, canções, registo das presenças, contagem do número de crianças presentes, eleição dos chefes do dia, registo do tempo e alimentação dos animais de estimação; hora de intervalo; hora de almoço e de saída. No entanto, as atividades tinham uma gestão diferentes das que se desenvolviam nos demais grupos da escola, na medida em que este era o único que seguia o Modelo *Reggio Emilia*.

Tendo por base o modelo pedagógico desenvolvido neste grupo “não se pode considerar que há uma rotina, com um tempo predeterminado para cada uma das diferentes actividades. No entanto, há uma organização do tempo de forma a proporcionar às crianças oportunidades de estabelecer diferentes tipos de interação” (Lino, 1996, p. 112). Nesta linha de pensamento, as crianças tiveram oportunidade de desenvolver atividades individuais e em pequenos grupos, ou ainda de desenvolver projetos ou investigações que integrassem todas as crianças do grupo. Assim sendo, as rotinas diárias destas crianças consistiam no equilíbrio entre as atividades desenvolvidas individualmente, em pequeno e em grande grupo.

Semanalmente realizávamos um balanço das atividades realizadas, no qual as crianças falavam acerca do que “*Tinham aprendido...*” bem como do que “*Queriam aprender...*”. Normalmente, este balanço era realizado à sexta-feira, ao final do dia e em grande grupo. Era a partir deste balanço que organizávamos a sequência didática para a semana seguinte. É importante referir que esta, por vezes, sofreu alterações ao longo da intervenção pedagógica, na medida em que, surgiu interesse por parte das crianças em seguir outro rumo ou mesmo

desenvolver com maior profundidade o projeto em curso, que variava conforme os interesses e necessidades das crianças. Salientamos o facto de alguns projetos serem desenvolvidos em pequenos grupos, sendo estes diferentes dos que ocorriam em simultâneo. Dadas as características do grupo em questão tornava-se mais eficaz esta estratégia, pois conseguíamos ter um maior controlo do interesse de cada criança no desenvolvimento do projeto. Para além disso, defendemos com Lino (1996) que “esta organização de trabalho em pequenos grupos facilita simultaneamente a construção social, cognitiva, verbal e simbólica” (p. 113), para além de permitir ainda a criação de momentos de grande grupo, em que as crianças conversavam, partilhavam ideias e descobertas ou até mesmo apresentavam o que haviam aprendido com os seus projetos.

3.6. Caracterização dos encarregados de educação

Para reunirmos a informação necessária à caracterização dos EE das crianças que nos foram confiadas, tivemos acesso ao Processo Individual de cada uma delas que nos forneceu uma caracterização generalizada dos mesmos. Consideramos pertinente registar esta informação, não só pela temática que nos propusemos aprofundar e refletir no presente relatório de estágio, mas também pelo conhecimento dos traços estruturantes dos contextos familiares do grupo de crianças.

Após a análise deste documento foi possível perceber que as crianças provinham, de forma geral, de um meio socioeconómico de nível baixo, usufruindo de um apoio financeiro para o almoço e material escolar. Ainda no documento acima referido estavam especificadas as habilitações académicas e as atividades profissionais dos EE, informação esta que sistematizámos no Anexo XI (ver Tabela 1)

Como se pode observar na Tabela 1 (ver Anexo XI), as habilitações académicas dos EE variam entre o 1.º CEB e a Licenciatura, havendo apenas um pai que apresenta este nível mais elevado de formação. No caso dos pais, a sua grande maioria possui o 2.º CEB. Já no caso das mães, verificamos uma tendência um pouco diferente, sendo que a sua maioria apresenta uma habilitação ao nível do 3.º CEB. Registámos apenas dois casos cuja habilitação académica se fica pelo 1.º CEB, por sinal, no mesmo agregado familiar.

No que respeita à atividade profissional dos EE, podemos constatar uma tendência significativa de desemprego, quer da parte dos pais, quer da parte das mães e, em dois casos,

tal situação verifica-se no mesmo agregado familiar. No caso particular das mães, apenas cinco exercem uma atividade profissional remunerada.

Através da análise dos dados que recolhemos foi-nos possível ainda verificar que cerca de metade destas crianças não viviam apenas com os pais e irmãos partilhavam a casa com outros familiares, na sua grande maioria com os avós. Havia ainda um caso de duas crianças (D e F) que eram primas e viviam na mesma casa, acompanhadas pelos pais e pelos avós, formando um agregado familiar que consideramos bastante numeroso. Tal situação prende-se naturalmente com as carências económicas das famílias desta localidade que, não tendo possibilidade de adquirir casa própria, acabam por viver em habitações que não reúnem as condições mínimas para coabitarem condignamente.

Ao longo da nossa prática pedagógica, houve alguns EE que tiveram uma participação direta nas atividades desenvolvidas, nomeadamente os pais das crianças D, E, N, P e Q, estando as suas profissões destacadas a negrito, como pode-se observar nos nossos anexos (ver Anexo XI - Tabela 1).

3.7. A ação educativa no contexto da Educação Pré-escolar

Após a análise do contexto em que se desenvolveu o estágio pedagógico I, na qual se refletiu sobre os recursos existentes no meio envolvente, na escola e na sala de atividades, bem como sobre as características das crianças do grupo em causa e dos seus agregados familiares, passaremos a apresentar as atividades desenvolvidas no âmbito deste estágio. Para uma melhor compreensão do nosso percurso pedagógico, pode-se consultar a Figura que se segue (ver Figura 5), na qual evidenciamos as temáticas convocadas nas várias áreas curriculares, em cada uma das semanas de intervenção.

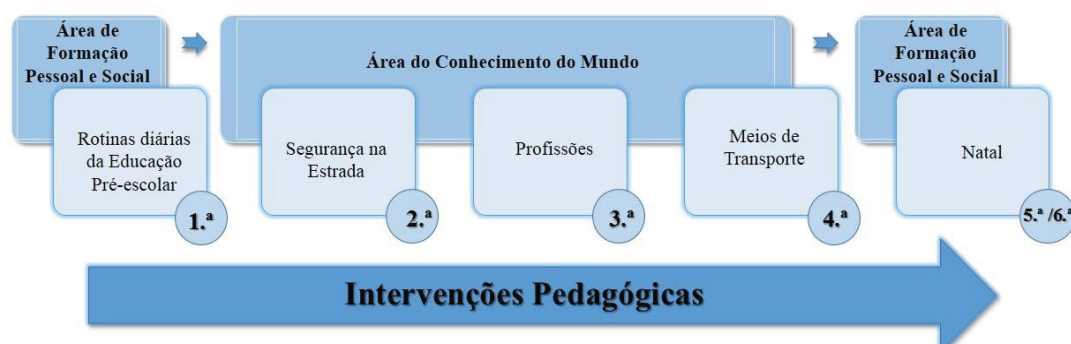


Figura 5. Temáticas centrais no Estágio Pedagógico I.

Tal como referimos, a Figura 5 procura esquematizar aquelas que foram as temáticas orientadoras da nossa prática pedagógica no contexto da Educação Pré-escolar. Como nos é dado perceber, estas incidiram nas rotinas diárias das crianças, na segurança na estrada, nas profissões, nos meios de transporte e, finalmente, na abordagem ao Natal.

Ao observar-se a Figura 5, logo à primeira vista, também temos a perceção de que a área do Conhecimento do Mundo foi a área que conduziu grande parte da prática pedagógica. Porém, torna-se pertinente referir que as restantes áreas não ficaram de todo esvaziadas, pois foram sempre tidas em conta na exploração das referidas temáticas. As 1.ª, 5.ª e 6.ª intervenções pedagógicas foram desenvolvidas em colaboração com a nossa colega de estágio.

Apresentadas as temáticas norteadoras deste estágio pedagógico apresentámos, no quadro que se segue (ver Quadro 8), uma síntese pormenorizada das atividades desenvolvidas, organizadas por semanas de intervenção.

Para uma melhor compreensão do referido quadro, destacamos com um tom mais escuro as áreas e domínios que estiveram em foco, e num tom mais claros as associadas. As atividades que aparecem sombreadas foram aquelas nas quais explorámos a temática relacionada com o tema em realce no presente relatório.

Quadro 8

Atividades desenvolvidas no contexto de estágio na Educação Pré-escolar

Calendarização			Áreas/ Domínios de Conteúdo								
Intervenções Pedagógicas	Data	Atividades	Área de Formação Pessoal e Social	Área do Conhecimento do Mundo	Área de Expressão e Comunicação						
					Domínio da Educação Motora	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Domínio da Educação Artística				
			Subdomínio das Artes Visuais	Subdomínio da Dramatização			Subdomínio da Música	Subdomínio da Dança			
1. ^a	01	Teatro de Fantoches: “O 2.º dia de escola do Bolinha”									

		A2	Reconto da história																	
		A3	Associação de imagens às rotinas diárias das crianças																	
		A4	Construção de um relógio das rotinas diárias																	
		A5	Sessão de Movimento																	
			A6	Narração da história “A Aventura no Trânsito” com recurso ao contador de histórias																
2. ^a Intervenção: de 17 a 19 de outubro de 2016	17.10.16	A7	Reconto da história																	
		A8	Identificação de sinais de trânsito																	
		A9	Pintura de um autocarro																	
		A10	Visita da “Escola Segura” à sala de atividades																	
	18.10.16	A11	Registo da visita da “Escola Segura”: desenho																	
		A12	Sessão de Movimento																	
	19.10.16	A13	Círculo de trânsito: Prevenção Rodoviária																	
		A14	Jogo da Glória: “Uma Aventura na Estrada”																	
	3. ^a Intervenção de 7 a 16 de novembro de 2016	7.11.16	A15	Identificação de profissões através de imagens																
			A16	Associação de objetos à profissão correspondente																
			A17	Trabalho de pesquisa sobre as profissões																
			A18	Apresentação do trabalho de pesquisa																
		8.11.16	A19	Apresentação da profissão dos EE																
			A20	“Baú das profissões”: exploração das profissões																
A21			Jogo da memória: “As profissões e os seus objetos”																	
A22			Preparação da visita de um bombeiro à sala																	
A23			Narração da história “As profissões de um bombeiro”																	
9.11.16		A24	Sessão de Movimento																	
		A25	Visita de um bombeiro à sala de atividades																	
		A26	TG sobre a profissão de bombeiro																	
		A27	Carimbo de um bombeiro																	
		A28	Apresentação do TG																	
10.11.16		A29	Introdução de dois animais de estimação na sala																	
		A30	Preparação da VE à Clínica Veterinária																	
		A31	VE à Clínica Veterinária																	
		A32	Registo da VE em grande grupo: desenho																	
		A33	TG sobre a profissão de veterinário																	
		A34	Colagem com materiais de desperdício																	
		A35	Apresentação TG																	
11.11.16		A36	Narração da história: São Martinho																	
		A37	Confeção de castanhas e construção de cartuchos																	
		A38	VE a outra escola: partilha de castanhas																	
		A39	VE ao local de trabalho de um EE: restaurante																	
1		A40	TG sobre a profissão de cozinheiro																	

	15.11.16	A41	Apresentação do TG																
		A42	Exploração da profissão de pescador																
		A43	VE ao local de trabalho de um EE: Porto de Pesca																
		A44	TG sobre a profissão de pescador																
		A45	Apresentação do TG																
		A46	Diálogo sobre o que desejam ser quando crescerem																
		A47	Preenchimento do cartão: “Quando crescer quero ser...”																
		A48	Exploração do painel: “Quando crescermos queremos ser...”																
		A49	Sessão de Movimento																
		A50	Jogo de mímica sobre as profissões																
		A51	Introdução do livro “O livro do meu jardim”																
	28.11.16	A52	Introdução da temática: Os meios de transporte																
		A53	Trabalho de pesquisa a pares: meios de transporte																
		A54	Apresentação dos trabalhos de pesquisa																
		A55	Exploração da canção “O barquinho”																
4. ^a Intervenção: 28 de novembro a 2 de dezembro de 2016	29.11.16	A56	Agrupamento dos meios de transportes																
		A57	Construção e pintura de barcos																
		A58	Construção de meios de transporte com figuras geométricas																
	30.11.16	A59	Sessão de Movimento: “Pesca às Palavras”																
		A60	Exploração da divisão silábica das palavras recolhidas na “Pesca às Palavras”																
		A61	Construção de palavras: meios de transporte																
	2.12.16	A62	Enfiamentos: meios de transporte																
		A63	Narração da história “Meninos de todas as cores” com recurso ao tapete narrativo																
A64		Dramatização da história																	
A65		Apresentação da dramatização a outro grupo do Pré-escolar																	
5. ^a Intervenção: de 5 a 7 de dezembro de 2016	5.12.16	A66	VE ao aeroporto João Paulo II																
		A67	VE à Marina de Ponta Delgada																
	6.12.16	A68	Construção de duas árvores de Natal																
		A69	Carta ao Pai Natal																
	7.12.16	A70	Ensaio para a Festa de Natal																
		A71	Narração da história “O Nascimento do menino Jesus” com recurso às sombras chinesas																
		A72	Reconto da história feito pelas crianças																
		A73	Pintura do painel “O Nascimento do menino Jesus”																

6.ª Intervenção: de 12 a 16 de dezembro de 2016	12.12.16	A74	Confeção de bolachas											
		A75	Ensaio para a Festa de Natal											
	13.12.16	A76	Construção da Prenda de Natal para os EE											
		A77	Construção de Pais Natais											
	14.12.16	A78	Construção de adereços para a Festa de Natal											
		A79	Ensaio para a Festa de Natal											
	16.12.16	A80	Festa de Natal da escola											
		A81	Convívio com os EE e entrega da lembrança de Natal											
	Legenda:													
	EE - Encarregados de Educação; TG- Trabalho de Grupo; VE - Visita de Estudo													

Ao recorrermos ao Quadro 8 pode-se verificar que, no contexto da Educação Pré-escolar, foram desenvolvidas um total de 81 atividades, abordando as diferentes áreas do saber. Ao longo destas intervenções pedagógicas houve sempre a preocupação de criar um fio condutor entre as nossas intervenções e as do nosso par pedagógico, conscientes de que o(a) educador(a) deve “articular a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios para que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções pedagógicas e que, tendo a participação da criança, faça sentido para ela” (Silva *et al.*, 2016, p. 36). Estávamos igualmente conscientes dos pressupostos pedagógicos do Modelo Pedagógico de *Reggio Emilia*, que nos remete para a importância de a criança ter uma participação ativa na construção dos seus próprios conhecimentos (Lino, 1996).

Nesta ordem de ideias, dedicaremos este ponto do nosso trabalho a uma breve descrição e reflexão acerca das atividades desenvolvidas. Este trabalho será feito para cada uma das nossas intervenções, das quais iremos destacar algumas atividades.

Centrando agora a nossa atenção nas três primeiras intervenções pedagógicas, remetemos o leitor para os nossos anexos (ver Anexo IX - Figura 2), na qual apresentámos um registo fotográficos destas intervenções.

Quanto à **primeira intervenção pedagógica** destacamos o teatro de fantoches intitulado *O 2.º dia de escola do Bolinha* (A1), história que foi criada por nós, na qual estavam patentes os diversos momentos que constituíam a rotina diária de um grupo de crianças da Educação Pré-escolar. No seguimento desta história, o grupo de crianças construiu um relógio de rotinas

para que, ao longo do dia, pudessem colocar o ponteiro no momento correspondente (ver Anexo IX - Figura 2A).

Relativamente à **segunda intervenção pedagógica** evidenciamos as duas sessões de movimento (ver Anexo IX - Figura 2B), onde as crianças realizaram um percurso, com os transportes construídos por elas. Na realização deste percurso tiveram de ter em conta as regras de segurança que são necessárias para se circular na estrada. Desta forma, adotou-se a ligação de duas áreas do saber, nomeadamente, a área do Conhecimento do Mundo e a da Expressão e Comunicação, especificamente, o domínio da Educação Motora, pois tal como é referido por Dinis (2015) “a importância da interdisciplinaridade para a significatividade das aprendizagens dos alunos é amplamente reconhecida, dado o contributo desta abordagem para a melhor compreensão da realidade/atualidade complexa” (p. 27).

No que concerne à **terceira intervenção pedagógica** consideramos pertinente sublinhar o trabalho de pesquisa acerca das profissões (A17), que procurámos ilustrar no Anexo IX (ver Figura 2C), sendo este realizado em pequenos grupos, conscientes de que, de acordo com o modelo *Reggio Emilia*, “os conhecimentos não são estáticos, permitem em geral a aquisição de novos conhecimentos através de ações que envolvam planear, coordenar ideias e fazer abstrações” (Lino, 1996, p. 99). Na verdade, este modelo não visa minimizar a função do adulto enquanto promotor das competências da criança (Lino, 1996, p. 98), mas potencia as aprendizagens que poderá fazer proporcionando desafios e questões que a façam ir mais além. Para o trabalho de pesquisa cada grupo teve de responder às seguintes questões: “Qual profissão? Para que serve? Que utensílios utiliza? A escolha destas três questões surgiu como forma de alargar o vocabulário e como auxílio para estruturar e expandir o pensamento das crianças. Cada grupo teve de apresentar o seu trabalho de pesquisa aos restantes colegas, tal como nos é dado perceber no Anexo IX (ver Figura 2D).

De seguida, iremos nos dedicar às últimas três intervenções pedagógicas: 4.^a, 5.^a e 6.^a, remetemos o leitor para os nossos anexos (ver Anexo IX - Figura 3).

Em relação à **quarta intervenção pedagógica** sublinhámos novamente uma das sessões de movimento, na qual as crianças, em pequenos grupos, realizaram a atividade da pesca à palavra (ver Anexo IX - Figura 3- A e B). Mais concretamente, tiveram que pescar as sílabas de modo a formar a palavra que lhe tinha sido entregue, sendo estas os nomes de diversos meios de transporte. As sílabas não estavam todas no mesmo sítio, estavam organizadas por zonas, que correspondiam aos tipos de meios de transporte. Assim sendo, se por exemplo, as crianças recebiam o cartão com um barco, tinham de deslocar-se ao ponto onde estavam as sílabas dos

meios de transporte aquáticos, se recebiam um carro aos terrestres e assim sucessivamente. Nesta ordem de ideias, consideramos igualmente importante salientar a narração da história “Meninos de todas as cores”, de Luísa Ducla Soares (ver Anexo IX - Figura 3C), com recurso a um tapete narrativo. Aquando da narração da história, as crianças foram convidadas a cantar uma canção e a realizar a dobragem de um avião, uma vez que esta atividade estava pensada de modo a conseguir explorar várias vertentes do domínio da Educação Artística. Posteriormente, algumas delas tiveram a oportunidade de ser elas próprias a contar a história para um outro grupo de colegas da Educação Pré-escolar, criando-se assim um momento muito interessante de interação e partilha de experiências.

Finalmente, nas últimas duas intervenções pedagógicas, **a quinta e a sexta**, a temática central incidiu no sentido do Natal. Destas intervenções destacamos duas atividades. A narração da história “O nascimento do menino Jesus”, com recurso a sombras chinesas (ver Anexo IX - Figura 3D), constituiu-se num momento de aprendizagem chave no contexto da nossa intervenção. Também evidenciamos a construção das lembranças de natal para os EE, visto que se obteve uma participação ativa das crianças, desde a escolha da lembrança, passando pela construção e decoração da caixa, até à confeção das bolachas. Para uma perceção mais clara desta atividade pode-se consultar os nossos anexos (ver Anexo IX - Figura 3E).

Feita uma descrição geral das atividades desenvolvidas ao longo do nosso estágio pedagógico na Educação Pré-Escolar, é chegada a altura de refletirmos um pouco mais acerca da comunicação estabelecida entre nós e os EE das crianças do grupo que nos foi confiado. É o que nos propomos fazer nos pontos que se seguem.

3.8. Comunicação com as famílias

Ao longo das nossas intervenções pedagógicas, foi sempre nossa preocupação estabelecer contacto com os EE das crianças, não só por estar-se constituir na temática central deste projeto de relatório, mas também por termos em consideração que a colaboração da família no processo de “planeamento, realização e avaliação de oportunidades educativas é uma forma de alargar as interações e de enriquecer o processo educativo” (Silva *et al.*, 2016, p. 18). Embora esta comunicação fosse feita, informal ou formalmente, estávamos a criar oportunidades para tomar conhecimento das opiniões das famílias sobre questões de natureza educativa, havendo ainda a possibilidade de partilha de ideias.

Numa fase inicial, no momento do acolhimento e da saída das crianças, a estratégia passou por integrar os familiares na sala de atividades, sendo esta realidade mais comum no

primeiro dos dois momentos, visto que muitas das crianças, logo que saíam da escola, iam para o ATL, o que impossibilitava, por vezes, a comunicação com os seus familiares. Para construir e consolidar esta relação, quando recebíamos as crianças, cumprimentávamos os seus familiares, chegando mesmo a convidá-los a entrar na sala de atividades. Efetivamente, se nós demonstrarmos tranquilidade e confiança aos EE, torna-se mais fácil para estes deixarem os seus filhos connosco. Inicialmente, receíamos, pois éramos apenas meras estagiárias e não sabíamos qual seria a reação dos EE. Felizmente, com o passar do tempo, este receio foi diminuindo, na medida em que estávamos a obter o *feedback* dos EE/familiares e sentíamos que estes estavam a colaborar connosco.

Embora o nosso estágio não tenha decorrido todos os dias na semana, porque tínhamos semanas em que intervínhamos apenas três dias, a estratégia por nós utilizada nunca se viu enfraquecida, visto que a educadora cooperante lhe deu continuidade, o que se tornou um aspeto muito positivo para a consolidação desta relação.

Outra estratégia de comunicação com a família consistiu na exposição de trabalhos realizados pelas crianças, ora na sala de atividades, ora nos corredores da escola. Apesar de ser uma estratégia já adotada anteriormente pela educadora, incluímo-la na nossa ação educativa. Esta comunicação centrou-se na exposição de registos dos nossos passeios/saídas ao exterior, pinturas, jornal do grupo, entre outros. Considerámos pertinente expor o jornal de grupo à saída da sala de atividades, para que os EE conhecessem os interesses dos seus educandos, mas também para que aqueles pudessem dar sugestões de atividades de modo a explorar as temáticas pretendidas.

As circulares enviadas às famílias também se revelaram uma forma de estabelecer comunicação com as mesmas, estratégia esta que também já era utilizada pela educadora cooperante, à qual considerámos pertinente dar continuidade, uma vez que nem sempre conseguíamos comunicar presencialmente com os EE. Estas circulares eram utilizadas para dar informações aos EE sobre visitas de estudo, vindas à sala de atividades, material necessário para alguma atividade, entre outras informações ligadas às rotinas diárias do grupo. Cada criança tinha a sua caderneta, na qual anexávamos as circulares. Felizmente, a maioria dos EE tinha a preocupação de ver esta caderneta diariamente para verificar se trazia algum comunicado. Quanto às outras famílias, que habitualmente não viam os comunicados, havia a necessidade de entrar em contacto com elas por via telefónica, para falarmos sobre os assuntos em causa. Ainda assim, esta foi uma estratégia que se revelou bastante proveitosa, até porque a maioria dos EE tinha em atenção os comunicados anexados na caderneta.

No decorrer do estágio foi-nos possível observar que se tratava de um grupo de EE interessados em saber e conhecer o que era realizado na escola. No entanto, mais do que se preocuparem com as suas aprendizagens, interessava-lhes essencialmente saber se os filhos tinham passado bem o dia, se se tinham alimentado bem, ou seja, eram mais sensíveis a questões que se prendiam com o bem-estar da criança.

Neste sentido, a educadora tinha sempre a preocupação de fazer com que os EE também demonstrassem mais interesse relativamente às aprendizagens das crianças, dando-lhes a conhecer como estavam a decorrer os seus processos de aprendizagem. Com este propósito, esta tinha o hábito de organizar várias sessões com os EE e mostrar-lhes o que tinha sido feito até ao momento, recorrendo mesmo aos desenhos e a outros trabalhos para explicar certas dificuldades que já haviam sido ultrapassadas ou não. Nestes momentos, também dava a palavra aos EE, para que estes pudessem adiantar alguma sugestão de como ultrapassar as referidas dificuldades.

Tal como referimos aquando da caracterização do grupo, havia uma criança com Necessidades Educativas Especiais, a Criança C, que revelava dificuldades e comportamentos com os quais a própria mãe não tinha conhecimento de como lidar. Assim sendo, nestas sessões aproveitava para colocar as suas dúvidas, que eram muitas vezes esclarecidas, ora pela educadora, ora pelos outros EE. Neste contexto, defendemos com Nielsen (1999) que o envolvimento parental nas aprendizagens dos alunos com Necessidades Educativas Especiais contribui para o sucesso escolar dos mesmos. Desta forma, é importante que o docente preste apoio aos EE, nomeadamente, sobre a forma como podem ajudar os seus filhos.

Nesse sentido, foram desenvolvidas diversas atividades com o grupo de crianças, nas quais os EE e demais familiares foram convocados a participar ativamente. É sobre esta realidade que nos debruçaremos no ponto que se segue.

3.9. O estágio pedagógico e a participação dos encarregados de educação

Ao analisarmos o conjunto de atividades levadas a cabo no âmbito da temática que decidimos aprofundar neste relatório de estágio, é possível verificar-se que estas foram desenvolvidas em quatro diferentes esferas de interação que convocaram: 1) a criança; 2) o grupo; 3) a escola e 4) a comunidade envolvente. No quadro que se segue, procuramos agrupar as atividades em causa, num total de 10, por esfera de interação e identificando cada uma das intervenções em que as mesmas se desenvolveram (ver Quadro 9).

Quadro 9

Esferas de interação dos encarregados de educação

Esferas de Interação	Intervenção Pedagógica	Atividades	
Criança	2. ^a	A14	Jogo da Glória “Uma aventura no trânsito”
	3. ^a	A19	Recolha da profissão dos EE
		A51	“O livro do meu jardim”
Grupo	2. ^a	A10	Visita dos agentes da PSP à sala
	3. ^a	A25	Visita de um bombeiro à sala
	6. ^a	A81	Convívio com os EE
Escola	6. ^a	A80	Festa de Natal da escola
Comunidade envolvente	3. ^a	A39	VE ao local de trabalho de um EE: restaurante
	3. ^a	A43	VE ao local de trabalho de um EE: porto de pescas
	5. ^a	A66	VE ao local de trabalho de um EE: aeroporto

Como nos é dado perceber através da leitura do quadro acima apresentado (ver Quadro 9), o nosso estágio pedagógico contou com 10 atividades que convocaram direta ou indiretamente os EE, em diferentes esferas de interação, realidade que, como teremos oportunidade de desenvolver um pouco mais à frente, em muito beneficiou a nossa ação educativa. Desde o trabalho mais simples que se desenvolveu, convocando apenas a criança e os respetivos agregados familiares, passando pelas atividades proporcionadas ao grande grupo, pelas que envolveram diretamente os EE ou ainda por aquelas que se alargaram a toda a comunidade educativa, todas as nossas iniciativas neste particular se assumiram de singular importância para o aprofundamento da reflexão acerca da temática em questão.

Como forma de elucidar o leitor do dinamismo que imprimimos às atividades em causa, apresentamos de seguida uma Figura (ver Figura 6) que procura traduzir as conexões estabelecidas, ao longo da nossa ação educativa, entre cada uma das esferas de interação em causa: aquelas que abrangeram apenas a criança em ambiente familiar (C); o grupo (G); toda a escola (E) ou ainda a comunidade envolvente (C.E.).

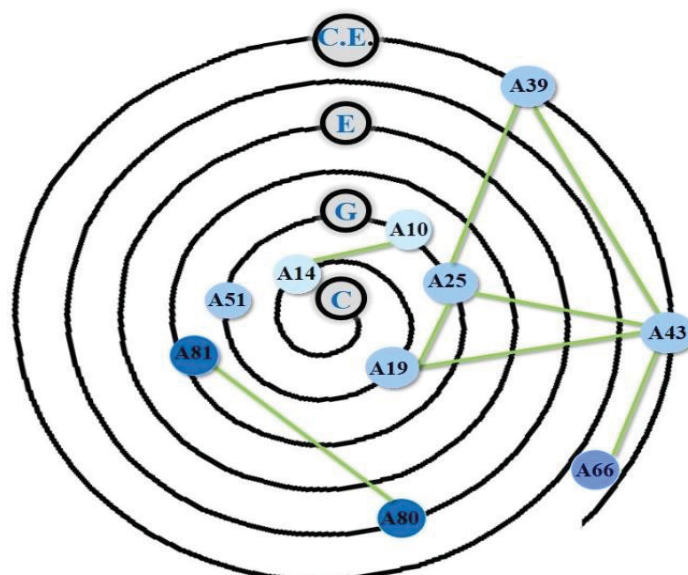


Figura 6. A ação educativa e a participação dos EE.

Como nos é dado perceber através da Figura apresentada (ver Figura 6), à medida que as intervenções iam decorrendo a forma como fomos envolvendo os EE foi sendo tendencialmente mais ampla. Numa primeira fase, envolvemo-los de uma forma mais restrita, apenas em atividades que se prenderam com o apoio direto às aprendizagens dos seus educandos. Mais tarde, fomos abrindo este envolvimento ao grupo, à escola e à comunidade envolvente.

Ao observar-se a Figura 6 também é possível verificar que algumas das atividades estão conectadas a verde, sinal de que estavam relacionadas umas com as outras. É o caso das atividades A19, A25, A39, A43 e a A65 que, embora não tenham decorrido na mesma intervenção pedagógica, exploraram diversas profissões, em diferentes contextos e dinâmicas.

Após esta apresentação sistemática das atividades desenvolvidas no âmbito da temática que decidimos aprofundar no presente relatório de estágio, interessa-nos refletir sobre elas de forma mais aprofundada. É o que nos propomos fazer nos pontos que se seguem, nos quais, seguindo a lógica definida anteriormente, abordaremos esta realidade especificando os contextos de cada uma das esferas de interação em causa.

Para uma melhor compreensão dos contextos em que nos movemos, será apresentado, em cada ponto, um registo fotográfico das mesmas.

3.9.1. O envolvimento parental, a ação educativa e a criança

Como foi supramencionado as atividades desenvolvidas nesta esfera de interação caracterizam-se pelo facto de os EE serem convocados a participar em atividades que envolveram apenas os seus educandos, ou seja, atividades que se realizaram em ambiente familiar. Com esta dinâmica foram desenvolvidas três atividades diferentes, a saber: 1) o jogo da glória “Uma aventura no trânsito”; 2) a recolha da profissão de cada EE e, por fim, 3) a criação de “O livro do meu jardim”. Como forma de ilustrar estas atividade partilhámos uma síntese dos registos fotográficos que recolhemos no decurso destas atividades, remetemos o leitor para os nossos anexos (ver Anexo IX - Figura 4).

A atividade 14 (A14), “Uma aventura no trânsito”, consistiu num jogo da glória que surgiu no desenvolvimento da temática Segurança na Estrada (ver Anexo IX - Figura 4 - A e B). Numa primeira fase, este jogo foi explorado na sala de atividades, em grande grupo, para que as crianças tomassem conhecimento do seu objetivo e, conseqüentemente, das suas regras. Posteriormente, cada criança teve a oportunidade de levá-lo para casa a fim de jogá-lo em família. Se por um lado esta estratégia nos permitiu abrir as aprendizagens/experiências da sala de atividades à família, por outro lado, também nos permitiu investir nos conhecimentos/aprendizagens das crianças, tal como nos aconselha Neto (2009), de acordo com a sua análise de estudos de investigação realizados nesta área. Nas suas palavras, “as crianças que forem estimuladas a partir de contextos lúdicos obtêm maior sucesso e adaptação escolar de acordo com os objetivos pedagógicos perseguidos” (p. 24).

No que respeita à organização do jogo, nomeadamente, ao seu grau de dificuldade, consideramos que este deveria ter sido mais acessível, visto que várias crianças, principalmente as mais novas, demonstraram algumas dificuldades em responder a certas questões. Dada esta situação, deveríamos ter organizado o referido jogo com diferentes níveis de dificuldade, adaptando-o consoante a criança que o levava para casa. Consideramos que, desta forma, o jogo seria muito mais exequível para o grupo de crianças em questão, possibilitando uma estratégia de diferenciação curricular pois defendemos com Silva e Leite (2015) que “a equidade educativa não se garante através da uniformidade dos percursos curriculares, mas através de percursos diferenciados que permitam atingir as mesmas metas finais, configurando formas de adequação curricular” (p. 46).

Ainda relativamente aos aspetos a melhorar neste jogo, salientamos a espessura das peças que, inicialmente, tinham uma espessura demasiado fina, o que dificultava a sua

manipulação pelas crianças. Identificada tal dificuldade, houve a necessidade de as alterarmos, fazendo com que ficassem com uma espessura mais grossa.

A participação dos EE nesta atividade foi positiva. A esmagadora maioria das crianças conseguiu explorar o jogo em família. Tínhamos consciência de que esta não era uma situação comum no ambiente familiar destas crianças e isso transpareceu no entusiasmo das crianças em querer partilhar com os colegas a forma como tinha decorrido o jogo e com quem o tinham jogado. Neste sentido, foi muito gratificante para nós percebermos que estávamos a proporcionar momentos de aprendizagem em contexto familiar, realidade que, até à data, não se verificava na maior parte dos casos. Certamente, estas reações por parte das crianças só nos deram mais força para continuarmos a proporcionar este tipo de experiências.

No que respeita à A19, a recolha da profissão dos EE de cada criança, procurámos ir ao encontro da perspetiva defendida por Hohman e Weikart (2004), que sugerem que o(a) educador(a), ao ter conhecimento daquilo que é habitual a criança ver em casa, pode dar-lhe continuidade nas suas práticas pedagógicas, tornando por sua vez as aprendizagens das crianças mais significativas e vinculadas à sua realidade familiar.

Nesta linha de pensamento, foi solicitado que as crianças, junto com os respetivos EE, identificassem a profissão por eles desempenhada e realizassem um desenho sobre a mesma, como pode-se observar nos nossos anexos (ver Anexo IX - Figura 4C). Posto isto, cada criança apresentou ao grupo a profissão desempenhada pelos seus EE, sendo exploradas as seguintes questões sobre cada uma delas: “Qual a profissão? Para que serve? Que utensílios utiliza?”, tornando-se assim possível o alargamento do leque de conhecimentos das crianças a este respeito. Assim sendo, partimos das profissões dos EE, para, mais tarde, explorarmos outras profissões. Como tivemos oportunidade de apresentar aquando da identificação dos EE, alguns deles encontravam-se desempregados. Em consequência desta realidade, foi necessário esclarecer às crianças que nem todas as pessoas têm emprego que quando assim acontece, lhes damos o nome de desempregado.

Fazendo um balanço da participação dos EE nesta atividade, entendemos ter sido muito positiva, sendo que apenas um não se envolveu, aspeto que entendemos ser revelador de um forte envolvimento familiar no grupo de crianças. É certo que esta atividade não exigiu muito tempo por parte dos EE, no entanto, foi muito gratificante para nós sentir que, tal como as crianças, estes estavam a corresponder às nossas solicitações e aos desafios que criávamos.

Por outro lado, tínhamos também consciência de que, quando os EE sabem que o trabalho em causa será alvo de uma apresentação na sala de atividades, tendem a empenhar-se mais para que o seu educando não fique em desvantagem perante os colegas.

Outro aspeto que não podemos deixar de realçar foi o interesse das crianças em apresentarem os seus trabalhos. Sentiam-se orgulhosas em apresentá-los, referindo mesmo que o fizeram com o auxílio dos seus EE. Dada a simplicidade desta apresentação, percebemos que as crianças não necessitaram de muito apoio, pois notava-se que tinham a perfeita noção do que deviam apresentar. Ainda neste particular, a criança com Necessidades Educativas Especiais, que não falava, não conseguiu fazer a sua apresentação autonomamente. Ainda assim, os EE fizeram com ela o respetivo trabalho e esta, com auxílio, apresentou-o aos colegas.

Ainda dentro da mesma esfera de interação, resta-nos apresentar a A51, “O meu livro do jardim”. Esta atividade baseava-se na partilha de experiências do ambiente escolar e familiar, pode-se consultar os nossos anexos (ver Anexo IX - Figura 4D). As crianças registaram, através do desenho, experiências vivenciadas no ambiente escolar e levaram o caderno para casa para partilharem tais registos com a família. Por sua vez, os EE também registaram experiências vividas em contexto familiar para serem partilhadas na sala, com as outras crianças do grupo, como pode-se verificar nos nossos anexos (ver Anexo IX - Figura 4 - E e F). Neste sentido, era habitual as crianças levarem o caderno ao fim de semana, registarem as vivências deste período e, de regresso à sala, partilharem tais experiências com os demais colegas.

Ao promovermos tais rotinas, tínhamos consciência de que, tal como aconselham Hohman e Weikart (2004), ao se estabelecer um elo de ligação entre as aprendizagens familiares e escolares, faz-se com que a criança tenha mais interesse em vir para a escola, visto que esta aprende a “valorizar as suas experiências familiares e as dos outros quando os professores constroem relações fortes com os pais e incorporam os materiais e as actividades da vida familiar no contexto pré-escolar” (p. 98).

Na verdade, consideramos que esta estratégia teria tido um impacto ainda maior se tivesse sido implementada numa primeira fase do estágio, visto que as crianças, desde o início, poderiam ter estabelecido este elo de ligação entre o contexto escolar e familiar. Apesar disso, julgamos que esta estratégia foi bem conseguida, uma vez que promoveu a colaboração de ambas as partes, até porque, tal como afirma Lino (1996), “os trabalhos realizados pelas crianças tornam-se a base para estabelecer o diálogo e o trabalho com os encarregados de educação e as famílias” (p. 103).

3.9.2. O envolvimento parental, a ação educativa e o grupo

As atividades desenvolvidas nesta esfera de interação distinguiram-se das anteriores pelo facto de se tratarem de experiências de aprendizagem nas quais os EE foram convidados a participar, que abrangeram todo o grupo de colegas do seu educando.

Registamos um total de três vindas à sala de atividades por parte dos EE. Nas duas primeiras atividades, A10 e A25, veio apenas um EE para cada uma delas (agente da P.S.P. e bombeiro), enquanto na atividade A81 foram convocados todos os EE do grupo de crianças. Para uma maior perceção destas atividades solicitámos a consulta dos nossos anexos (ver Anexo IX- Figura 5).

Ao consultarmos o Anexo IX (ver Figura 5A), é nós dado a perceber que a primeira atividade realizada neste contexto foi a A10 e contou com a visita dos agentes da P.S.P da localidade à sala de atividades, sendo que uma delas era a EE de uma das crianças do grupo. Esta atividade realizou-se no âmbito da exploração da temática “segurança na estrada” e, mediante o envolvimento da EE em causa, procurámos contrariar a conceção habitual de que “no meio escolar por vezes os Encarregados de Educação não são encarados como agentes educativos” (Lima, 2002, p. 133). Na realidade, ao planificarmos tal estratégia, estávamos conscientes de que, tal como defende Vilhena (2002), “os saberes dos filhos constroem-se a partir dos saberes dos pais” (p. 19).

Nesta visita à sala de atividades os agentes, com recurso a uma apresentação em *PowerPoint*, mostraram às crianças os perigos existentes na estrada e o modo como estas podem circular na mesma de uma forma mais segura. Nesta apresentação foram utilizadas diversas imagens de modo a captar a atenção das crianças e, por sua vez, tornar mais perceptível a informação a transmitir.

No entanto, a linguagem utilizada nesta apresentação acabou por revelar-se pouco adequada àquela faixa etária, aspeto que foi por nós considerado aquando da reflexão que fizemos no final da intervenção em causa, que partilhamos de seguida:

É de referir que esta visita não gerou o impacto educativo inicialmente idealizado por mim, pois considerava que estes iam estabelecer uma comunicação mais informal com as crianças, criando assim momentos mais dinâmicos e, simultaneamente, mais educativos. Mas isso não aconteceu, pois, na minha forma de ver, estes por vezes utilizaram termos muitos técnicos, o que dificultou a compreensão de certos conceitos por parte das crianças, gerando também alguma falta de atenção por parte das mesmas,

o que levou à necessidade de uma constante chamada de atenção da nossa parte.
(*Reflexão da Sequência Didática, 26 de outubro de 2016*)

Neste sentido, e apesar de esta ter sido uma experiência bastante enriquecedora, quer para nós, quer para as crianças, quer ainda para os próprios convidados, principalmente ao nível do envolvimento parental que se pretendia, não podemos deixar de reconhecer que estivemos longe de cumprir as nossas expectativas. Se tivéssemos oportunidade de repetir esta atividade, agora conscientes da dificuldade que representaria para os nossos convidados adequar o seu discurso a crianças tão pequenas, procuraríamos ser mais explícitos com eles, dando-lhes a conhecer as características do grupo e apelando para a necessidade de se estabelecer uma linguagem menos formal.

A segunda atividade desta esfera de interação, a A51, contemplou a visita de um bombeiro à sala de atividades e surgiu no âmbito da exploração da temática: “as profissões”, não havendo registo fotográfico desta atividade. À semelhança da atividade anterior, o bombeiro era EE de uma das crianças do grupo. Para tal, houve uma preparação para esta visita, na qual se realizou um levantamento das conceções prévias das crianças sobre esta profissão. Ainda nesta fase de preparação recorreu-se à leitura da história “*As profissões de um bombeiro*”, de Lara Xavier e Raquel Santos. Com esta visita à sala de atividades pretendia-se que o EE desse o seu testemunho enquanto bombeiro, referindo a sua função, as características da sua farda, a existência de bombeiros voluntários, entre outros aspetos relacionados com a sua profissão.

Após a realização desta atividade, consideramos que este tipo de visitas à sala de atividades é sempre significativo para as crianças, embora não consigamos controlar totalmente a forma como acabam por decorrer. À semelhança do que havia acontecido na visita anterior, este EE tinha igual dificuldade em direcionar o seu discurso para as crianças, dirigindo-se muito às educadoras presentes na sala, comportamento que, em certos momentos, voltou a causar a falta de atenção por parte dos mais pequenos.

Neste contexto e numa ação educativa futura, apesar de considerarmos fundamental a criação de espaços para a realização destas dinâmicas de abertura aos EE com vista ao seu envolvimento nas aprendizagens dos seus educandos, não podemos deixar de lembrar o nosso papel e os cuidados a termos enquanto mediadores deste processo, não apenas na preparação das crianças, mas também na preparação daqueles que convidamos a participar.

Como mencionámos anteriormente, quando há envolvimento parental as crianças tendem a ter mais sucesso escolar (Augusto, 2012), não sendo porém as únicas a beneficiar com

esta abertura. Os próprios EE também acabam por sair beneficiados, na medida em que se sentem valorizados e úteis no processo de construção das aprendizagens dos seus educandos (Fernandez *et al.*, 2011). Nesta linha de pensamento, considera-se que a partir da criação desta dinâmica os EE sentem abertura para entrar na escola e na sala de atividades, o que por vezes não se torna possível, visto que a sala ainda é encarada por certos educadores/professores como um “território sagrado e inviolável” (Lima, 2002, p. 148).

Debruçando-nos agora sobre a A81, o convívio com os EE, que decorreu após a festa de Natal da escola, começámos por adiantar que, tal como nos foi dado perceber no nosso quadro síntese (ver Quadro 7), esta foi a última atividade desenvolvida no âmbito do nosso estágio. Esta foi a única atividade em que todos os EE foram convocados a participar pois, até à data, a participação havia sido sempre individual. Neste convívio, já habitual nas práticas da educadora, os EE tiveram a oportunidade de conhecer os trabalhos desenvolvidos pelas crianças e foi-lhes entregue a lembrança de Natal por elas construída.

Nesta atividade esteve presente pelo menos o pai ou a mãe de cada criança, registando-se assim a presença de grande parte dos EE, aspeto que realçámos como muito positivo. Ainda assim, estamos conscientes de que esta adesão por parte dos EE a este convívio, recorrente em todas as escolas nesta altura do ano letivo, também surgiu na sequência da festa de Natal em si, na qual todos os EE gostam de estar presentes, para não faltarem às apresentações dos seus educandos, muito características desta altura do ano.

Quanto ao relacionamento entre os EE deste grupo de crianças, consideramos que este era satisfatório, conheciam-se todos e conversavam muito uns com os outros. Se considerarmos este grupo de crianças em que a maioria se encontrava a frequentar a Educação Pré-escolar pela primeira vez, e com o qual os EE ainda não tinham tido muitas oportunidades de se relacionarem, foi muito positivo e gratificante verificarmos a relação de empatia que existiu entre todos.

Ainda no âmbito desta atividade, as crianças e a educadora cooperante organizaram um jogo para nós, estagiárias, em que o objetivo foi encontrarmos uma lembrança feita por elas a pensar em nós. A fim de se conhecer esta lembrança pode-se consultar os nossos anexos (ver Anexo IX - Figura 5- B a E). Efetivamente, este foi um momento de grande emoção, ora por ser a nossa última atividade com aquele grupo de crianças, que acompanhámos diariamente, durante esta caminhada, ora por sentirmos que marcámos certas crianças com as atividades e experiências que lhes proporcionámos. Esta realidade foi bem notória através da lembrança oferecida pelas crianças, que foi um livro, no qual cada criança fez um desenho e disse uma

frase sobre nós, que foi registada pela educadora, acerca do que gostaram mais em cada uma das estagiárias. Na verdade, considero que não poderíamos ter tido lembrança mais significativa e verdadeira, como foram os desenhos e frases ditas pelas “nossas” crianças, que nos deram a hipótese de recordar certas atividades.

Também nesta atividade foi possível termos contacto com quase todos os EE, que agradeceram o nosso trabalho, referindo que nós conseguimos proporcionar aos seus filhos experiências que até à data ainda não tinham vivido.

Em bom rigor, julgamos que não poderíamos terminar esta experiência de melhor forma, sendo tão verdadeira e emocionante para nós. Sentimo-nos realizadas e felizes por termos conseguido atingir o nosso objetivo, e, simultaneamente, sentido que tínhamos marcado a vida daquelas crianças.

3.9.3. O envolvimento parental, a ação educativa na escola

Nesta terceira esfera de interação, tal como podemos verificar no Quadro 8, foi desenvolvida apenas uma atividade, designadamente, a festa de Natal - A80, apresentámos um registo fotográfico desta atividade nos nossos anexos (ver Anexo IX - Figura 6). Esta atividade distingue-se das outras acima referidas visto que foram convocados todos os EE da escola onde se desenvolveu o estágio pedagógico I.

Na quadra festiva desenvolvemos com as crianças diversas atividades alusivas ao Natal: mobiles de pais natais (ver Figura 6A), uma árvore de natal (ver Figura 6B), pintura das figuras do Presépio (ver Figura 6C). Paralelamente a estas preparámos a apresentação para a Festa de Natal (ver Figura 6- D e E). Tal como referimos anteriormente para a consulta da Figura 6 deve consultar o Anexo IX.

Esta foi uma atividade que já estava contemplada no Plano Anual de Atividades da escola, ou seja, não foi uma atividade idealizada por nós. Porém, considerámos pertinente colocá-la na listagem de atividades desenvolvidas no âmbito do estágio pedagógico I, visto que as estagiárias tiveram uma participação bastante ativa na mesma. Esta participação consistiu na preparação da apresentação do grupo de crianças do qual estávamos responsáveis. Para tal, ficámos encarregues de fazer o planeamento da apresentação, incluindo a organização dos seus ensaios, bem como a preparação e construção dos respetivos adereços.

É de salientar que, neste ano letivo, a escola optou pela apresentação na festa de Natal ser feita por duas turmas. Assim sendo, o nosso grupo fez a sua apresentação em conjunto com uma turma do 4.º ano do 1.º CEB. De modo a estabelecer-se um contacto entre as nossas

crianças e os colegas do 1.º CEB, ensaiámos o grupo para a apresentação de um texto dramático, no qual uma aluna do 4.º ano lia o texto, à medida que as restantes crianças iam dramatizando as situações relatadas. De seguida, o grupo de crianças cantou uma canção alusiva à quadra festiva, ao se consultar os nossos anexos pode-se observar o registo fotográfico (ver Anexo IX - Figura 6 -D e E).

Quanto ao momento de planificação desta atividade, e no que respeita à relação entre as estagiárias, consideramos ter sido uma experiência muito positiva, pois existiu em todos os momentos interajuda e companheirismo entre nós. Assim sendo, consideramos que neste aspeto não poderia ter corrido melhor, na medida em que houve sempre uma compreensão de ambas as partes. O mesmo se diz sobre o momento da realização da atividade, no qual a interajuda entre as estagiárias foi também uma constante.

No que respeita ao papel desempenhado pela educadora, este também foi bastante positivo, pois foi-nos dada liberdade para organizarmos a apresentação conforme considerávamos melhor. No entanto, importa referir que a educadora foi tendo sempre conhecimento das nossas ideias.

No que concerne ao desempenho das crianças, nos primeiros ensaios, foi mais difícil controlar o grupo, o que foi em certa forma compreensível, pois estavam a ter contacto com outras crianças com as quais não convivem habitualmente. Felizmente, o grupo foi evoluindo no seu comportamento de uma forma gradual, o que nos facilitou a orientação dos ensaios. Para que as crianças pudessem se familiarizar com o espaço onde decorreu a festa, sempre que possível, realizávamos os ensaios no próprio palco.

No dia da festa o comportamento das crianças alterou-se, pois, para a maioria das crianças do jardim-de-infância, foi a primeira experiência que tiveram de apresentar algo para muitas pessoas, o que causou algum pânico em algumas delas. Assim sendo, percebemos que seria muito importante continuar-se a desenvolver atividades desta natureza, de modo a familiarizar as crianças com este tipo de dinâmica.

3.9.4. O envolvimento parental, a ação educativa e a comunidade envolvente

Nesta última esfera de interação, desenvolveram-se três atividades com a participação dos EE mas, desta vez, fora do ambiente escolar e familiar, nos seus locais de trabalho: num restaurante (A39), no porto de pescas da localidade (A43) e no aeroporto (A66). Pode-se consultar os nossos anexos (ver Anexo IX - Figura 7), o qual contempla um apanhado

fotográfico destas atividades, à exceção da A39, uma vez que não possuímos registo fotográfico desta atividade.

As duas primeiras atividades desta categoria, a A39 e a A43, desenvolveram-se no âmbito da temática “as profissões”. Por sua vez, a atividade A65 desenvolveu-se no contexto da exploração do tema “os meios de transporte”. No entanto, esta atividade ocorreu apenas na 5.^a intervenção pedagógica, por falta de disponibilidade do aeroporto para receber o grupo na semana anterior.

A primeira visita ao local de trabalho de um encarregado de educação, mais especificamente a um restaurante (A39), surgiu na exploração do tema “as profissões”, e procurou realçar o trabalho desenvolvido pelo cozinheiro. Com este propósito, as crianças visitaram o local de trabalho de uma mãe cozinheira, de modo a conhecer, não apenas o espaço, mas também as funções desempenhadas normalmente por um profissional desta área.

Como se referiu anteriormente, para cada profissão explorada, as crianças tinham de responder às seguintes questões: “Qual a profissão? Para que serve? Que utensílios utiliza?”, neste sentido, esta visita tinha como principal propósito que as crianças conseguissem responder a estas questões mas também, e acima de tudo, envolver esta mãe no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Desta forma, o grupo que estava responsável por explorar e investigar esta profissão colocou diversas questões à cozinheira, de modo a conhecer melhor a sua profissão e, conseqüentemente, reunir dados para responder às questões acima referidas.

Talvez por se tratar de uma profissão que é conhecida pela grande maioria das crianças, consideramos que as funções desempenhadas por um cozinheiro tenham ficado assimiladas. Tratava-se pois, no nosso entender, de uma profissão mais prática e fácil de compreender.

Embora a cozinha seja um ambiente comum para as crianças, estas ficaram muito entusiasmadas em conhecer a cozinha de um restaurante, experiência esta que já não é assim tão comum, nem está acessível a todos. As crianças envolveram-se imenso nesta visita, colocando diversas questões. Partilhamos da opinião que esta envolvência por parte do grupo de crianças resultou da simplicidade e clareza das explicações dadas pela cozinheira, uma vez que esta utilizou um discurso muito simples, adequado à faixa etária daquelas crianças.

Nesta mesma ordem de ideias, por sua vez, a visita ao porto de pescas (A43) também se desenvolveu na sequência da exploração do tema das profissões, sendo que, neste caso, foi a profissão de pescador o objeto do nosso estudo. Por se tratar de uma profissão que é comum no meio onde se situa a escola, e visto que devemos enquanto educadoras partir da realidade que

lhes é mais próxima, considerou-se pertinente explorá-la, até porque havia sido apontada no jornal de grupo como sendo uma temática do interesse das crianças.

Nesta ordem de ideias, considerou-se que seria significativa a visita ao porto de pescas do meio, de modo a se ter contacto direto com o local onde trabalha quem exerce esta profissão, pode consultar-se os nossos anexos para leitura mais objetiva (ver Anexo IX - Figura 7A). Embora dois EE fossem pescadores, nenhum deles era dono de um barco, pelo que um pai solicitou ao seu patrão a visita ao barco onde trabalhava. Deste modo, esse pai, em conjunto com o patrão, realizaram uma visita guiada ao porto de pescas, dando a conhecer às crianças o barco onde trabalhavam e os materiais que utilizavam habitualmente. Ao longo da visita foram ainda partilhando aventuras vividas em alto mar, o que despertou muito interesse por parte das crianças, que os viam como verdadeiros heróis.

No que respeita à linguagem utilizada por ambos, considerámos que, na maior parte das vezes, foi adequada. As crianças estavam entusiasmadas em saber mais, estando constantemente a questioná-los. Relativamente à visita propriamente dita, julgamos que esta tenha sido significativa e pertinente, tendo sido abordados os pontos pretendidos: as diferentes zonas de trabalho de um pescador, os materiais utilizados na preparação do embarque, a entrada e saída de uma embarcação do porto de pescas. Surgiu ainda a oportunidade de as crianças darem um passeio de barco, que acabou por não se realizar, uma vez que as crianças não tinham a autorização dos EE para tal.

Partilhamos da opinião de que houve uma evolução nossa na preparação destas visitas, na medida em que fomos sendo cada vez mais claras na definição dos objetivos inerentes às mesmas. Ainda assim, esta visita poderia ter sido mais cativante e significativa, caso se tivesse planeado, previamente, o referido passeio de barco, que possibilitaria às crianças a observação dos pescadores a trabalhar no mar. Teria sido certamente uma experiência inesquecível para estas crianças, potenciadora de um conjunto de significativas aprendizagens.

Por fim, também proporcionámos ao grupo uma visita ao aeroporto (A60), desenvolvida no âmbito da exploração do tema “Os meios de transportes” e na continuação da exploração do tema “As profissões”. Como explicámos anteriormente, esta atividade deveria ter sido realizada na 4.^a intervenção pedagógica, mas, por falta de disponibilidade por parte do aeroporto, tal não foi possível, tendo de ser realizada na semana seguinte, coincidindo com as intervenções coadjuvadas.

Com esta visita pretendia-se que as crianças conhecessem algumas das profissões existentes no aeroporto, das quais evidenciámos a de segurança aeroportuária, e que também

tivessem contacto com um avião, experiência que, para a maioria das crianças, ainda não tinha sido possível. Assim sendo, solicitou-se à responsável pela visita que se fizesse uma simulação de um embarque, possibilitando o conhecimento das diversas zonas do aeroporto, inclusive da zona de trabalho da mãe de uma das crianças do grupo, que era segurança naquela zona. Para visualizar o referido pode-se consultar os nossos anexos (ver Anexo IX - Figura 7- B a E).

Julgámos que esta foi a atividade mais significativa para estas crianças. Foi notório o seu entusiasmo ao longo da visita, pois tudo lhes era novo e cativante. Uma das experiências mais marcantes aconteceu na zona em que foram revistadas, bem como quando entraram no avião. Muitas crianças diziam: “Professora, eu nunca entrei num avião, isto é tão grande!”. Ainda no contexto desta visita, foi possível às crianças observarem um avião a descolar, experiência que lhes causou um grande impacto, ao ponto de insistirem para também darem uma volta de avião. Infelizmente, esta experiência não foi possível.

Esta visita de estudo terminou com uma caminhada pelas Portas de Mar, incluindo ainda um almoço no Burger King, como ilustramos nos nossos anexos (ver Anexo IX - Figura 7F), o que não era muito habitual no quotidiano destas crianças.

Concluimos, após a análise destas atividades, que todo o percurso do Estágio Pedagógico representou o culminar da nossa formação académica, abrindo portas para uma ligação entre as esferas teóricas e práticas. Assim, este representou o momento da construção dos princípios base para uma futura ação educativa.

Depois de apresentarmos as atividades desenvolvidas em cada uma das esferas de interação parental que considerámos e antes de nos dedicarmos à análise e reflexão acerca do nosso estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, dedicaremos o último ponto deste capítulo à discussão dos resultados obtidos no estudo de investigação integrado neste relatório de estágio.

3.10. As posições dos agentes educativos face ao envolvimento parental

Depois de apresentarmos e refletirmos sobre as principais linhas de força da nossa ação educativa, é chegada a altura de apresentarmos os resultados obtidos através deste estudo.

Nesta análise e discussão de resultados teremos em conta as informações partilhadas pelos educadores entrevistados, os educadores inquiridos e os EE entrevistados e iremos relacioná-las com a nossa prática pedagógica sempre que considerarmos necessário.

De modo a tornar esta apresentação e discussão de resultados mais perceptível, consideramos pertinente organizar os resultados em seis pontos. Em primeiro lugar,

apresentaremos os dados relativos à utilidade do envolvimento parental na escolaridade dos educandos. Em segundo, daremos conta das diferentes dimensões do envolvimento parental existentes na realidade das escolas participantes. De seguida, daremos lugar à relação entre o envolvimento parental e o nível socioeconómico dos EE. Posteriormente, procederemos à apresentação das condições existentes na escola face ao envolvimento parental. Consequentemente, no ponto seguinte, abordaremos a comunicação estabelecida entre a escola e os EE. Finalmente, iremos refletir acerca das perspetivas sobre a necessidade de formação dos docentes para esta área de envolvimento parental.

3.10.1. Utilidade do envolvimento parental na escolaridade dos educandos

Ao longo da nossa ação educativa, em várias situações, convocámos a participação dos EE nas atividades escolares. Porém, através destas dinâmicas de interação com os EE nem sempre conseguimos envolvê-los na escolaridade dos seus educandos. Repare-se que ao conseguirmos a participação dos EE nas atividades proporcionadas pela escola não quer dizer que estes se envolvam na escolaridade dos mesmos. Deste modo, é uma atitude necessária porém, por si só não é suficiente, uma vez que são dinâmicas distintas, que por inerência possuem exigências diferentes.

De acordo com os aspetos referidos, foi nossa intenção recolher as opiniões dos educadores sobre o envolvimento dos EE na escolaridade dos seus educandos. Tendo por base os seus discursos, podemos verificar que ambas as educadoras entrevistadas consideram que é fundamental, apesar de não ser tão fácil de conseguir como a promoção de atividades abertas aos EE. Tal como notámos em algumas das suas afirmações, consideram que não é possível “envolvê-los na aprendizagem mais do que pedir-lhes para acompanhar um trabalho de casa ou numa colaboração em jardim-de-infância que a gente pede que venha para trás, mais do que isso a gente não pode ir às casas das pessoas ensinar-lhes” (E1).

Este excerto é elucidativo da ideia de que é fundamental para as crianças que os EE se envolvam na sua escolaridade, acompanhando e auxiliando o seu educando no processo de aprendizagem, mais do que a participação dos EE em atividades promovidas pela escola. Porém, nem sempre se consegue este acompanhamento por parte dos EE.

Esta perspetiva segue a mesma linha do que sentimos no decorrer da prática pedagógica, pois foi mais frequente e imediato o envolvimento dos EE em atividades promovidas, como a vinda à sala de atividade ou a ida ao seu local de trabalho, do que propriamente a nível do acompanhamento das aprendizagens do seu educando.

Esta atitude dos EE também foi manifestada nas conversas informais que estabelecemos com os EE em contexto de estágio, nas quais estes normalmente questionavam-nos acerca do bem-estar da criança, não sendo tão comuns questões sobre as suas aprendizagens.

Para promovermos este envolvimento dos EE ao longo da nossa prática solicitou-se a colaboração na recolha das profissões desempenhadas pelos mesmos, no caderno “O meu jardim”, no qual as crianças retratavam algumas das suas vivências e experiências em ambiente escolar, podendo dá-las a conhecer aos EE e vice-versa.

Em virtude do contexto social onde se desenvolveu o estágio, em outros tempos, foi necessário “fazer reuniões de como organizar, por exemplo, o quarto do filho. Nós tínhamos mesmo que dizer: não, tem que haver uma secretária (...) mostrávamos fotografias, de como organizar o tempo de estudo, como fazer, de como ter uma mochila” (E1).

Atualmente, estas noções já estão adquiridas pela maioria dos EE, havendo apenas raras exceções. Assim sendo, e tendo em conta este testemunho, os EE da escola onde decorreu o estágio estão mais preocupados e envolvidos nas aprendizagens dos seus educandos, embora seja necessário investir mais nesta vertente.

Por conseguinte, recolhemos algumas opiniões das educadoras acerca da definição de um bom encarregado de educação:

Um bom encarregado de educação é aquele que zela pelo que o seu filho possa ter as condições mínimas para que possa aprender e ter sucesso. Que tenha em casa a continuidade da escola (E1).

Que trabalhe em casa com os filhos, vem saber à escola o que é que se passa, o que é que pode fazer para ajudar, respeitando os tais limites, dando o seu contributo e com respeito saber perguntar, saber falar- é o encarregado de educação ideal (E2).

Sintetizando as palavras das entrevistadas, um bom EE é que aquele que dá continuidade às aprendizagens escolares no contexto familiar.

Através da partilha das experiências das crianças, ao longo do estágio, foi-nos possível ter a perceção do que habitualmente estas crianças faziam em ambiente familiar, no qual as crianças estavam um pouco entregues a si próprias. As suas vivências baseavam-se em brincar na rua, jogar na *playstation*, entre outras, nas quais não verificava a presença de um sentido pedagógico, à exceção de uma criança que apresentava experiências que assumiam um carácter educativo, como uma ida ao centro de Ciência Viva Expolab, a visita a um jardim, a ida a uma lagoa e entre outras. Note-se que esta realidade não se refletiu nos discursos dos EE

entrevistados, uma vez que estes referiram ser habitual no seio familiar: a leitura de histórias, a escrita do seu nome e de número. Apesar de, no nosso ponto de vista, isto não corresponder à realidade, sendo esta opinião se baseia no desenvolvimento da atividade o caderno “O meu jardim”, no qual nunca se constatou este tipo de experiências. Desta forma, consideramos que não faz parte dos costumes destes EE pensarem em atividades/programas de fim de semana, nos quais se tenha em conta as aprendizagens do seu educando.

No nosso entender, os EE acabaram por nos dar respostas desejáveis, ao afirmarem que acompanhavam os seus educandos no processo de aprendizagem. No entanto, apesar de deprendermos através destas respostas que os EE demonstram ter a noção da importância deste acompanhamento, no decorrer da nossa ação educativa nem sempre se verificou esta atitude colaborativa.

Com este estudo, ainda procurámos saber no inquérito por questionário se na conceção dos educadores participantes o envolvimento parental é um fator para o sucesso escolar das crianças. Relativamente à opinião dos educadores inquiridos, 47,6% tendem a concordar que o baixo sucesso de muitas crianças é uma consequência de falta de interesse dos EE pela sua escolaridade (ver Tabela 2 no Anexo XI). Este ponto de vista também é visível no discurso dos educadores entrevistados, considerando que há uma relação direta entre o envolvimento dos EE e o sucesso educativo dos educandos. Nos relatos que se seguem damos conta desta evidência: “os filhos pelo menos sentem-se mais seguros (...). Portanto, é uma criança feliz, é uma criança que quer vir para a escola, portanto, vai ter sucesso de certeza, pode não ser o melhor aluno, mas sucesso vai ter” (E1); “Cem por cento, cada vez mais se nota realmente quando os pais se envolvem a diferença é muito grande” (E2).

Estas explicações vão ao encontro das declarações dos EE entrevistados, pois referem que ao auxiliar o seu educando tornam o caminho para o sucesso educativo mais próximo. Se, por um lado, os EE estão em consenso que o seu interesse tem influência nos resultados académicos do seu educando, por outro lado, temos EE, em contexto de estágio, que não possuíam esta visão.

3.10.2. Dimensões do envolvimento parental

Como temos vindo a relatar, os EE não têm todos as mesmas atitudes e comportamentos perante a escolaridade do seu educando. Neste sentido, também foi do nosso interesse conhecer a conceção dos educadores relativamente ao nível de envolvimento parental existente no seu

grupo. Para um conhecimento mais pormenorizado destes resultados consulte-se os nossos anexos (ver Anexo XI - Tabela 3).

Tendo em conta os dados da Tabela 3 (ver Anexo XI), podemos apurar que os educadores classificam o envolvimento parental dos EE do seu grupo como Satisfatório (38,6%), em comparação com nível o Suficiente (37,3%), que difere apenas em um caso. O valor médio das respostas, numa escala de 1 a 5, é 3,54, o que revela que a média dos educadores classificam o envolvimento parental como satisfatório.

A este respeito, os educadores declaram o seguinte: “os que vêm muito bom, mas são muito poucos. Os outros é mesmo insatisfatório porque tenho uns que nunca cá apareceram, nem vieram buscar notas” (E2); “considero boa, considero uma boa envolvência, os pais aparecem, não é preciso convocar, os pais aparecem, preocupam-se” (E3); “olha da minha sala é ótimo, pronto. Da escola, depende, há colegas que, pronto, os pais são mais assíduos, outros nem tanto”. (E4) e, por fim, “eles sempre se mostraram participativos, envolviam-se com aquilo que lhes era pedido, muitas vezes este ano alguns deles prontificaram-se a sair comigo ao espaço exterior, a fazer passeios” (E5).

Ponderando esta informação, apercebemo-nos de que os educadores, no geral, sentem-se satisfeitos com o nível de envolvimento dos EE do seu grupo, ao invés do seguinte depoimento, referindo que os EE se envolvem pouco, “mas há um motivo para isso, pois a escola não cria oportunidades para eles se envolverem. Eu acho que os próprios professores e educadores não gostam que os pais se intrometam naquilo que eles fazem nas suas salas” (E6).

Como nos é dado a perceber através deste excerto, por vezes, são os próprios educadores/professores a criar estas barreiras, sendo esta realidade também evidenciada por alguns autores, tal como referimos no início do relatório (Marques, 1997; Homem, 2002; Silva, 2002, 2007). Ao contrário disto, na nossa prática pedagógica tentámos sempre aproximar os EE à nossa ação educativa, eliminando a possibilidade da existência dos obstáculos identificados pelos autores supramencionados.

Nesta sequência, questionámos os educadores na tentativa de conhecermos que ações estes adotam para tornar os EE mais próximos do processo de aprendizagem dos seus educandos. As medidas que predominam na prática relatada pelos educadores inquiridos são apresentadas detalhadamente em anexo (ver Anexo XI - Tabela 4).

Os resultados indicam que a medida mais acentuada, com 86,7%, incide no pedido de envolvimento dos EE na preparação das celebrações de datas festivas na escola, à semelhança da realidade da escola onde se desenvolveu o nosso estágio, em que as festas de natal, do dia

do pai, mãe, entre outras obtinham mais adesão por parte dos EE. Ao invés de, por exemplo, uma atividade na semana do livro, em que os EE são convidados a participar para ler uma história por exemplo, na qual normalmente a colaboração dos EE não é tão expressiva. Foi-nos possível observar este facto: na festa de Natal os EE vieram em massa, não havendo espaço para todos, em contrapartida, na Feira do Livro, apenas 30 EE se deslocaram à escola, o que representa uma forte discrepância.

Na nossa prática educativa privilegiámos a ida ao local de trabalho dos EE. Como temos vindo a referir, em contrapartida esta estratégia não é uma adotada pela maioria dos educadores, tendo apenas uma percentagem de 12%.

O horário de atendimento aos EE também se constitui numa oportunidade de estes estarem mais informados acerca das vivências do seu educando, embora, por vezes, não compareçam o quanto os educadores desejam.

No nosso questionário solicitámos que os educadores inquiridos identificassem o seu horário de atendimento. Face aos resultados, constatamos que 80% dos educadores dão lugar a este atendimento entre as 15h00 e as 16h30. Para uma leitura mais pormenorizada pode-se consultar os nossos anexos (ver Anexo XI -Tabela 5). Assim, verificamos que este surge após o horário letivo, semanalmente, salvo raras exceções, que apenas reservam um dia no mês para este atendimento. Repare-se que vários educadores alertaram para o facto de estarem disponíveis em outros momentos, tendo de ser marcado com antecedência.

Quanto à assiduidade e participação dos EE nas reuniões para as quais são convocados, as educadoras entrevistadas partilharam connosco as opiniões nos seguintes excertos: “depende um bocadinho do tipo, quando eu faço sessões com os miúdos e dou essa abertura para [que] eles intervenham, nota-se alguma timidez porque estão com os outros todos e nem sempre é fácil falar do nosso filho” (E1) e, por fim, “não, participam, participam. Fazem perguntas, dizem se concordam ou se não, neste aspeto participam. Também lhes ponho incentivo a que participem e que deem a sua opinião” (E2).

Em traços gerais, podemos verificar que os EE na sua maioria são assíduos às reuniões e intervêm nesta. No caso da E1 esta refere que por vezes os EE sentem-se tímidos, apesar disso, incentiva-os a partilharem uns com os outros as potencialidades ou até mesmo dificuldades dos seus educandos. A título de exemplo, a E1 refere que tem no seu grupo uma criança com necessidade educativas especiais “que é diferente de todos os outros em muitos aspetos, uma grande distância de desenvolvimento, e a mãe naturalmente começou a falar disso e os outros pais, alguns que conheciam o miúdo, também ajudaram” (E1).

Desta forma, esta educadora (E1) privilegia este tipo de interação entre os EE, o que se constitui numa medida muito benéfica para os EE e crianças, não sendo possível numa reunião de avaliação individual, uma vez que os pais vêm na expectativa de saber sobre o seu educando.

A este respeito os EE também foram questionados. Estes consideram que é importante haver estas reuniões. Neste sentido, um dos EE adianta o seguinte: “deve de haver, para unir mais o grupo de trabalho” (EE2). No contexto deste estágio, este EE sempre se demonstrou muito interessado e preocupado, sendo o único a ter o sentido de que eramos um grupo, que devíamos trabalhar para o mesmo fim, embora cada criança apresentasse as suas especificidades. O seu interesse não se baseava exclusivamente no seu educando, preocupava-se e questionava-nos se poderia ajudar em alguma coisa, mas pensando sempre em todas as crianças.

Para além do horário de atendimento e das reuniões de EE, estes estabelecem outros contactos com a escola. Apresentámos discriminadamente os resultados obtidos sobre cada um de estes outros contactos, referidos pelos educadores inquiridos nos nossos anexos (ver Anexo XI - Tabela 6).

Ao observámos a Tabela 6 (ver Anexo XI) constatámos que 99,7% dos inquiridos afirmam que os seus EE conhecem-no e que 70,2% já contactaram o educador por iniciativa própria. Ponderando esta informação, constatamos que grande percentagem dos EE já contactaram o educador por iniciativa própria, não esperando que sejam convocados pelo educador.

Ainda a partir destes dados, observámos que a participação em visitas de estudo não é uma modalidade muito usual na prática educativa destes educadores, sendo representada apenas por 13,8%, contrariamente à nossa experiência pedagógica, na qual esta estratégia foi predominante, não se baseando apenas na companhia dos EE nas visitas de estudo, mas sendo os próprios EE a monitorizá-las. E, tal como referimos anteriormente, este procedimento é funcional e exequível. Dado o contexto social destes EE, tivemos de partir de objetos de estudo muito presentes no seu quotidiano, daí solicitarmos a sua participação, por exemplo, no testemunho da sua profissão.

Na verdade, nestas visitas de estudo nunca participaram os EE em massa, apenas convocámos um ou dois EE, uma vez que a E1 considera que o sair da escola com EE não é muito viável dada a comunidade deste meio. Na perspetiva desta educadora quando os EE vêm em massa “os comportamentos ainda não são os melhores como exemplo para os filhos, quando

vêm assim a comunidade inteira. Se levarmos um pai ou dois pontualmente, funciona bem e acho que até é um enriquecimento para o grupo” (E1).

Assim sendo, a entrevistada partilha da opinião que quando convocámos todos os EE em massa pode-se colocar em risco o sentido educativo da atividade, considerando que se deve convocar pontualmente um ou dois EE, como realizámos na nossa ação educativa.

Através dos resultados obtidos no inquérito por questionário podemos afirmar que segundo os respondentes 59,9% dos EE envolvem-se em casa, verificando-se ainda que 14,5% dos educadores indicam atribuir regularmente trabalhos de casa, o que se constitui numa grande percentagem, que não deveria ser tão comum, dada a natureza do contexto de um jardim-de-infância.

Segundo os educadores entrevistados, este envolvimento baseia-se na realização de desenhos e no apoio em trabalhos de pesquisa. Como as crianças não sabem escrever os EE ajudam-nas a preencher: comida favorita da criança, nome e profissão dos familiares. No contexto da nossa prática pedagógica, o envolvimento dos EE em casa assentava neste tipo de trabalho, por exemplo, através do livro “o meu jardim” ou na recolha da profissão de cada EE.

3.10.3. Envolvimento parental e nível socioeconómico dos EE

O grupo de EE do grupo de crianças onde se desenvolveu o estágio pedagógico era heterogéneo a nível de habilitações literárias, e conseqüentemente, a nível socioeconómico. Dada esta heterogeneidade, as formas como os EE se envolviam, por sua vez, também eram distintas.

Nesta ordem de ideias, o nosso estudo também tinha como objetivo compreender se os educadores consideravam que existe relação entre o envolvimento, o nível socioeconómico e as habilitações literárias. Para uma leitura mais aprofundada da perspetiva dos educadores sobre a relação entre o envolvimento parental e o meio socioeconómico, pode-se consultar os nossos anexos (ver Anexo XI - Tabela 7).

De acordo com a Tabela 7 (ver Anexo XI) a tendência é os educadores concordarem que os EE das famílias desfavorecidas envolvem-se menos no percurso escolar das crianças do que os das famílias mais favorecidas, afirmação assinalada por 50,6% dos educadores inquiridos. Este resultado está em conformidade com os educadores entrevistados. Veja-se um exemplo de uma declaração:” eu acho que tem mais uma vez a ver com as nossas características

individuais, mas se juntarmos os números todos claro que a percentagem cai mais sobre quem é desfavorecido que não se envolve tanto” (E1).

Porém, a E1 considera que isso não é uma regra. Como forma de demonstrar esta posição, recorreu ao exemplo de duas crianças que usufruem de ambiente familiar distinto, para mostrar que nem sempre pelo facto de se pertencer a uma família favorecida se é diretamente mais envolvido.

Assim sendo, considera que o envolvimento dos EE está relacionado com as características individuais deste, embora tenha a consciência de que ao se compilar os dados as percentagens recaem mais para o facto das famílias desfavorecidas envolverem-se menos. Ainda na visão desta entrevistada, por vezes, esta falta de envolvimento está relacionada com o meio social destes EE: “se for para comer e beber aparecemos, se for para outro tipo de coisa «ah senhora eu não sei fazer isso», é logo essa resposta que avança. Por isso, sim, acho que sim, acho que é um fator” (E1).

Por sua vez, a E2 refere-nos que o facto de as famílias favorecidas por vezes se envolverem mais, acaba por ser como uma obrigação social e o seu nível socioeconómico e com as suas habilitações literárias, como podemos contactar no seguinte excerto: “uma coisa é verdade, nem que seja por uma questão social, os pais com um certo nível fica mau se não vierem à escola saber e perguntar” (E2).

No que diz respeito, à relação entre envolvimento parental e as habilitações literárias dos EE, os educadores entrevistados consideram que não existe uma relação direta, uma vez que os EE podem não saber ler e escrever, mas querem que o seu educando saiba, então podem o levar a uma biblioteca ou pedir aos vizinhos para ensinar. Nesta ordem de ideias, “não é só escolaridade que determina, é também a minha vontade como pai, como mãe, os estímulos que eu dou, aquilo que recebi também à minha volta” (E1).

Na verdade, os dados da Tabela 7 (ver Anexo XI) não mostram que a primeira afirmação recolha muito mais opiniões do que a última constante da tabela, segundo a qual se depreende que os EE dos dois tipos de famílias (desfavorecidas/favorecidas) envolvem-se de igual modo no percurso escolar das crianças.

3.10.4. Condições da escola face ao envolvimento parental

Além disso, também foi nosso objeto de estudo conhecer as condições da escola para assegurar o envolvimento dos EE, uma vez que não é suficiente apenas conhecer-se a perspetiva

dos educadores acerca do envolvimento parental, sem também se compreender até que ponto a escola promove esta colaboração.

A título de exemplo temos a escola onde decorreu a nossa ação educativa. Tratava-se de uma escola que estava direcionada para o envolvimento parental. No entanto, os EE nem sempre correspondiam aos pedidos da escola a este respeito, como temos vindo a constatar. Nesta ordem de ideias, não é muito correto dizer-se que não há envolvimento parental porque existem barreiras criadas pela escola. Assim sendo, é necessário conhecer as perspetivas de ambos os agentes educativos.

Para melhor se compreender a perspetiva da generalidade dos educadores, pode-se consultar os nossos anexos (ver Anexo XI - Tabela 8), através desta se consegue ter um conhecimento integral da visão dos educadores face cada indicador.

Através da Tabela 8 (ver Anexo XI) conseguimos ter a perceção de que 48,8% dos educadores tendem a concordar que a sua escola dá abertura para os EE se envolverem, sendo este pensamento representado por cerca da metade dos educadores inquiridos. E existem 38,1% que concordam totalmente que a sua escola tem esta abertura. Neste seguimento, 54,9% dos educadores também alegam que os EE são atendidos pela direção da sua escola sempre que necessitam e outros 39% também tendem a concordar com esta afirmação.

A opinião dos educadores entrevistados também assenta nesta perspetiva, acrescentando que acham que os próprios EE sentem que existe esta abertura por parte da escola. Na sequência desta conversa, os educadores partilham alguns exemplos de como se dá esta abertura: “são constantes as atividades que abrimos para os pais trabalharem e colaborarem connosco, desde a pedidos de informação, pesquisas com alunos, colaboração em épocas festivas, com algum tipo de atividade que seja preciso fazer em casa para participarem em concursos ou outras” (E1) e “nunca fazemos atividades em que não perguntamos se querem participar, se temos ideias para projetos perguntamos à associação de pais, aquilo que entendemos que eles devem participar e que diz respeito aos filhos” (E2).

Segundo as educadoras entrevistadas há sempre a possibilidade de se fazer mais e melhor de modo a promover esta colaboração dos EE, embora considerem que a sua escola já dá abertura para esta colaboração.

No caso concreto da escola onde decorreu o estágio pedagógico, apesar de ser uma escola dita aberta aos EE, esta não possui uma associação de pais formada, nem um espaço reservado aos EE, sendo justificada por falta de espaço. No desenvolvimento da entrevista a E1, foi-nos possível saber que existe um grupo de EE, sendo um representante por grupo/turma.

Porém, ainda não conseguiram organizar uma atividade por iniciativa própria, ao invés da realidade escolar da E2, na qual existe uma associação de pais formada que tem por hábito organizar diversas atividades, sendo estas já rotina: “desde de visitas de estudo, atividades com outras instituições: bonecas de trapos, observatório, o dia da criança, participam na festa de natal, participam praticamente em tudo o que nós fazemos, eles fazem. Também têm iniciativas próprias (E2).

Porém, importa referir que na escola onde a entrevistada E2 leciona não existe uma sala reservada aos EE, tendo estes de se reunir na sala de professores, que no seu entender é o suficiente, não sendo necessário a existência da sala para EE.

Portanto, os resultados do nosso estudo refletem que no geral os educadores partilham da opinião de que a sua escola está desperta para a importância do envolvimento dos EE nas aprendizagens dos seus educandos. Porém, existe a necessidade de investir na criação de órgãos que proporcionem este envolvimento, nomeadamente, a criação de uma associação de pais e ainda um espaço na escola reservado aos EE, no qual estes possam reunir-se.

3.10.5. Comunicação estabelecida entre a escola e os EE

A comunicação com a escola está diretamente relacionada com o educador que a promove e a forma como a faz. É fundamental para os EE sentirem que os professores se preocupam com os seus filhos e que os seus filhos gostam do professor e da relação que este estabelece com eles. Na perspetiva de Davies *et al.* (1989) e Fernández *et al.* (2011) todos os agentes educativos beneficiam quando existe uma comunicação eficaz entre os dois contextos.

Na perspetiva dos EE entrevistados é fulcral que exista esta comunicação com o educador, uma vez que lhes permite tomar conhecimento do que decorre no contexto escolar. Estes consideram que a educadora dos seus educandos é muito acessível neste aspeto, estando sempre disponível para os atender. Normalmente comunicam com a educadora presencialmente ou então através da caderneta, recorrendo às chamadas telefónicas apenas em situações pontuais. De acordo com estes EE, a forma como esta comunicação é estabelecida é positiva e consideram-na suficiente.

Nesta linha de pensamento, também questionámos os educadores inquiridos acerca dos meios de contacto mais utilizados por estes na sua prática. Para uma observação mais detalhada destes meios de contacto, pode-se consultar os nossos anexos (ver Anexo XI - Tabela 9).

Conforme apresenta a Tabela 9 (ver Anexo XI), os meios de contacto mais utilizados pelos educadores inquiridos incidem nas chamadas telefónicas (97,6%) e os encontros individuais com os EE (90,6%). Os educadores comunicam com os EE em média 4,53 vezes num mês, ou seja, numa estimativa contactam com os EE cerca de uma vez na semana.

Na nossa ação educativa também privilegiávamos a utilização destes meios de contacto, utilizando as chamadas telefónicas em casos pontuais. Também recorriamos às circulares na caderneta, normalmente, utilizadas para informações gerais a todos os EE. Quando os EE desejavam falar connosco, normalmente, recorriam a estes meios, prevalecendo os encontros individuais. Apenas em casos muito esporádicos escreviam na caderneta.

Ambas as educadoras entrevistadas referem que por vezes sentiram dificuldades em obter respostas por partes dos EE. No excerto que se segue, de uma entrevistada, evidencia-se esta realidade: “eu não senti dificuldades em comunicar, senti foi falta de resposta. Porque a comunicação que eu fiz é mais ou menos a que faço com os outros e chega bem a todos. Alguns não chega porquê?” (E1). Esta ainda refere que por vezes questiona se a culpa é sua, concluído que se não chega a alguns EE é mesmo por desinteresse da parte deles.

Face aos resultados obtidos podemos afirmar que tanto os EE como os educadores consideram que deve haver esta comunicação entre eles, porém, nem sempre as educadoras obtêm feedback por parte os EE.

3.10.6. Preparação da formação inicial para a temática do envolvimento parental

A formação inicial que serviu de base à elaboração deste relatório de estágio não contemplou esta temática. Nesta ordem de ideias, também foi nosso propósito saber se na formação inicial das educadoras entrevistadas se abordou esta área de intervenção. Ambas referem terem recebido preparação, a qual, acrescenta a E2, se baseou muito na teoria, considerando que assim é que deve sê-lo, uma vez que o grupo de EE altera-se, logo não existe um modelo único para nos relacionarmos com os EE.

Nesta linha de pensamento, E2 refere ainda que a forma como se relaciona com os mesmos EE também evolui ao longo dos tempos, como é nos dado a perceber nos seus testemunhos: “a nossa conservação inicial no primeiro ano já não é a mesma do último e são os mesmos pais. O trabalho é diferente, a confiança é outra, portanto, isso também é diferente” (E2). Assim sendo, na opinião da entrevistada a forma como o docente se relaciona com os EE está relacionado com a personalidade de cada docente, independentemente da formação que recebem nesta área, uma vez que não sabemos que tipo de EE poderemos ter que vir a conviver.

No que respeita à necessidade de mais formação nesta área, as educadoras entrevistadas partilharam connosco as opiniões expressas nos excertos que transcrevemos de seguida: “eu não sinto muita necessidade, porque também faço muito com os pais. Não sinto muita necessidade, tem outras áreas prioritárias, mas claro que a gente está sempre a aprender” (E1). Enquanto a E2 considera ter necessidade de receber mais formação uma vez que é “na teoria nós sabemos o que devemos ou não devemos dizer, mas é a experiência que nos ensina a ganhar esta experiência”. Sublinhado que atualmente sabe como lidar com os seus EE, porém, no início da sua carreira não tinha esta capacidade.

O discurso destas educadoras leva-nos a concluir que embora considerem que esta temática deva ser abordada na formação inicial e que necessitam sempre de formação, pois é nesta que se contempla o que se deve ou não fazer, ambas julgam que é no próprio terreno que os educadores aprendem a lidar com os EE. Relativamente aos dados dos educadores inquiridos, podemos verificar que cerca de 60% consideram que deveriam receber mais formação nesta vertente da relação escola família.

A ação educativa no Estágio Pedagógico II

- 4.1. Caracterização do meio envolvente
- 4.2. Caracterização da escola
- 4.3. Caracterização da sala de aula
- 4.4. Caracterização da turma
 - 4.4.1. Os alunos e os seus desempenhos
 - 4.4.2. Potencialidades dos alunos
 - 4.4.3. Dificuldades dos alunos
- 4.5. As dinâmicas na sala de aula
- 4.6. Caracterização dos encarregados de educação
- 4.7. Ação educativa no contexto do 1.º CEB
- 4.8. Comunicação com as famílias
- 4.8. O estágio pedagógico e a participação dos encarregados de educação
 - 4.9.1. O envolvimento parental, a ação educativa e o aluno
 - 4.9.2. O envolvimento parental, a ação educativa e a turma
 - 4.9.3. O envolvimento parental, a ação educativa e a escola
 - 4.9.4. O envolvimento parental, a ação educativa e a comunidade envolvente
- 4.10. As posições dos agentes educativos face ao envolvimento parental
 - 4.10.1. Utilidade do envolvimento parental na escolaridade dos educandos
 - 4.10.2. Dimensões do Envolvimento Parental
 - 4.10.3. Envolvimento parental e nível socioeconómico dos EE
 - 4.10.4. Condições da escola face ao envolvimento parental
 - 4.10.5. Comunicação estabelecida entre a escola e os EE
 - 4.10.6. Preparação da formação inicial para a temática do envolvimento parental

Nota introdutória

Neste capítulo será realizada uma abordagem às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto do 1.º CEB, englobando algumas das suas características e especificidades, de modo a contextualizarmos a nossa ação educativa.

Para a realização desta contextualização, à semelhança do que aconteceu no capítulo anterior, foi necessária a recolha, a análise e a interpretação da informação recolhida através do Projeto Educativo de Escola, do Plano Anual de Atividades, dos processos individuais dos alunos e ainda das notas de campo resultantes de observações diretas realizadas.

4.1. Caracterização do meio envolvente

À luz do que referimos no capítulo anterior, no decorrer da nossa ação educativa neste estágio pedagógico, também tivemos em conta o meio envolvente dos alunos. Numa visão holística, Portugal (2008) alerta-nos para o facto do contexto educativo ter influência no desenvolvimento dos alunos. Nesta ordem de ideias, considerámos fundamental adaptar a nossa prática pedagógica à realidade dos mesmos.

Neste sentido, é importante analisar o meio onde os alunos estão inseridos, para se “compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados [pelos alunos] enquanto actores sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto colectivo” (Ferreira, 2004, p. 65). Esta análise deve ser feita independentemente do nível de ensino, porque os alunos, antes de se incorporarem num contexto educativo “já são portador[es] de uma experiência social única que [o]s torna diferentes [uns dos outros]” (Ferreira, 2004, p. 65).

Assim sendo, neste ponto iremos realizar um enquadramento sucinto do meio envolvente onde se desenvolveu o estágio, no contexto do 1.º CEB.

Este estágio decorreu numa localidade da ilha de São Miguel, com uma comunidade heterogénea ao nível de condições económicas, e consequentemente, de habilitações literárias. A localidade em questão dispunha de diversos recursos que nos foram muito úteis no decorrer da ação educativa, visto que nos permitiram enriquecer o processo de aprendizagem dos alunos, tornando-o mais vinculado à sua realidade.

Atendendo ao que referimos anteriormente, durante a nossa intervenção pedagógica, criámos a oportunidade de os alunos aproveitarem alguns destes recursos. De entre aqueles que estavam disponíveis, privilegiámos o centro de Ciência Viva Expolab e o hipermercado Solmar.

No contexto de uma parceria desenvolvida com outra estagiária os alunos também se deslocaram à escola de uma das freguesias vizinhas.

Nesta ordem de ideias, e ainda com o intuito de se rentabilizar os recursos existentes no meio envolvente, abrimos as portas da nossa sala à comunidade. Deste modo, os alunos receberam a visita de um romeiro, o qual era docente da escola; uma docente da Escola Básica Integrada e de um membro da Associação de Festas do Divino Espírito Santo (DES).

Neste contexto, também foi nossa intenção divulgar algumas das atividades realizadas com os alunos, pelo que houve necessidade de se recorrer à mobilização de alguns meios de comunicação, tais como, a Rádio Atlântida, a RTP Açores e da SMTV.

Ao adotarmos tais iniciativas, estávamos conscientes de que o processo de ensino-aprendizagem não pode ser sustentado apenas pelo ambiente escolar. Nas palavras de Benavente *et al.* (1992) “dificilmente se pode sustentar a escolaridade como um processo que decorre isoladamente dentro de quatro paredes de uma escola, sem qualquer ligação aos contextos sociais envolvente” (p. 137), uma vez que, “é na realidade exterior que reside o suporte de aprendizagens ativas, significativas e socializadoras” (Monteiro, 1995, p. 173)

4.2. Caracterização da escola

Ao realizar-se a caracterização de uma escola importa termos em conta o seu contexto, o seu funcionamento, a sua organização, as suas condições físicas, os seus recursos didáticos e ainda as parcerias estabelecidas com as instituições da comunidade envolvente, pois são aspetos que têm influência no processo de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, e de acordo com a perspetiva de Ribeiro (2004), o espaço escolar constitui-se numa fonte de experiências e de aprendizagem, na medida em que o seu espaço é rico em símbolos e marcas que comunicam e educam. Alerta ainda para o facto de que a forma como a escola e os seus recursos são mobilizados tem um importante papel pedagógico (Ribeiro, 2004).

Esta escola tinha uma arquitetura moderna, pois sofreu remodelações em 2013, apresentando ótimas condições físicas. Tinha uma sala de professores, local de refeições e de reuniões de professores e da associação de pais; quatro salas para a Educação Pré-escolar; sete salas destinadas ao 1.º CEB, com capacidade para vinte e quatro alunos cada; uma sala para o ATL; um refeitório para os alunos, o qual não tinha capacidade suficiente para todos os alunos da escola; uma biblioteca, sendo esta muito pouco dinamizada, aspeto que entendemos ser um

dos mais sensíveis da escola; ginásio/polivalente; casas de banho normais e adaptadas a crianças portadoras de deficiência motora e, finalmente, reprografia/sala de coordenação.

Um dos aspetos que entendemos como menos positivo da estrutura física do interior da escola era o espaço reservado para o ginásio/polivalente, que acabava por ser pequeno nos dias em que duas turmas tinham aulas de Educação Física em simultâneo. A sua localização também acabou por ser inconveniente, uma vez que para irmos ao refeitório tínhamos que passar pelo ginásio/polivalente, o que, por vezes, perturbava as aulas de Educação Física.

No que toca aos espaços exteriores a escola, a área que circundava o edifício comportava dois espaços distintos: um destinado ao recreio e outro ao campo de jogos. Este campo de jogos também era utilizado pela comunidade em horas não letivas. Para garantir uma maior segurança nos intervalos, cada docente desta escola tinha um dia na semana em que se responsabilizava pela supervisão do recreio, incluindo os estagiários que também acompanharam as professoras titulares nesta tarefa.

Tratava-se de uma escola com carências ao nível de materiais pedagógicos e os que existiam não eram mobilizados da melhor forma. Por exemplo, não víamos com bons olhos o facto de alguns materiais serem arrumados na mesma arrecadação dos de Educação Física. A biblioteca também era um espaço que requeria mais atenção por parte dos membros da escola, podendo organizar-se os livros disponíveis de acordo com áreas do saber. Também havia a necessidade de se investir nos materiais audiovisuais, uma vez que a escola apenas dispunha de um retroprojeter, realidade esta que, por vezes, condicionou a nossa prática pedagógica.

No que respeita ao pessoal docente, este núcleo possuía quatro educadoras de infância, sendo uma delas era a coordenadora deste núcleo; sete professores do 1.º CEB; uma docente de inglês, um docente de Educação Física, uma docente de Educação Moral e Religiosa Católica, uma docente de Apoio Educativo da Educação Pré-Escolar, uma docente de Necessidades Educativas Especiais e uma psicóloga em situações de avaliação.

Ao nível do pessoal não docente a escola possuía cinco assistentes operacionais em exercícios pertencentes ao quadro e sete funcionários pertencentes aos programas do Prosa, Recuperar e Fios. A escola ainda dispunha de agentes exteriores à instituição, nomeadamente, uma docente envolvida no programa Prosucesso.

A escola tinha uma Associação de Pais formanda, que habitualmente organizava atividades para os alunos, tendo também participação nas atividades propostas pelos docentes.

No seio desta escola também funcionava um Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL), abrangendo os alunos das duas escolas desta localidade. A escola também tinha uma

parceria com as Escolinhas de Desporto, abrangendo todos os alunos, desde o jardim de infância ao 1.º CEB.

Apresentadas as características da respetiva escola, é chegado o momento de nos debruçarmos sobre a sala de aula onde desenvolvemos a nossa prática. É o que nos propomos fazer na próxima secção deste capítulo.

4.3. Caracterização da sala de aula

A sala de aula estava organizada de acordo com as necessidades da turma e da sua funcionalidade para o desenvolvimento das atividades quotidianas, permitindo o desenvolvimento de um leque diversificado de experiências de aprendizagem e de dinâmicas educativas. Para uma leitura mais objetiva da disposição desta sala de aula pode-se consultar os nossos anexos (ver Anexo XII - Figura 8).

O facto de esta sala de aula conter esta disposição inicialmente, não significou que a mesma não pudesse ser alterada de acordo com as necessidades dos alunos ou em prol da realização das atividades, pois nas palavras de Arends (2008) “é importante que os professores reconheçam que o comportamento de gestão varia de acordo com a abordagem ao ensino que está a ser utilizada, e o tipo de tarefas de aprendizagem que derivam dessa abordagem” (p. 279).

Assim sendo, na realização de algumas atividades tivemos a necessidade de modificar a disposição das mesas, ora porque realizámos trabalhos de grupo ora porque necessitámos de mais espaço no centro da sala. Neste último caso, optámos por organizar as mesas da sala de aula em formato de “U”.

Tendo ainda por base a perspetiva de Arends (2008), sublinhamos que a forma como o espaço é organizado tem efeitos cognitivos e emocionais nos alunos. Assim sendo, na nossa ação educativa, tivemos sempre em atenção a importância de se adaptar a disposição da sala de aula em prol das atividades a desenvolver e do desempenho dos alunos. Os mesmos eram dispostos como considerávamos mais funcional, visto que tínhamos alunos que, dependendo do lugar onde se sentavam, desestabilizavam a aula. Por esta razão, organizamo-los tendo em conta estes aspetos.

Tal como nos é dado perceber através da leitura da Figura 8 (ver Anexo XII) a sala onde desenvolvemos a nossa ação educativa possuía doze mesas, cada uma com capacidade para dois alunos. Dado o número de alunos desta turma, cada um dispunha de uma mesa só para si.

Esta sala possuía ainda alguns placards para a exposição dos trabalhos dos alunos ou de cartazes de consolidação de conteúdos. Como podemos observar na Figura 8 (ver Anexo XII) um lado da sala era ocupado por vidraças, o que limitava o espaço reservado à colocação desta informação. Por essa razão, por vezes, tivemos que colocar alguns destes apontamentos nas paredes do exterior da sala, reservando o espaço disponível no interior da sala para a exposição de painéis de consolidação de alguns conteúdos.

No interior da sala de aula dedicámos um espaço ao jornal de turma, o qual era composto pelos trabalhos dos alunos. Nem sempre estes assumiam a natureza de uma notícia no seu sentido formal da palavra, visto que também demos lugar à exposição de outras tipologias textuais. Foi nosso propósito, no decorrer da nossa prática, promover o contacto com diferentes tipologias textuais, uma vez que é “a descoberta da Funcionalidade da Linguagem Escrita é fundamental no processo de aprendizagem da mesma” (Machado, 2008, p. 29).

Tal como se pode observar a partir da Figura 8 (ver Anexos XII) a sala tinha de dois quadros, o central, que funcionava como suporte de registo da informação para a maior parte da turma, e o lateral, que servia de apoio para os alunos com mais dificuldades. Este quadro que estava na lateral, habitualmente, era utilizado para apoiar o trabalho de dois alunos que, na área do Português, se encontravam no nível 1. Portanto, o lugar destes alunos era próximo do quadro da lateral.

Na sala também havia uma estante, onde os alunos guardavam o seu material escolar, mais precisamente, as suas fichas de trabalhos e os seus manuais escolares. Para uma maior organização, cada divisória desta estante estava etiquetada com o nome do respetivo aluno. Os alunos também tinham disponível na sala um computador com acesso à internet, que possibilitava a realização de pesquisas quando necessário.

No fundo da sala havia um móvel com vários armários, sendo estes utilizados para a arrumação de materiais das diversas áreas, desde tintas, jogos e entre outros. Este móvel possuía uma bancada com um lavatório, o que facilitava a higiene dos alunos e que também apoiava as atividades desenvolvidas no contexto Expressão Plástica. Ainda nesta bancada, havia os *dossiers* de Inglês, de Educação Moral e Cidadania de cada aluno, bem como, colas, lápis e borrachas para fazer face a alguma necessidade pontual dos alunos.

Portanto, consideramos que a sala possuía todas as condições necessárias para o desenvolvimento de uma ação educativa rica e diversificada, cabendo ao professor reorganizar a sua disposição de acordo com a natureza e exigências dos momentos pedagógicos.

Após a caracterização da sala de aula onde desenvolvemos a nossa ação educativa, cabe-nos apresentar a caracterização, em traços gerais, dos alunos desta turma. É o que nos propomos fazer no próximo segmento.

4.4. Caracterização da turma

As observações diretas efetuadas ao longo da nossa prática e a consulta dos registos individuais dos alunos serviram de suporte para a sua caracterização, assumindo que esta tarefa é fundamental para o desenho da prática pedagógica.

A turma na qual lecionámos frequentava o 2.º ano de escolaridade e era composta por 14 anos, sendo seis do sexo feminino e oito do sexo masculino, com sete e oito anos de idade.

O nosso estágio pedagógico baseou-se no desenvolvimento de ação contextualizada e consciente, pois para que haja as condições necessárias à aprendizagem importa termos respeito pelos alunos e dar-lhes oportunidades para realizarem as suas escolhas (Wassermann, 1990, p. 85). Nesta ordem de ideias, de seguida, apresentamos uma breve caracterização da turma, ao nível do seu desempenho nas áreas do saber, sublinhando aquelas que foram as dificuldades e potencialidades verificadas, que serviram de mote para a nossa ação educativa.

4.4.1. Os alunos e os seus desempenhos

Tendo em conta as observações diretas realizadas ao longo da nossa prática pedagógica foi-nos possível avaliar o desempenho dos alunos nas diferentes áreas de conteúdo, identificando as suas potencialidades e dificuldades. Para uma leitura mais detalhada desta caracterização remetemos o leitor para os nossos anexos (ver Anexo XIII - Quadro 7). Apontamos as dificuldades e potencialidades da turma de um modo geral, como também as estratégias adotadas com o objetivo de evidenciar tais potencialidades e minimizar as dificuldades identificadas em cada uma das áreas do saber.

Tendo em conta a informação apresentada no Quadro 7 (ver Anexo XIII), podemos constatar que se tratava de um grupo de alunos com muitas dificuldades, principalmente no que respeita à área do Português e da Matemática, sendo estas áreas privilegiadas na nossa ação educativa. Como referimos anteriormente, havia dois alunos que na área do Português se encontravam no nível 1, havendo, deste modo, a necessidade de se adotar como estratégia a diferenciação curricular. Através desta, procurámos traçar caminhos alternativos para que os alunos conseguissem alcançar os objetivos propostos para todos. Nesta lógica, foi sempre nossa

intenção promover a inclusão destes alunos, defendendo a ideia de que devemos oferecer um conhecimento “poderoso a todos” - termo utilizado por Michel Young. Contudo, diferenciámos “os caminhos, os recursos e as estratégias para atender às especificidades dos alunos” (Pletsch *et al.*, 2017, p. 271).

No que respeita à área do **Português**, a maioria dos alunos apresentava muitas dificuldades na construção de frases simples e na leitura, sendo isto objeto de trabalho ao longo de estágio. Em virtude dessa situação, quatro alunos da turma usufruíam de apoio educativo nesta área, duas vezes na semana. Como forma de tentar minimizar tais dificuldades, desenvolveram-se diferentes de atividades: o “Livro viajante”, a análise de diversas tipologias textuais, a produção de textos em grande grupo, bem como, jogos com questões gramaticais.

Ao nível da **Matemática**, a turma apresentava carências no que respeita ao cálculo mental, o que lhe impossibilitava avançar em outros conteúdos matemáticos. Assim sendo, tivemos a necessidade de seguir outros caminhos, nomeadamente, a construção de materiais manipuláveis para introdução de conceitos ou ainda a resolução de problemas matemáticos recorrendo a materiais estruturados. Dadas as dificuldades dos alunos, esta turma estava inserida no projeto Prosucesso. Deste modo, tinham duas vezes na semana uma docente deste projeto que os auxiliava nesta área de conteúdo.

Relativamente às outras áreas, o balanço era positivo. Ainda assim, havia certas competências que ainda não estavam adquiridas, nomeadamente, a cooperação em momentos de jogo e ainda o respeito pela vez do outro em momentos de diálogo. Estas dificuldades foram trabalhadas em todo o nosso percurso educativo.

4.4.2. Potencialidades dos alunos

Sublinhadas as dificuldades dos alunos, nesta seção dedicar-nos-emos à apresentação das potencialidades da turma em questão. Conforme referimos, esta turma revelou ser heterogénea, a vários níveis. Nesta sala de aula assistimos a uma grande diversidade na atitude dos alunos face à aprendizagem, no seu desenvolvimento e também na forma assimilavam as suas aprendizagens.

O apreço pelas expressões artísticas também se constituiu numa potencialidade desta turma. No nosso entender, este apreço surgia pelo facto de estas áreas, normalmente, assumirem uma dinâmica mais lúdica e descontraída, o que despertava interesse nos alunos. Consideramos também que, pelo facto de na exploração destas áreas ser habitual o desenvolvimento de

dinâmicas de grupo, estas tornavam-se ainda mais apelativas. Ainda assim, estes alunos apresentavam dificuldades em trabalhar em grupo, principalmente no que se prendia com o respeito pela opinião dos colegas.

4.4.3. Dificuldades dos alunos

Conforme mencionámos no ponto anterior, tratava-se de uma turma que apresentava problemas disciplinares, comportamentais, bem como, de relações intra e interpessoais. Em algumas circunstâncias, os alunos seguiram o caminho da violência, na tentativa de resolver os seus conflitos. Estas situações comprometeram, por vezes, o desenvolvimento de algumas atividades, na medida em que tivemos a necessidade de parar a atividade para orientar os alunos de como deveriam resolver os seus conflitos.

Nesta gestão de tais conflitos tivemos sempre em conta o sentido educativo, aproveitando para explorar os seus direitos e deveres e, por inerência, os seus limites. É fundamental que o aluno seja estimulado para a importância de se ter respeito pelo próximo e pelas suas opiniões, sabendo ser e estar.

Na tentativa de gerir estes conflitos não dávamos realce ao aluno que teve o comportamento inadequado, pois tal como nos aconselha Arends (2008) o importante não é “procurar fervorosamente as suas causas mas, em vez disso, centrar-se no comportamento próprio inadequado e encontrar formas de mudá-lo” (p. 189).

Apesar da heterogeneidade desta turma ter sido encarada como um enriquecimento para os alunos, as suas diferenças nos ritmos de trabalho, por vezes, originavam compassos de espera por parte dos alunos que terminavam as tarefas mais cedo. No nosso ponto de vista, é essencial que o professor respeite os diferentes ritmos de trabalho dos alunos. Deste modo, na tentativa de resolver esta situação, construímos uma espécie de ficheiros de trabalho autónomo para os alunos que terminavam mais cedo. Com esta estratégia conseguimos manter um ambiente mais ordeiro na sala de aula.

Outro aspeto que não podemos deixar de realçar e que se prende diretamente com o tema que decidimos aprofundar neste relatório de estágio era a ausência do acompanhamento familiar na realização dos trabalhos de casa. Neste particular, quase todos os alunos estavam entregues a si próprios, à exceção do caso de quatro alunos, em que era visível o acompanhamento recebido no ambiente familiar. Em virtude desta realidade, muitos dos alunos não faziam os trabalhos de casa, trazendo, por vezes, o material escolar danificado.

Apresentadas as dificuldades dos alunos, no próximo ponto, propomo-nos apresentar as dinâmicas existentes na sala de aula desta turma.

4.5. As dinâmicas de uma sala de aula

Como referimos anteriormente, neste ponto iremos dedicar-nos à apresentação das práticas frequentes nesta sala de aula. Assim sendo, a dinâmica diária passava por três períodos fundamentais: a entrada dos alunos na sala de aula às 9h00, o intervalo da manhã, das 10h30 às 11h00, o almoço, das 12h30 às 13h30 e a saída às 15h00 ou às 15h45. Esta dinâmica seguia a estrutura do horário semanal que apresentamos no Quadro 8 (ver Anexo XIII), sendo este proposto pela escola. Este horário era flexível, passível de alterações consoante as necessidades e interesses dos alunos, à exceção do tempo dedicado à Matemática na 2.^a feira de manhã, uma vez que este tempo era da responsabilidade de uma docente do projeto Prosucesso.

4.6. Caracterização dos encarregados de educação

Neste ponto realizaremos um enquadramento geral da realidade académica e profissional dos EE destes alunos, resultante da consulta dos seus processos individuais. Como referimos no capítulo anterior, consideramos pertinente registar esta informação, não só pela temática que nos propusemos explorar e refletir no presente relatório de estágio, mas também por permitir um conhecimento dos traços estruturantes dos contextos familiares dos ~~anos~~ alunos da turma.

Com base nos dados recolhidos foi-nos possível saber que os alunos provinham, de um modo geral, de um meio socioeconómico de nível baixo, usufruindo de apoio financeiro para as refeições e para o material escolar. Nos documentos acima mencionados estavam especificadas as habilitações académicas e as atividades profissionais desempenhadas pelos EE. Para um conhecimento mais detalhado acerca deste particular, remetemos o leitor para os nossos anexos (ver Anexo XIV - Tabela 10).

Ao recorrermos à Tabela 10 (ver Anexo XIV) podemos observar que as habilitações académicas dos EE variavam entre o 1.^o CEB e a Licenciatura, havendo apenas dois EE que apresentam este nível formação mais elevado, por sinal, no mesmo agregado familiar. Tanto no caso dos pais como no das mães, a sua grande maioria possuía o 2.^o CEB. Importa salientar que o número de mães com o 3.^o CEB era muito próximo do número de mães com o 2.^o CEB. Deparamo-nos ainda com o caso de um dos pais que não possuía qualquer escolaridade.

Relativamente à atividade profissional dos EE, podemos verificar uma tendência significativa de EE desempregados, sendo esta mais acentuada nos pais. No caso específico das mães, apenas cinco exerciam uma atividade profissional remunerada e, em dois dos casos, esta estava integrada no programa Rede Recuperar, um programa governamental de apoio e inclusão social.

No que respeita à habitação destes alunos, importa referir que oito alunos viviam em habitações a custos controlados. Tal situação prende-se naturalmente com as carências económicas das famílias desta localidade. Havia o caso de um aluno (H) que vivia apenas com o seu pai e com a sua avó paterna, não estabelecendo qualquer tipo de contacto com a sua mãe.

No decurso da nossa ação educativa, houve alguns EE que tiveram uma participação direta nas atividades desenvolvidas, nomeadamente os EE dos alunos B, C, D, G, I, L e N, estando as suas atividades profissionais destacadas a negrito na Tabela 10 (ver Anexo XIV).

4.7. A ação educativa no contexto do 1.º CEB

Como complemento da caracterização da realidade do contexto do estágio pedagógico no 1.º CEB, partilhamos neste ponto as atividades desenvolvidas no âmbito deste estágio. Estas foram desenvolvidas no contexto de um conjunto de cinco intervenções pedagógicas, sendo uma delas coadjuvada. Para uma compreensão mais objetiva do trajeto adotado no nosso estágio pedagógico, pode-se consultar a Figura que se segue (ver Figura 7), na qual elencamos os conteúdos trabalhados na nossa ação educativa

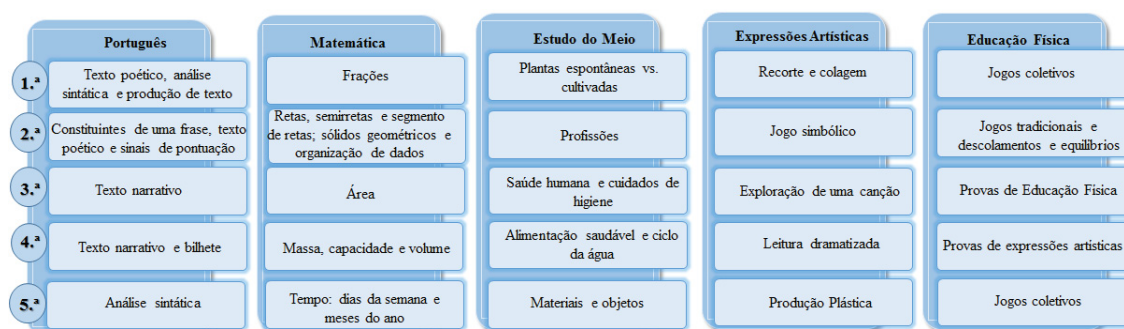


Figura 7. Conteúdos centrais do Estágio Pedagógico II.

Conforme referimos anteriormente, a Figura 7 busca sistematizar aqueles que foram os conteúdos norteadores da nossa prática educativa no contexto do 1.º CEB. Embora estes conteúdos estejam apresentados por áreas curriculares, tentámos sempre adotar a via da

interdisciplinaridade. No nosso entender, os conteúdos não devem ser explorados de uma forma fragmentada, mas sim de um modo integrado e contextualizado.

Elencadas as temáticas que conduziram a nossa prática pedagógica apresentamos, no seguinte quadro (ver Quadro 9), uma síntese pormenorizada das atividades desenvolvidas, organizadas por intervenções pedagógicas.

Para uma melhor compreensão do referido quadro, importa termos em conta os mesmos aspetos do quadro apresentado no capítulo anterior. Salientamos com um tom mais escuro as áreas e domínios que estiveram em foco e num tom mais claro as que lhes foram associadas. As atividades que aparecem sombreadas foram aquelas nas quais explorámos a temática que decidimos aprofundar no nosso relatório de estágio.

Quadro 10

Atividades desenvolvidas em contexto de estágio do 1.º CEB

Calendarização			Áreas/ Domínios de Conteúdo							
Intervenções Pedagógicas	Data	Atividades	Área do Português	Área da Matemática	Área do Estudo do Meio	Área de Formação Pessoal e Social	Área da Expressão Físico-Motora	Área das Expressões Artísticas		
								Expressão Plástica	Expressão Musical	Expressão Dramática
1.ª Intervenção: de 6 a 8 de março de 2017	6.03.17	A1	FT: Cálculo Mental							
		A2	Aula de EF: Jogos de coletivos							
		A3	FT: Cálculo Mental							
		A4	Análise sintática das palavras							
	7.03.17	A5	Apresentação em <i>PowerPoint</i> : Plantas Cultivadas e Espontâneas							
		A6	Exploração de materiais manipuláveis: Frações							
		A7	Interpretação do texto “O Girassol”							
		A8	Lembrança do dia da Mulher: construção de um girassol							
	8.03.17	A9	FT: Plantas Cultivadas e Espontâneas							
		A10	PT em grande grupo através de uma imagem							
		A11	Jogo do dominó de Frações							

2.ª Intervenção: de 20 a 29 de março de 2017	20.03.17	A12	FT: quarto de volta e meia volta												
		A13	Aula de EF: Jogos Tradicionais												
		A14	Exploração dos constituintes de uma frase												
	21.03.17	A15	Painel de Adivinhas: Profissões												
		A16	Aula de EF: Deslocamentos e Equilíbrios												
		A17	Linhas Poligonais e Não Poligonais												
		A18	Interpretação do poema “O Bombeiro”												
		A19	Jogo de mímica: profissões												
		A20	Desenho da profissão desejada de cada aluno												
	22.03.17	A21	FT: Categorização das profissões												
		A22	FT: Revisões de exercícios gramaticais												
		A23	Exploração do painel: Reta, Semirreta e Segmento de Reta												
	23.03.17	A24	Jogo da Glória: “Uma Aventura na Estrada”												
	24.03.17	A25	FT: Sólidos Geométricos												
		A26	Interpretação do poema “A Estrelinha”												
	27.03.20	A27	FT: revisões de conteúdos matemáticos												
		A28	Aula de EF: Percursos												
		A29	Painel de Advinhas: Sinais de Pontuação												
	28.03.17	A30	Visita de um romeiro à sala de aula												
		A31	Introdução do Diagrama de <i>Venn</i>												
		A32	FT: Diagrama de <i>Venn</i>												
		A33	Interpretação do texto “A Páscoa”												
		A34	PT: “A Páscoa para mim é...”												
		A35	Lembrança da Páscoa: “Saquinha” de romeiros e uma dezena												
	29.03.17	A36	FT: Cuidados na utilização de objetos												
		A37	PT através de uma sequência de imagens												
		A38	Painel de gráfico de pontos												
		A39	Concurso dos Ovos da Páscoa												

3.ª Intervenção: de 2 a 5 de maio de 2017	2.05.17	A40	Painel: Introdução do conceito de Área																						
		A41	TP: Medição de áreas de várias figuras																						
		A42	Exploração do sentido do <i>Slogan</i>																						
		A43	TP: elaboração de um <i>Slogan</i> para as mães																						
		A44	Exploração da canção: “O dia da Mãe”																						
	3.05.17	A45	TG: medição da área de figuras com diferentes unidades de medida																						
		A46	Exploração de Determinantes Artigo																						
		A47	Livro Viajante																						
		A48	Elaboração da lista de compras (bolo de coco)																						
		A49	Ida ao hiper Solmar																						
	4.05.17	A50	Saúde Humana e Cuidados de Higiene																						
		A51	Interpretação da 2.ª parte da história “A menina Gotinha de Água”																						
		A52	Gravação do Slogan alusivo ao dia da Mãe																						
	5.05.17	A53	Visita de Estudo à Expolab																						
		A54	Convívio com as mães: apresentação dos Slogans e da canção “O dia da Mãe”																						
A55		Construção das flores para o quarto do DES																							
4.ª Intervenção: de 15 a 17 de maio de 2017	15.05.17	A56	Elaboração da lembrança para o dia da mãe																						
		A57	FT: Capacidade e Volume																						
		A58	Introdução do conceito de massa:																						
	16.05.17	A59	Exploração de um bilhete de espetáculo																						
		A60	Construção de uma Roda dos Alimentos																						
		A61	A massa: medição da massa de objetos																						
		A62	Espectáculo “A menina que não gostava de fruta”																						
		A63	Guião de leitura da história																						
	17.05.17	A64	Leitura dramatizada da história																						
		A65	FT: A Massa																						
		A66	Interpretação da 4.ª parte da história “A menina Gotinha de Água”																						
		A67	Reconto da história: exploração do painel do ciclo da água																						
A68		Desenho com a técnica de giz e leite																							
A69		Apresentação dos hábitos alimentares de cada aluno																							
A70	FT: Verificação da validade de alimentos																								

5. ^a Intervenção: de 29 e 31 de maio de 2017	29.05.17	A71	Exploração do livro “Tudo sobre materiais”											
		A72	Aula de EF: Jogos em grande grupo											
		A73	Exploração de meses do ano /dias da semana											
		A74	FT de consolidação do painel											
		A75	Jogo da Glória: “Aprendendo Gramática”											
	31.05.17	A76	Visita de um membro da Comissão das DES											
	A77	Festa do DES na escola vizinha												
Legenda:														
FT- Ficha de trabalho; EF- Educação Física; PT- Produção de texto; TP- Trabalho a pares; TG- Trabalho de grupo e DES- Divino Espírito Santo.														

Após a leitura do Quadro apresentado acima (ver Quadro 10) verificamos que no contexto do 1.º CEB, foram desenvolvidas um total de 77 atividades, integrando as diferentes áreas curriculares. Ao longo da nossa ação educativa primámos o desenvolvimento de atividades que seguissem um fio condutor com as nossas intervenções e as do nosso par pedagógico. Assim sendo, trabalhámos para que as nossas atividades surgissem de uma forma contextualizada e integrada, uma vez que a “integração curricular, na sua aceção mais profunda, rica e complexa, constitui o elo estruturante que confere coerência e significado às aprendizagens que se pretendem efetivas para todos” (Dinis, 2015, p. 19).

Para além disso, também estávamos conscientes da relevância de se desenvolver uma ação educativa centrada no aluno, pois nas palavras de Arends (2008) “o currículo não deve ser determinado pelos professores mas antes deve ter como objetivo promover o desenvolvimento dos alunos e ir ao encontro das suas necessidades sociais e emocionais, bem como as académicas” (p. 178).

Nesta linha de pensamento, reservaremos este ponto do nosso relatório a uma breve descrição e reflexão das dinâmicas da nossa prática.

Assim sendo, iremos apresentar uma breve descrição e reflexão de algumas atividades desenvolvidas em cada uma das intervenções pedagógicas, partilhando alguns registos fotográficos das mesmas.

Relativamente à **primeira intervenção pedagógica** evidenciamos a dinâmica adotada na exploração das frações- A6. Para introdução deste conceito considerámos fundamental se partir do concreto, para mais tarde, se conseguir alcançar o abstrato. Nas palavras Santos e Teixeira (2015), esta passagem, do concreto ao abstrato, pode ser delicada. Assim sendo, “trata-se de um caminho a ser percorrido de forma faseada, passo a passo” (p. 55). Deste modo,

respeitamos esta lógica de abstração, delineando um conjunto de estratégias que partiram de uma abordagem concreta, atravessando o sentido pictórico e finalmente, culminaram no sentido abstrato (Santos & Teixeira, 2015).

Na exploração deste conceito, desenvolvemos um jogo em grande grupo: o dominó. No decorrer deste jogo tivemos sempre a atenção de esclarecer as dúvidas que iam surgindo, tal como nos referem Matos e Serrazina, os conceitos que o aluno deve construir, com o auxílio do professor, não estão patentes em nenhum dos materiais pedagógicos de forma a poderem ser abstraídos deles empiricamente, “mas formar-se-ão pela ação interiorizada da criança, pelo significado que dá às suas ações, às formulações que enuncia, às verificações que realiza” (p. 197).

No que se concerne à **segunda intervenção pedagógica** realçamos os diversos painéis construídos para a exploração dos conteúdos de três áreas. Para a área do Português construímos dois painéis: os constituintes de uma frase e os sinais de pontuação. Para a Matemática elaborámos um painel para o conceito de reta/segmento de reta e semirreta (ver Anexo XII – Figura 9A). Finalmente, para a área do Estudo do Meio construímos um painel para a explorar das profissões e as suas devidas funções (ver Anexo XII – Figura 9B).

Este último painel foi adaptado, permitindo também a consolidação das funções de cada sinal de pontuação. Tratava-se de um painel interativo e transversal, uma vez que permite a exploração de diversos conceitos. A cada profissão ou sinal de pontuação era associado uma adivinha ou uma pista, que a partir desta o aluno tinha de descobrir que profissão ou sinal de pontuação se tratava. Para confirmar a sua resposta, abriam a janela respetiva à adivinha em questão (ver Anexo XII – Figura 9C).

Toda esta dinâmica despertou interesse nos alunos, pois não lhes era familiar o desenvolvimento de atividades em que assumiam tal interatividade. Assim sendo, conseguimos atrair e prender o olhar dos alunos através do recurso a estes painéis (Proença, 1990). Portanto, podemos afirmar que a utilização destes recursos se constituiu num estímulo para os alunos com mais dificuldades, visto que estes viram compensadas as suas dificuldades de expressão verbal, sentindo-se estimulados para o aprofundamento do conteúdo em estudo (Antão, 2001).

Desta intervenção também evidenciamos a visita de umromeiro à sala de aula, o qual foi dar o seu testemunho acerca das suas vivências enquanto romeiro. Este romeiro lecionava nesta escola, o que influenciou o seu discurso para os alunos, sabendo como deveria captar a atenção destes. Deste modo, constituiu-se numa visita com um forte sentido pedagógico.

Para a lembrança da Páscoa os alunos estamparam um lenço à semelhança dos que são utilizados pelos romeiros e construíram uma dezena. Estas lembranças foram acompanhadas por uma “saquinha”, a qual continha chocolates (ver Anexo XII – Figura 9D). Como podemos verificar a lembrança da Páscoa foi construída tendo por base a visita do romeiro, na qual não se recorreu ao típico coelho que normalmente é utilizado no ambiente escolar para se retratar esta festividade religiosa.

No que toca à **terceira intervenção pedagógica** sublinhamos a elaboração da lembrança para o dia da Mãe (ver Anexo XII - Figura 10A), na qual os alunos confeccionaram bolinhas de coco. Os alunos envolveram-se nesta confeção desde a construção da lista de compras, a ida ao Solmar comprar os ingredientes necessários, finalizando com a confeção propriamente dita das bolinhas de coco. Esta atividade teve um forte sentido pedagógico, uma vez que permitiu aos alunos ter contacto com duas tipologias textuais, nomeadamente a receita e ainda a lista de compras. Esta ainda nos permitiu a exploração da sustentabilidade económica, na ida ao Solmar e, finalmente, desenvolveu-se a motricidade fina dos alunos.

Em relação à **quarta intervenção pedagógica** realçamos a exploração da narrativa “A menina Gotinha de Água” que pelo facto de ser extensa foi repartida por algumas intervenções pedagógicas. Tratava-se de uma história que estava contemplada no Plano Nacional de Leitura do 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB.

Para a narração desta história utilizámos o PowerPoint, recorrendo a um guião de leitura como forma de consolidar cada parte da história trabalhada. O reconto desta história foi feito através de um recurso pedagógico, nomeadamente um painel (ver Anexo XII - Figura 10B). Este painel retratou as diferentes etapas do ciclo da água, uma vez que a natureza desta história incidia neste ciclo. Para facilitar a ligação desta história às etapas retratadas neste painel colocámos excertos da história, permitindo tal associação. Note-se que também cada etapa estava identificada com o respetivo nome. Ainda na sequência desta narrativa, os alunos tiveram que retratar uma etapa deste ciclo, para tal recorreram à técnica giz e leite, pode-se consultar os nossos anexos (ver Anexo XII - Figura 10C).

Finalmente, da **quinta intervenção pedagógica** destacamos a criação de um livro “Tudo sobre objetos”, no qual contemplou-se os diferentes tipos objetos, os cuidados a ter com estes, as propriedades dos materiais e ainda propostas de experiências. Este livro foi composto, maioritariamente, pela utilização dos materiais propriamente ditos. Para uma observação mais clara deste livro remetemos o leitor para os nossos anexos (ver Anexo XII - Figura 10D).

Na sequência da abordagem deste conteúdo os alunos foram ao Centro de Ciência Viva Expolab, a fim de realizar experiências de modo a verificar as propriedades dos objetos (ver Anexo XII - Figura 10E).

Nesta ordem de ideias, consideramos igualmente importante salientar o calendário criado para a exploração dos dias da semana, dos meses do ano, das estações do ano, bem como os aniversários dos alunos. O preenchimento deste calendário foi feito de forma faseada, passo a passo, partindo dos dias da semana até aos aniversários dos alunos. Neste calendário utilizamos os itens “ontem”, “hoje” e “amanhã” para que os alunos pudessem apropriar-se da noção do passado, presente e futuro. Tal como é referido por Hohman e Weikart (2004) “a capacidade de visionar acontecimentos passados e futuros liberta as crianças mais novas de uma vida exclusivamente presente, e abre-lhes a porta para as brincadeiras imaginativas e para a criação de símbolos” (p. 477).

4.8. Comunicação com as famílias

Ao longo da nossa ação educativa, foi sempre nossa preocupação estabelecer contacto com os EE dos alunos, como referimos no capítulo anterior. Não só por se tratar da temática central deste projeto de relatório, mas também por termos em consideração que a colaboração da família no processo de aprendizagem acarreta muitos benefícios para todos os agentes educativos.

À semelhança do estágio pedagógico I, embora a comunicação fosse feita, informal e formalmente, tivemos sempre o cuidado de conhecer as opiniões dos EE sobre questões de natureza educativa, possibilitando ainda a partilha de ideias entre nós.

Neste contexto não tivemos muitas oportunidades de comunicar com os EE em comparação com estágio desenvolvido no contexto de Educação Pré-escolar. Esta dificuldade surgiu pelo facto de a maioria dos alunos serem transportados para a escola de autocarro, impossibilitando assim o contacto com os EE. O mesmo acontecia no momento de os alunos irem para casa. Assim sendo, não se conseguiu estabelecer uma comunicação diária com os EE.

Normalmente, esta era feita nas atividades em que convocávamos os EE e nestes momentos aproveitávamos para conhecer as percepções destes em relação ao processo de aprendizagem dos EE. Sublinhamos que não nos foi possível estabelecer esta comunicação com todos os EE, uma vez que houve EE que nunca participaram em atividades que implicavam deslocar-se à escola. Nesta ordem de ideias, houve EE que não chegámos a conhecer.

Dada esta realidade, recorreremos várias vezes ao uso da caderneta de modo a informar ou receber resposta por parte de alguns EE. Estas circulares normalmente eram utilizadas para dar informações aos EE sobre visitas de estudo, vindas à sala de aula, material necessário para alguma atividade. Também por vezes recorriamos a estas para alertar os EE da necessidade de os alunos realizarem os trabalhos de casa, pois tal como referimos anteriormente, tínhamos vários alunos que não realizavam os trabalhos de casa com frequência.

Portanto, podemos afirmar que a colaboração dos EE, numa fase inicial, era muito pouca, constituindo-se assim numa ameaça para o sucesso das crianças. Porém, esta realidade foi-se alterando ao passo que íamos convocando os EE para as atividades escolares.

4.9. O estágio pedagógico e a participação dos encarregados de educação

Após a análise do conjunto de atividades desenvolvidas no âmbito da temática que decidimos aprofundar neste relatório de estágio é possível verificar-se que estas incidiram em quatro diferentes esferas de interação que convocam: 1) o aluno; 2) a turma; 3) a escola e 4) a comunidade envolvente. No quadro seguinte procuramos organizar estas atividades, num total de oito, por esfera de interação e identificando cada uma das intervenções em que as mesmas se desenvolveram (ver Quadro 11).

Quadro 11

Esferas de interação dos encarregados de educação

Esferas de Interação	Intervenção Pedagógica	Atividades	
Aluno(a)	2. ^a	A24	Jogo da Glória “Uma aventura no trânsito”
	3. ^a	A47	Livro Viajante
	3. ^a	A55	Construção das flores para ornamentação do quarto do DES
Turma	2. ^a	A13	Aula de EF: Jogos Tradicionais
	3. ^a	A54	Convívio com as mães
	4. ^a	A62	Espetáculo: “A menina que não gostava de fruta”
Escola	2. ^a	A39	Concursos dos ovos de Páscoa
Comunidade envolvente	5. ^a	A77	Festa do DES na escola vizinha

A partir da leitura do quadro acima apresentado (ver Quadro 11) podemos observar que o nosso estágio pedagógico teve um total de oito atividades que convocaram direta ou indiretamente os EE, em esferas de interação distintas. Estas dinâmicas beneficiaram e muito a

nossa educativa, como teremos oportunidade de desenvolver um pouco mais à frente. À luz do que referimos no capítulo anterior desenvolveu-se um trabalho com EE que se foi alargando ao longo das intervenções pedagógicas. Todo este trabalho realizado com os EE foi importante para o aprofundamento da reflexão sobre esta temática em estudo.

De modo a dar a perceber ao leitor o dinamismo existente no desenvolvimento destas atividades, apresentamos de seguida uma figura (ver Figura 8), com a qual pretendemos manifestar as conexões existentes entre estas, em todo o percurso da nossa prática pedagógica, entre cada uma das esferas de interação em causa: aquelas que convocaram apenas o aluno em ambiente familiar (A), a turma (T), toda a escola (E) ou ainda a comunidade envolvente (C.E).

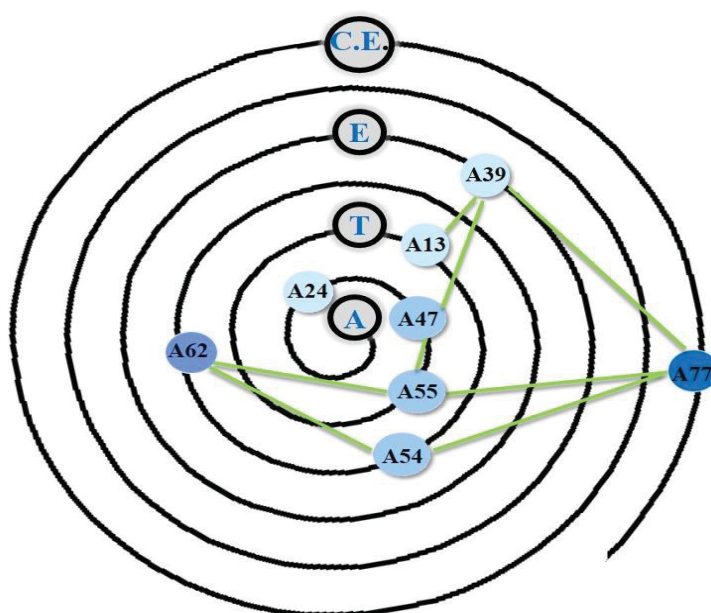


Figura 8. A ação educativa e a participação dos EE.

Ao observarmos a figura apresentada (ver Figura 8) podemos verificar que ao passo que as intervenções iam decorrendo, o modo como fomos envolvendo os EE foi sendo tendencialmente mais amplo. Inicialmente, envolvemo-los de um modo mais restrito, cingindo-se apenas no apoio direto às aprendizagens do seu educando. Posteriormente, fomos alargando este envolvimento à turma, à escola, bem como à comunidade envolvente.

Para além disso, através desta figura também é possível observarmos que algumas atividades estão conectadas a verde, indicação de que estas estavam relacionadas umas com as outras. É o caso das atividades A13, A39, A47, A54, A55, A62 e A77 que, embora não tenham decorrido na mesma intervenção pedagógica, exploram as diferentes formas de expressão: a físico-motora, a dramática, a plástica e a musical.

Apresentadas as atividades desenvolvidas no âmbito da temática, de forma sistemática, interessa-nos refletir sobre elas de forma mais aprofundada. É o que nos propomos fazer nos pontos que se seguem, nos quais, adotando a lógica definida anteriormente, abordaremos esta realidade especificando os contextos e as dinâmicas de cada uma das esferas de interação em causa. Para que o leitor consiga obter uma percepção mais clara destas atividades, será apresentado em cada ponto um registo fotográfico, embora não nos tenha sido possível apresentar de todas as atividades.

4.9.1. O envolvimento parental, a ação educativa e o aluno

Seguindo a lógica do capítulo anterior, nesta esfera de interação sublinhamos as atividades em que os EE foram convidados a participar apenas com o seu educando. Com esta dinâmica foram desenvolvidas três atividades distintas, a saber: 1) o jogo da glória “Uma aventura no trânsito”; 2) o Livro viajante e finalmente, 3) a construção de flores para a ornamentação do quarto do DES. No Anexo XII (ver Figura 11) apresentamos um apanhado dos registos fotográficos das referidas atividades.

Em primeiro lugar, importa frisar que a atividade 24 (A24), “Uma aventura no trânsito”, consistiu num jogo da glória que também foi desenvolvido no estágio pedagógico I. Neste referido estágio foi enumerado como A14. Esta nossa escolha não foi inocente, pois foi nosso propósito aplicar o mesmo jogo em ambos os estágios, de modo a compararmos o seu impacto em cada um dos contextos.

Neste sentido, o primeiro passo passou por ajustar o grau de dificuldade deste jogo aos alunos da turma, dado que o público-alvo não era o mesmo, possuindo um nível de desenvolvimento mais elevado. Assim sendo, introduzimos novas questões no jogo no sentido de o ajustar ao nível de alunos do 2.º ano de escolaridade, assumindo estas, conseqüentemente, um nível de dificuldade mais elevado. No caso desta turma, não foi necessário adaptar o jogo com diferentes níveis de dificuldade, pois todos os alunos estavam ao alcance das questões propostas neste jogo.

No que respeita ao impacto da implementação deste jogo, consideramos que este foi mais evidente no contexto do 1.º CEB, pois tratava-se de alunos que estavam mais familiarizados com este tipo de jogos, ao invés das crianças do jardim de infância. Estes alunos já tinham a capacidade de trocar ideias entre si sobre o jogo, ora falavam acerca das questões em que tinham tido menos ou mais dificuldade. Nesta ordem de ideias, Rino (2004) refere que

“a criança ao jogar é confrontada consigo própria, com tarefas que lhe dão origem a processos intelectuais, e com outros, com os quais dá e recebe *feedback*” (p. 22), sendo esta perspetiva visível nesta turma, pois este jogo por vezes foi tema de conversa entre os alunos.

Portanto, conseguimos verificar que este jogo foi mais exequível no 1.º CEB pelos aspetos que fomos referindo. Assim sendo, o grande interesse dos alunos fez com estes se tornassem agentes motivadores da colaboração dos EE no desenvolvimento desta atividade.

No que respeita à A47, o Livro Viajante, procurámos fazer com que a escola não fosse o único espaço onde os alunos tivessem contacto com histórias. Embora esta atividade tenha sido promovida por nós, em ambiente escolar, pretendíamos promover momentos de leitura de histórias em ambiente familiar.

É consensual a importância que a literatura assume no universo das crianças. Nas palavras de Brito *et al.* (2004), “a sua importância manifesta-se não só a nível das emoções, da linguagem e das aquisições, mas também ao nível da imaginação” (p. 359).

Nesta linha de pensamento, cada aluno teve a oportunidade de levar um livro para casa a fim de lê-lo em família. Após a leitura cada aluno apresentava à turma a história que tinha lido, através de uma banda desenhada, um desenho ou ainda através de um resumo (ver Anexo XII - Figura 11 - A a C). Esta atividade assumiu a mesma dinâmica da anterior, em cada dia um aluno levava um livro para casa. Este livro era transportado numa pasta, a qual continha também as propostas de atividade relativamente à história: desenho, banda desenhada ou resumo.

A maioria das histórias lidas pelos alunos pertencia à coleção Biblioteca de Valores. Esta escolha não foi inocente. Tínhamos o intuito de através desta atividade também trabalhar com os alunos a importância de se ter valores e comportamentos adequados, uma vez que estes comportamentos não eram comuns no quotidiano destes alunos.

Assim sendo, a partir da exploração diária das diferentes histórias, explorámos os valores que devemos adotar para respeitar o próximo. Tal como nos aconselha Valente (1989) “a educação para os valores realiza-se em todos os momentos, permeia o curriculum e também todas as interações interpessoais na escola e as relações desta com a família e sociedade” (p. 1).

Nesta ordem de ideias, é importante que no ambiente familiar, escolar e nos ambientes comunitários “se assuma o propósito de entreajuda no discernimento do que é preferível e dos critérios em função dos quais o é” (Amoedo, 2005, p.131), uma vez que são estas crianças que serão os pais e as mães do amanhã.

Para a apresentação da história à turma privilegiámos o primeiro momento da manhã, uma vez que os alunos ficavam muito ansiosos por conhecer a história que o respetivo colega levou para ler. Nesta ordem de ideias, salientamos o forte apreço dos alunos por esta atividade, o que até à data não tinha sido habitual, visto que apenas dois alunos tinham por hábito ler histórias regularmente.

À luz do que referimos anteriormente, os alunos também eram convidados a escrever um resumo sobre a história lida, no entanto, notámos que estes, maioritariamente, não optavam por esta proposta de atividade, mas sim pela do desenho. Estes na tentativa de explicar esta opção referiam o seguinte: “professora, eu não gosto de escrever” ou então “professora, eu não sabia escrever algumas palavras, por isso fiz só o desenho sobre a história”. Em consequência desta posição dos alunos, decidimos apelar à importância da escrita, pois ao se realizar apenas o desenho sobre a história esta atividade fica enfraquecida, não permitindo alcançar os objetivos pretendidos.

Assim sendo, junto com os alunos realizámos um resumo de uma história, para que estes ficassem mais familiarizados com esta tipologia textual, no qual trabalhámos a sua estrutura, bem como os pontos que devem ser abordados no resumo de uma história. Após a realização deste exercício com os alunos, verificámos um aumento na escolha da redação do resumo da história como forma de apresentar a história lida. Deste modo, através desta dinâmica os alunos conseguiram desenvolver a sua escrita.

Nesta lógica, conscientes da importância do feedback ao aluno, todos os textos criados por eles eram corrigidos, e individualmente, dávamos a conhecer a estes os aspetos que estavam incorretos, bem como o que estava bem conseguido. A nível geral, os alunos possuíam muitos erros ortográficos, não tendo em conta, em algumas situações, os constituintes base de uma frase. Assim sendo, ao longo da nossa ação educativa, primámos pelo desenvolvimento da escrita, pois tratava-se de uma turma que apresentava forte carência nesta vertente.

Na tentativa de desvendar este interesse dos alunos por esta atividade, temos o exemplo do aluno N, que uma vez ficou muito triste de não ser ele o sorteado para levar o livro. Recorremos às suas palavras para apresentar a sua tristeza: “eu gostava de levar o livro no fim de semana, porque como no domingo vai ser o dia da mãe, a minha mãe vai visitar-me ao lar e eu gostava de ler a história com ela” (Aluno N). Atendendo à complexidade desta situação, o aluno que tinha sido sorteado, por iniciativa própria, entregou ao aluno N o livro, referindo que ele tinha todos os dias a sua mãe para ler a história com ele, por isso poderia levar noutro dia.

No que respeita ao envolvimento dos EE nesta dinâmica, pode-se dizer que o balanço é positivo. Os alunos quando apresentavam a sua história, normalmente, começavam por dizer com quem a tinham lido, permitindo assim verificar que quase todos os alunos tiveram a companhia de algum membro da família na leitura da história.

Portanto, tratou-se de uma atividade com forte potencial pedagógico pelo facto de convocar o envolvimento dos EE e ao passo que integrou diferentes áreas do saber: o Português, Formação Pessoal e Social e ainda a Expressão Plástica.

Ainda no contexto desta esfera de interação, resta-nos apresentar a A55, colaboração dos EE na construção de flores para a ornamentação do quarto do DES (ver Anexo XII - Figura 11D). Esta atividade surge como um ponto de partida da colaboração dos EE na organização da festa do DES, à qual daremos um maior ênfase mais à frente.

Este pedido e apelo à colaboração dos EE foi realizado presencialmente, o que notámos ter influência na adesão dos EE, uma vez que nos permitiu explicar-lhes de uma forma clara e concreta o objetivo da atividade. Assim sendo, conseguimos a colaboração de muitos EE, ora na construção das flores ora na angariação de alimentos para a refeição que servimos na festa.

Quanto ao material para a construção das flores, tivemos a atenção de o disponibilizar aos EE, evitando assim que estes tivessem gastos monetários com esta atividade, uma vez que apresentavam fortes carências económicas. Assim sendo, não corremos o risco de algum EE não participar por não ter possibilidade de comprar o material necessário.

Dada a natureza do objetivo da atividade, o Divino Espírito Santo, causou logo à partida um grande entusiasmo por parte dos EE, visto se tratar de um dos principais testemunhos de fé do povo açoriano.

Neste sentido, esta atividade, especificamente, pretendeu a colaboração dos EE na construção das flores, bem como a promoção de um momento onde as crianças, com o auxílio dos EE, pudessem dar asas à sua imaginação e criatividade na construção destas flores.

Deste modo, o objetivo da atividade não passou pela criação de uma obra de arte. Tal como nos aconselha Sousa (2003a), através da produção plástica “não se pretende a produção de obras de arte nem a formação de artistas, mas apenas a satisfação das necessidades de expressão e da criação da criança” (p. 160).

Ainda acerca desta atividade importa-nos sublinhar que o balanço foi muito positivo, tanto no que se refere à participação dos EE bem como às produções obtidas. Esta adesão dos EE resultou num forte incentivo em convocarmos com mais frequência os EE a participarem nas dinâmicas desenvolvidas.

4.9.2. O envolvimento parental, a ação educativa e a turma

Esta esfera de interação abrange as experiências de aprendizagem nas quais os EE foram convidados a participar, abrangendo todos os alunos da turma do seu educando. Assinalámos um total de três atividades com este registo: 1) Jogos tradicionais em Educação Física (A13); 2) Convívio com as mães (A54) e, por fim, 3) Espetáculo “A Menina que não gostava de fruta” (A62). Evidenciamos que para estas atividades foram convidados todos os EE dos alunos da turma. No Anexo XII (ver Figura 12 e 13) apresentamos um apanhado do registo fotográfico de algumas atividades desta esfera de interação.

A primeira atividade realizada, com esta dinâmica, foi a A13, exploração de jogos tradicionais em Educação Física, na qual contámos com a participação de seis familiares dos alunos, sendo um deles o avô. Esta atividade surge na tentativa de não deixar cair no esquecimento os jogos inerentes à infância de muitas crianças da nossa Região. Tal como é defendido por Condessa (2009), cabe aos adultos, aos familiares e aos educadores “resguardar as tradições culturais e mediar a sua transmissão às crianças, isto é, preservar e dinamizar a cultura do brincar a oferecer à criança do hoje e do amanhã” (p. 178). Assim através da ação educativa conseguimos contribuir para a construção da identidade cultural, individual e coletiva.

Nesta ordem de ideias, na revista *American Academy of Pediatrics* (2007), são elencadas um conjunto de estratégias que os pais devem adotar, sendo estas consideradas como fundamentais para o desenvolvimento da criança. Tendo por base este artigo, é importante que os pais “promovam a criação de oportunidade de jogo, possibilitem atividades de confronto com o risco e tomem consciência sobre o controlo das energias dos filhos e sobre os efeitos de uma obsessiva monitorização do tempo livre das crianças” (Citado por Condessa, 2009, p. 26).

Após a reflexão acerca da importância da criação destas dinâmicas para o desenvolvimento da criança, cabe-nos agora apresentar a estrutura desta aula.

Nesta aula desenvolvemos alguns jogos tradicionais, não sendo possível jogarmos o quanto desejávamos, uma vez que esta só teve a duração de quarenta e cinco minutos. À semelhança das outras aulas de Educação Física, esta foi organizada em três momentos distintos: aquecimento, atividade e relaxamento. No aquecimento, fez-se um jogo de apresentação dos EE e dos alunos, semelhante ao da teia da amizade. No segundo momento

jogou-se à cabra cega, à barra do lenço e ao lencinho. Finalmente, no relaxamento, jogámos à batata quente.

Em virtude dos hábitos de brincadeira destes alunos, todos estes jogos não lhes eram estranhos, pois quando brincavam na rua habitualmente jogavam-nos. O mesmo pode-se dizer em relação aos EE participantes, todos tinham conhecimento das regras dos jogos desenvolvidos.

O facto de esta ter sido a primeira atividade em que se solicitou a participação dos EE gerou alguma tensão e inquietação, quer para nós, quer para os alunos, quer ainda para os próprios convidados. Para nós porque se constituía na primeira atividade, no contexto deste estágio, em que se privilegiou a participação dos EE, temendo a falta de colaboração destes. No caso dos alunos, por se tratar de uma experiência que até à data ainda não tinham tido a oportunidade de vivenciar, nomeadamente a realização de jogos com a participação dos EE dos seus colegas de turma. E finalmente, para os próprios EE pelo facto de não ser habitual o desenvolvimento destas dinâmicas com a sua participação, havendo assim poucas oportunidades de se relacionarem. Deste modo, esta foi uma vivência nova para todos os participantes.

Nesta lógica de ideias, importa referirmos que esta tensão e inquietação também atingiu a própria cooperante, resultando num sentimento de receio. Esta considerava que os EE não iriam aderir a esta proposta. Tal posição vai ao encontro do que é referido por Lima (2002), “no meio escolar por vezes os pais não são encarados como agentes educativos” (p. 133).

Porém, contra todas as suas expectativas, os EE participaram, demonstraram-se muito envolvidos no desenvolvimento dos jogos. Na verdade, numa fase inicial, estavam um pouco retraídos, mas com o passar do tempo, esta atitude alterou-se, havendo diálogo entre os próprios EE, entre os EE e os alunos. Assim, resultou numa experiência de aprendizagem com potencialidade para todos os agentes educativos.

Por forma a termos algum *feedback* dos EE acerca desta dinâmica, os alunos tiveram como trabalho de casa um conjunto de questões, as quais foram respondidas com os EE. Tendo por base as respostas obtidas, verificámos que correspondemos às expectativas dos EE, sentindo-se satisfeitos com a sua participação nesta aula e sugerindo ainda possíveis atividades, as quais visavam a sua participação.

Efetivamente, este foi um fator muito positivo e motivador para a nossa ação educativa, apesar de sentirmos que os EE poderiam ter desenvolvido mais as suas respostas, visto que se

limitaram a responder “Sim” ou “Não”. Este foi um dos aspetos que fomos trabalhando com os EE, partir da comunicação que estabelecemos com eles.

O resultado desta atividade fez-nos ter mais entusiasmo e força para trabalhar no sentido de tornar os EE e familiares dos alunos mais próximos e envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos.

A segunda atividade desta esfera de interação, a A54, contemplou a visita de algumas mães dos alunos e surgiu no âmbito da exploração do dia da Mãe, através do qual também se pretendeu sublinhar a importância da mãe na vida destes alunos.

A preparação deste convívio integrou diversos momentos distintos, desde a criação de *slogan* alusivo ao dia da mãe e a respetiva gravação feita pela rádio Atlântida, a exploração da canção para apresentar e ainda a construção da lembrança do dia da mãe, a confeção dos bolos de coco.

Na abordagem da temática do dia da mãe, surgiu a questão de uma aluna (H) não ter contacto com mãe, deste modo, conversámos com os alunos acerca desta situação. Nesta conversa, referimos que embora esta aluna não tenha contacto com a mãe, na sua vida, há uma pessoa que é muito importante para ela. Na sequência desta conversa, a aluna referiu “Sim professora, tenho a minha avó, é como a minha mãe”. Assim sendo, a aluna direccionou o seu *slogan* à sua avó. A felicidade que esta aluna tinha em poder dedicar este seu trabalho à avó era tanto, que não conseguimos transformar em palavras, é indescritível.

Ainda na abordagem desta temática, também tivemos o caso do aluno N, o qual também não tinha contacto com a sua mãe diariamente, pois vivia num lar de acolhimento, estabelecendo contacto com a mãe apenas semanalmente, num espaço de uma hora. Atendendo à complexidade da realidade familiar destas crianças, foi sempre nossa preocupação, ao longo da exploração desta temática e outras, nunca ferir as suscetibilidades destes alunos.

Tal como referimos anteriormente, este convívio foi composto por dois momentos: a apresentação dos *slogans* e da canção “O dia da mãe”.

Relativamente ao primeiro momento, a apresentação dos *slogans*, foi feita a pares, para a qual os alunos recorreram a um cartaz que contemplava o *slogan* e um desenho alusivo ao mesmo criado pelos alunos (ver Anexo XII - Figura 12- A e B). Como referimos estes *slogans* foram gravados pela Rádio Atlântida a fim de serem comunicados no dia da mãe, pode-se consultar os nossos anexos, o qual o contem um registo do momento da gravação (Anexo XII - Figura 12C).

No que respeita ao segundo momento, a interpretação da canção referente ao dia da mãe, os alunos tiveram como ponto de referência um painel que contemplava a letra da canção, acompanhando-a com gestos (ver Anexo XII - Figura 12D). Este constitui-se num momento repleto de emoções para todos os que o vivenciaram. Por natureza, tratava-se de uma canção emocionante, que nos levou a refletir o quanto é importante a figura de uma mãe nas nossas vidas, mas nunca pensámos que teria tal impacto. Ao passo que os alunos cantavam, estes e os EE deixavam as lágrimas cair, todas as palavras pronunciadas estavam a ser sentidas. A esse respeito, os alunos verbalizaram o seguinte: “professora nunca mais na vida vou esquecer esta música”; e os EE “obrigada por nos proporcionar estes momentos”. Através destes testemunhos podemos demonstrar o quanto foi significante e emocionante para todos esta experiência.

Naturalmente, houve alunos que ficaram muitos tristes por não ter a presença da sua mãe, ou um membro da sua família, porém, são situações que não estavam ao nosso alcance. Coube-nos ter uma conversa com os respetivos alunos, sublinhando que as suas mães não estavam presentes porque estava a trabalhar. No entanto, nem todos os alunos compreenderam esta situação, questionando: “professora, se a mãe deles está aqui, porque a minha não está?”.

Para a felicidade do aluno N, um pouco depois de iniciarmos o convívio chegaram as duas funcionárias do lar onde vivia. E então solicitou que cantássemos a canção de novo. Atendendo à complexidade desta situação, concretizámos o desejo deste aluno.

Finalmente, a terceira atividade desta esfera de interação A62, diz respeito ao espetáculo “*A menina que não gostava de fruta*”, desenvolvida no âmbito da exploração da importância de termos uma alimentação saudável e dos componentes de um bilhete. Esta atividade assumiu o mesmo registo das anteriores, convidámos todos os EE a participar. Porém, comparativamente às anteriores, nesta tivemos menos EE a participar. Tal situação foi justificada com a sobreposição de horário com a sua atividade profissional.

Esta atividade foi designada como um espetáculo, uma vez que criámos um ambiente semelhante ao de um espetáculo propriamente dito, desde bilhetes para a entrada dos alunos, com marcação dos seus lugares e os restantes componentes habituais num bilhete de espetáculo, sendo também entregue a cada EE um bilhete com os mesmos componentes (ver Anexo XII - Figura 13A).

Todo este ambiente de espetáculo despertou muito entusiasmo nos alunos e nos EE, sendo este intensificado com a prestação da docente que convidámos para a narração da história. A sua prestação foi incrível, correspondendo ao que era pretendido com esta atividade.

Salientamos que esta é uma docente da Escola Roberto Ivens, estando esta destacada para a narração de histórias na biblioteca desta escola.

Após a narração da referida história e do seu reconto, a docente lançou um desafio ao público (alunos e EE), propondo que estes, em pequenos grupos, recriassem uma história, na qual uma das personagens seria uma fruta, a fim de dramatizá-la posteriormente (ver Anexo XII – Figura 13 B e C). Inicialmente, foi visível o quão ficaram retraídos os EE, sendo este comportamento alterado com toda a dinamização que a docente criou.

Assim sendo, esta atividade resultou numa compilação de abordagem de várias áreas do saber, começando pela narração da história, a qual relatava a importância de uma alimentação saudável, passando pela estimulação da imaginação e criatividade dos alunos e dos EE para a criação e dramatização de situações. Nesta ordem de ideias, Castanho (2014) adianta que a expressão dramática “é terreno fértil para a exploração dos domínios: leitura, escrita, oralidade e conhecimento explícito da língua, ou seja a tradicional gramática” (p. 11).

No contexto desta atividade também nos foi possível a promoção do gosto pela leitura de histórias e, uma vez mais, tornar o elo de ligação dos EE com a escola mais consistente. Por todas estas razões consideramos que esta se constituiu numa atividade com forte potencial, abraçando uma diversidade de aprendizagens para os alunos.

Após este momento, os alunos no contexto da sala de aula realizaram uma leitura dramatizada da história “A menina que não gostava de fruta”, recorrendo a adereços a fim de enriquecer esta experiência de aprendizagem (ver Anexo XII - Figura 13- D e E).

4.9.3. O envolvimento parental, a ação educativa e a escola

Nesta terceira esfera de interação, tal como podemos verificar no Quadro 10, foi desenvolvida apenas uma atividade, designadamente, o concurso dos ovos da Páscoa- A39. A natureza desta atividade é distinta das outras referidas pelo facto de se ter convocado todos os EE da escola onde se desenvolveu o estágio pedagógico I. Para um conhecimento mais detalhado desta atividade pode-se consultar os nossos anexos (ver Anexo XII - Figura 14).

Esta atividade foi planeada em parceria com uma colega de estágio, no entanto, tivemos focos distintos nestas atividades. O nosso foco prendeu-se com a colaboração dos EE, enquanto o foco da colega de estágio incidiu na promoção da criatividade dos alunos.

Esta atividade foi desenvolvida com diferentes fases: 1) comunicação da proposta da atividade e explicitação do seu intuito; 2) apresentação dos critérios do concurso; 3) recolha dos ovos a concurso; 4) montagem da exposição dos ovos e enumeração destes (ver Anexo XII

- Figura 14 - A a C); 5) votação do ovo mais criativo, na qual todos os alunos tiveram direito ao seu voto; 6) contagem dos votos; e, por fim, 6) divulgação dos ovos vencedores e entrega de prémios aos três ovos mais votados e diplomas de participação (ver Anexo XII - Figura 14 - D e E).

Apresentadas as diferentes fases inerentes a esta atividade, consideramos pertinente, num breve apontamento, refletirmos acerca da postura dos docentes desta escola a respeito desta atividade. A necessidade deste apontamento surge como forma de sublinhar que, tal como defende Silva (2007), por vezes são os próprios docentes a criar as barreiras ao envolvimento dos EE no processo de aprendizagem do seu educando. Esta constatação foi evidente na atitude dos docentes, colocando em causa a adesão dos EE, dificultando, deste modo, o processo inicial desta atividade. Salientamos a postura de uma docente que nunca duvidou da participação dos EE, referindo que mesmo que não conseguíssemos a colaboração da maioria dos EE, é sempre importante promovermos a criação destas práticas educativas, devendo sempre acreditar no empenho dos EE.

No desenrolar desta atividade, aos poucos, os docentes foram alterando a sua postura ao passo que observavam a cooperação dos EE na construção dos ovos a concurso. À luz desta mudança de comportamento, a partir da quarta fase, montagem da exposição dos ovos e enumeração, todo o caminho inerente a esta atividade tornou-se muito mais simples, devido à maior colaboração dos docentes.

Quanto à adesão dos EE nesta atividade consideramos que esta foi muita satisfatória, de tal modo que conseguimos ter 80 ovos a concurso, de uma escola que abrange 120 alunos, o que ao convertermos em percentagem, permite-nos aferir que 67% dos EE participaram nesta atividade. Tendo por base este resultado, podemos afirmar que a participação dos EE foi muito significativa, uma vez que conseguimos a colaboração de mais da metade dos EE.

Dadas as proporções que a atividade ganhou, a coordenadora da escola propôs-nos a publicação desta atividade no jornal da escola, considerando-a como uma dinâmica inovadora e incomum nas práticas educativas desta escola. A exposição dos ovos a concurso também se prolongou até à data de entrega das avaliações dos alunos, dando a conhecer a todos os EE os ovos que estiveram a concurso.

Assim sendo, consideramos que esta atividade foi muito enriquecedora a vários níveis, uma vez que se deu ênfase à expressão plástica, criando-se assim a oportunidade de os alunos junto com os seus EE investirem nesta área. Também pelo facto de, uma vez mais, se constituir numa dinâmica onde promovermos um momento de cooperação entre os EE e os educandos,

sendo esta em prol de uma atividade que envolveu toda a comunidade escolar, fazendo com que todos trabalhassem em função de um objetivo comum.

Portanto, consideramos que apesar dos obstáculos criados pelos docentes na fase inicial desta atividade, conseguimos alcançar o nosso objetivo e por sua vez influenciar a perspectiva destes docentes sobre a participação dos EE, levando-os a acreditar nos EE. No nosso entender, a posição do docente deve passar pelo incentivo e abertura à integração dos EE no ambiente escolar, tornando-os como agentes facilitadores do processo de aprendizagem dos seus educandos.

4.9.4. O envolvimento parental, a ação educativa e a comunidade envolvente

Nesta última esfera de interação, tal como podemos verificar no Quadro 10, desenvolvemos apenas uma atividade, designadamente, a festa do DES- A77. Esta atividade distingue-se das restantes visto que foram convocados todos os EE da turma e toda a comunidade educativa da escola vizinha. À semelhança da atividade apresentada anteriormente, esta foi desenvolvida em parceria com duas colegas de estágio. Para uma visualização mais concreta desta atividade apresentamos em anexo um apanhado do registo fotográfico da atividade em causa (ver Anexo XII - Figura 15)

Esta atividade surgiu na sequência da atividade A47, na medida em que as flores que os EE construíram junto dos alunos foram colocadas no quarto dedicado ao DES (ver Anexo XII - Figura 15 - A e B). Para esta atividade também contamos com a colaboração dos EE para angariação de alimentos ou patrocínios para a refeição que servimos nesta festa. Porém, não obtivemos muita participação dos EE no momento da festa, sendo isto justificado com a sobreposição com o horário de trabalho. Contudo, sublinhámos que apesar deste inconveniente, de sobreposição de horário, os EE mostraram-se sempre predispostos a colaborar na organização desta festa.

No que concerne às particularidades desta festa, a mesma desenvolveu-se no sentido de se promover um momento de promoção da cultura destes alunos, não se procurando uma festa de cariz religioso, dado que a escola é, por inerência, laica. Nesta lógica, a nossa intenção passou por explorar a cultura do povo Açoriano, tendo em conta que está enraizado neste povo e por sua vez nestes alunos. Deste modo, pretendemos transmitir a estes alunos momentos relativos à sua cultura e tradição, sendo isto através de um momento mais lúdico pretendendo que os

alunos os vivenciassem com prazer, uma vez que “o prazer de fazer levou os alunos a envolverem-se na sua própria aprendizagem” (Damas, *et al.*, 2010, p. 7).

Por forma a levar os alunos a compreenderem a origem e sentido desta festa, ainda em momento de sala de aula, recebemos a visita de um membro da Associação de Festas da Beneficência, o qual explicou detalhadamente o nascimento desta festividade na cultura do povo Açoriano. Sendo também explorado significado dos dons do DES aos alunos, que posteriormente, construíram estes a fim de se colocar no quarto dedicado ao DES.

Nesta ordem de ideias, esta festa passou por vários momentos que convergiram numa festa alusiva ao DES. Os alunos tiveram a oportunidade de observar o quarto dedicado ao DES, de almoçar as sopas tradicionais do DES de São Miguel acompanhando-a com massa sovada (ver Anexo XII - Figura 15 - C e D). Inicialmente, iria um grupo de castanholas para a animação da festa e também como forma de celebrar o DES como é habitual, porém, não houve a possibilidade uma vez que coincidia com o horário de trabalho dos membros deste grupo. Assim sendo, foi sempre nossa intenção manter o registo cultural habitual da ilha na celebração desta festa. Ainda no contexto desta festa, uma turma do 4.º ano da escola vizinha apresentou uma canção como despedida deste ano letivo e da escola.

Salientamos ainda o facto de esta festa ter tomado uma grande dimensão, pois contou-se com a presença da RTP Açores, surgindo o convite para ir ao programa Açores Hoje, bem como do canal SMTV, que realizou uma reportagem em direto.

4.10. As posições dos agentes educativos face ao envolvimento parental

Após a apresentação e reflexão sobre as principais linhas de força da nossa ação educativa no contexto do 1.º CEB, é do nosso interesse expor os resultados obtidos através do estudo empírico que realizámos.

Esta análise e discussão será baseada nas informações partilhadas pelos professores e EE entrevistados e pelos resultados obtidos através do inquérito por questionário aos professores que realizámos nos concelhos de Ponta Delgada e Ribeira Grande. Estes resultados serão relacionados com as experiências da nossa prática pedagógica, sempre que considerarmos pertinente.

À luz do que referimos no capítulo anterior, esta secção está dividida em seis pontos distintos, permitindo, deste modo, uma apresentação mais estruturada dos resultados obtidos.

Em primeiro lugar, apresentaremos os dados relativos às perspetivas dos participantes sobre a utilidade do envolvimento parental na escolaridade dos educandos. Em segundo,

daremos conta das suas opiniões sobre as diferentes dimensões do envolvimento parental existentes na realidade das escolas participantes. De seguida, daremos lugar à relação entre o envolvimento parental e o nível socioeconómico dos EE. Posteriormente, procederemos à apresentação dos relatos sobre as condições existentes na escola face ao envolvimento parental. No ponto seguinte, abordaremos a comunicação estabelecida entre a escola e os EE. Finalmente, iremos refletir acerca das perspetivas sobre a necessidade de formação dos docentes para esta área do envolvimento parental.

4.10.1. Utilidade do envolvimento parental na escolaridade dos educandos

Em vários momentos da nossa prática pedagógica, apelámos a participação dos EE nas atividades escolares. Como referimos no capítulo anterior, nem sempre, através destas dinâmicas, conseguimos envolvê-los na escolaridade dos seus educandos, pois são-lhes feitas propostas distintas com níveis de exigência diferentes, a que nem todos conseguem corresponder.

Normalmente, estas não estão ao alcance de todos os EE. A título de exemplo, temos o caso dos EE da turma onde desenvolvemos a nossa ação educativa. Tratava-se de um grupo de EE que na sua maioria não tinha condições para, por exemplo, acompanhar os seus educandos nas tarefas escolares.

Nesta ordem de ideias, Henriques (2006) na revisão de literatura efetuada refere que diversos investigadores apresentam nos seus estudos um maior ou menor envolvimento dos EE nos trabalhos de casa, afirmando que isso vem na sequência de duas razões que estão interligadas, o que causa preocupação aos investigadores. Veja-se as razões:

Por um lado, os professores sentem necessidade do apoio dos pais e outros actores sociais para lidar com a diversidade dos alunos e com a extensão dos programas pelo que, mesmo subrepticamente, envolvem os pais e outros. Por outro, os pais/EEs, face às exigências do quotidiano, não conseguem responder às solicitações do professor (Henriques, 2006, p. 229).

Estas razões apontadas vão ao encontro do que sentimos ao longo da nossa prática, uma vez que se tratava de uma turma heterogénea, com muitas dificuldades e com alguns EE que não tinham condições de responder às exigências do currículo atual. Consideramos que esta última razão se constituiu num entrave ao envolvimento dos EE nos trabalhos de casa ao longo da nossa ação educativa. A título de exemplo temos os testemunhos de alguns EE que

confessam ter dificuldades no auxílio dos trabalhos de casa: “em algumas tarefas que ela traz da escola, só algumas. Como eu não sou muito boa a Matemática, talvez seja isso” (EE5) e “já estou muito desatualizada em relação a algumas coisas, recorro às vezes à ajuda do Google. Já lá vão muitos anos. É a nível da classificação...dos nomes que dão as coisas, aos métodos diferentes que eram na minha altura” (EE6).

A partir destes testemunhos, damos conta que dois EE da turma na qual se realizou o estágio necessitavam de apoio de algum docente, para prestar um apoio com maior qualidade aos seus educandos.

Atendendo aos aspetos mencionados, considerámos pertinente realizar um levantamento das opiniões dos professores sobre o envolvimento dos EE na escolaridade do seu educando. Ao analisarmos os discursos dos docentes, damos conta que estes consideram que é fundamental a existência deste envolvimento. No entanto, os EE dos seus educandos não se envolvem o quanto estes professores desejavam, como podemos confirmar em algumas das suas afirmações: “as crianças só têm a ganhar e estou aqui pelas crianças e obviamente que os pais, que muitas vezes são pais, mas também não são esses tais agentes facilitadores no processo de aprendizagem (E7) e “seria muito importante que eles se envolvessem” (E8).

Estes excertos manifestam a importância da existência deste envolvimento no processo de aprendizagem, sendo também visível o desejo de conseguirem obter mais envolvimento por parte dos EE, uma vez que os alunos só têm a ganhar com esta colaboração.

A nossa ação educativa foi desenhada de acordo com este princípio e nela tentámos transmitir aos EE a importância de estes acompanharem o processo de aprendizagem dos seus educandos. Para tal, propusemos diversas atividades, na tentativa de promover um ambiente de aprendizagem no seio familiar, visto que não se tratava de uma experiência muito comum nesta turma.

Nestas atividades conseguimos ter a participação de vários EE, sendo esta mais acentuada nas atividades que assumiam uma natureza mais lúdica, como por exemplo, na construção de um ovo para o concurso do Ovo da Páscoa. Em oposição, tínhamos o auxílio dos EE nos trabalhos de casa, no qual tal colaboração não foi tão evidente.

Em virtude do contexto social destes EE e famílias, ponderou-se a criação de sessões de esclarecimento para os EE relativamente aos conteúdos. Após uma reflexão sobre esta ideia verificámos que em termos de logística seria complicado, porque estas sessões teriam lugar após o horário letivo, implicando uma funcionária para abertura da escola. A duração da nossa prática pedagógica também não seria suficiente para prestar um apoio adequado a estes EE,

teria de ser um acompanhamento prolongado, porém, não foi possível uma vez que nossa estada naquela escola foi temporária.

Contudo, consideramos que seja uma estratégia a ter em conta numa ação futura, uma que vez que acarreta benefícios para todos os agentes educativos: os EE que ficam mais confiantes por terem um maior domínio dos conteúdos explorados, os professores sentem um maior apoio por parte dos EE e finalmente, o próprio aluno recebe mais acompanhamento de ambas as partes.

Nesta ordem de ideias, se queremos EE envolvidos na escolaridade dos seus educandos, por vezes temos de lhes prestar auxílio, pois há EE que têm dificuldades em acompanhar os conteúdos explorados na escola, ora porque não têm habilitações muito elevadas, ora porque a forma como aprenderam já não é mesma que atualmente, causando certa confusão a alguns EE.

Por conseguinte, recolhemos algumas opiniões dos professores acerca da definição de um bom encarregado de educação: “bem, aquele que é presente” (E7) e “bom, estar mais atento ao que os seus filhos, os seus educandos fazem na escola, aprendem na escola, com quem é que se dão na escola, ajudá-los nos trabalhos de casa, nas pesquisas, seria isso” (E8).

Sintetizando as palavras dos entrevistados, um bom EE é que aquele que dá continuidade às aprendizagens escolares no contexto familiar, tornando-se assim, uma figura presente na vida escolar do seu educando.

Através da partilha das vivências dos alunos, ao longo do estágio, foi-nos possível ter a perceção do que habitualmente estes alunos realizavam no ambiente familiar, no qual estavam um pouco entregues a si próprios, à exceção de quatro alunos, que partilharam experiências com alguma conduta educativa.

Esta realidade foi refletida nos discursos dos EE entrevistados, pois estes mencionaram exemplos de atividades que têm por hábito desenvolver com o seu educando de modo a que este obtenha um melhor aproveitamento escolar, tais como: “arranjo mais atividades para o meu educando trabalhar” (EE4); “eu faço ditados e ela põe-se a escrever, para ver se tem algum erro, para ver se está boa na leitura” (EE5) e “sentando, lendo, revendo a matéria que ele deu. Ainda ontem, como ele hoje tinha teste de estudo do meio, estive a ler o manual para ele e fazendo-lhe algumas questões” (EE6).

Repara-se que estes três EE entrevistados pertencem ao grupo dos EE mais envolvidos, daí terem o hábito de promoverem este tipo de dinâmica em ambiente familiar. De uma forma geral, e tendo em conta o contexto social destas famílias, não é habitual preparar-se este tipo de experiências educativas no seio familiar, ou seja, os alunos não são estimulados.

Com este estudo, ainda procurámos saber no inquérito por questionário se na visão dos professores participantes o envolvimento parental é um fator para o sucesso escolar dos alunos. Relativamente à opinião dos professores inquiridos, 42% concordam totalmente que o baixo sucesso de muitos alunos é uma consequência da falta de interesse dos EE pela sua escolaridade e 41,5% tendem a concordar (ver Anexo XIV - Tabela 12). Assim sendo, a tendência amplamente maioritária é a de se considerar que o baixo sucesso educativo é uma consequência da falta de interesse dos EE.

Este ponto de vista também é visível no discurso dos professores entrevistados. Nos relatos que se seguem damos conta desta perspetiva: “obviamente que há, mas há determinadas crianças que por mais que se puxe por elas não conseguem atingir o sucesso elevado, mas claro que sim, um encarregado de educação ativo, participativo [...] claro que o sucesso delas é maior” (E7) e “eu penso que sim, é importante (E8).

Estas explicações vão ao encontro das declarações dos EE entrevistados, pois referem que ao auxiliar o seu educando tornam o caminho para o sucesso educativo mais próximo. Se, por um lado, os EE concordam que o seu interesse tem influência nos resultados académicos do seu educando, por outro lado, os restantes EE, em contexto de estágio, não possuíam esta visão. As famílias de classes populares assumem uma posição em que a tendência é atribuir à escola a responsabilidade da escolarização dos filhos, “o que se passa na escola é da competência de lá” (Silva, 2002, p. 166).

4.10.2. Dimensões do Envolvimento Parental

Segundo o que temos vindo a mencionar, nem todos os EE têm as mesmas atitudes e comportamentos perante a escolaridade do seu educando. Nesta sequência, também considerámos pertinente conhecer a conceção dos professores sobre o nível de envolvimento parental existente na sua turma. Para um conhecimento mais estruturado dos resultados obtidos juntos dos professores inquiridos remetemos o leitor para os nossos anexos (ver Anexo XIV - Tabela 12)

De acordo com os dados da Tabela 12 (ver Anexo XIV), podemos averiguar que os professores no geral classificam o envolvimento parental dos EE da sua turma como Suficiente (40, 4%). O valor médio das respostas, numa escala de 1 a 5, é 3,02, o que revela que a média dos professores classifica o envolvimento parental como Suficiente. A este respeito, os professores referem o seguinte: “satisfatório, eu gostava muito de dizer bom ou muito bom, mas não, fica satisfatório. Acho que podem e devem aparecer” (E7); “está num nível satisfatório.

No início do ano, na recepção que é feita aos alunos e aos pais eles compareceram uma grande maioria” (E12) e “nós temos uma boa receptividade com os encarregados de educação, pelo menos é o que consta nas reuniões, porque nós fazemos às vezes monotorização dos encarregados de educação que comparecem e, às vezes, é um balanço muito positivo” (E10).

Analisando estas declarações, temos a percepção de que estes professores se sentem satisfeitos com o nível de envolvimento dos EE da sua turma, ao invés dos seguintes depoimentos: “muito pouco, envolvem-se muito pouco. Há aqui 1, 2 encarregados de educação que se envolvem e o resto não” (E8) e “é assim, alguns só aparecem quando solicitados. Outros nem quando solicitados. Eu tenho aí notas para entregar desde o 1.º período e nunca vieram cá levantar as notas” (E11).

Ao realizarmos o balanço destas declarações, apercebemo-nos de que as opiniões estão divididas: se por um lado, temos professores satisfeitos, por outro temos docentes insatisfeitos com o nível de envolvimento dos EE, ambicionando um maior envolvimento por parte destes.

A ilação que retiramos da nossa prática pedagógica sobre o nível de envolvimento dos EE vai ao encontro da posição defendida pela nossa professora cooperante (E8), a qual deseja ter um grupo de EE mais próximos e interessados.

Nesta ordem de ideias, questionámos os professores na tentativa de conhecermos que medidas estes adotam para aproximar os EE do processo de aprendizagem dos seus educandos. O Anexo XIV (ver Tabela 13) indica quais as medidas que predominam na prática relatada pelos professores inquiridos.

Os resultados da Tabela 13 (ver Anexo XIV) indicam que a medida mais acentuada, com 86,7%, incide no envolvimento dos EE na promoção da leitura em casa, em comparação com o pedido de ajuda na resolução das tarefas com os filhos em casa (85%), que difere apenas em três casos. Estas medidas são similares àquelas que nós privilegiámos na nossa prática, sendo também privilegiado o envolvimento dos EE na preparação das celebrações de datas festivas na escola.

Apesar de estas terem sido as medidas que privilegiámos, não conseguimos atingir o objetivo com todos os EE, pois, tal como já referimos, foi difícil conseguir este envolvimento em alguns casos.

À semelhança do que constatámos nos resultados obtidos no contexto da Educação Pré-escolar, a ida ao local de trabalho os EE (2,8%) é a medida menos adotada pelos professores inquiridos na sua prática educativa.

O horário de atendimento aos EE também se constitui numa oportunidade de estes estarem mais informados acerca das vivências do seu educando, embora, por vezes, não compareçam o quanto os professores desejam.

No nosso inquérito por questionário solicitámos que os professores inquiridos identificassem o seu horário de atendimento. Tendo em conta os resultados, apurámos que 35,76% dos professores dão lugar a este atendimento entre as 10h30 e as 12h30. Para uma leitura mais pormenorizada pode-se consultar a Tabela 5 (ver Anexo XI). Assim, verificamos que este surge, maioritariamente, no horário letivo. De acordo com os apontamentos registados por alguns professores no questionário, normalmente, o atendimento é no horário da aula de Inglês ou de Educação Física. Repare-se que vários professores alertaram para o facto de estarem disponíveis em outros momentos, tendo de ser marcados com antecedência.

A este respeito os professores entrevistados referem que, embora não tenham discutido com os EE o horário deste atendimento, estão disponíveis para recebê-los noutra hora, uma vez que este não é acessível para a maioria dos EE dos seus educandos, por coincidir com o horário de trabalho. Apesar de sabermos que os EE têm o direito de pedir dispensa no seu emprego, no entanto, muitos não o fazem. A título de exemplo temos a declaração da E8, a qual refere que apenas recebe um EE neste horário.

A respeito da assiduidade e participação dos EE nas reuniões para as quais são convocados, os professores entrevistados partilharam connosco as suas opiniões, das quais sublinhamos o testemunho do E7. Na sua turma considera que há dois grupos: os EE que são interessados e questionam e os EE que não são interessados e não questionam.

Depois destes 50 que não questionam, também há aqueles que nós falamos, mas que infelizmente não percebem. Tem a ver com o meio social e cultural de onde estou? Não sei responder, mas tenho alguns que têm baixa escolaridade que muitas vezes depois tenho que falar de outra forma para esse tal grupo restrito, não é um grupo muito grande, mas de pais que infelizmente não percebem. (E7)

Tal como sublinha Silva (2007), a divergência entre a cultura escolar e as culturas das famílias pode constituir-se num obstáculo ao envolvimento dos EE na vida escolar dos seus educandos, sendo esta realidade evidente no testemunho do entrevistado que referimos (E7). Porém, este docente (E7) mostra ter a consciência de que, por vezes, é necessário adaptar o vocabulário e a postura com alguns EE, para que seja possível chegar a todos. Caso contrário, esta divergência de cultura poderia se constituir num motivo para o elo de ligação entre os EE e a escola ficar mais enfraquecido (Silva, 2007).

O horário de atendimento e as reuniões de EE não são as únicas formas de contacto estabelecido com a escola, pois existem outros meios de contacto entre os EE e a escola. No Anexo XIV (ver Tabela 14) apresentamos os resultados obtidos sobre estes outros contactos, referidos pelos professores inquiridos.

Ao analisarmos a informação presente na Tabela 14 (ver Anexo XIV) podemos aferir que 96,8% dos docentes inquiridos afirmam que os seus EE os conhecem e que 61,6% já contactaram o professor por iniciativa própria, resultado este equivalente aos dos educadores inquiridos. Este resultado revela-nos que mais da metade dos EE das turmas dos professores inquiridos tem por hábito contactar o docente por iniciativa própria, o que reflete uma mudança nas atitudes dos EE, que têm vindo a sofrer alterações ao longo dos tempos.

Uma vez mais o tipo de contacto menos habitual incide na participação dos EE nas visitas de estudo (5,78%), à semelhança do que constatámos junto dos educadores. No caso do jardim-de-infância o resultado foi oposto à nossa prática pedagógica, pois investimos neste tipo de experiência. Porém, no contexto do 1.º CEB, este resultado surge em conformidade com a nossa prática pedagógica, uma vez que não promovemos estas dinâmicas, investimos noutras.

Através dos resultados obtidos no inquérito por questionário podemos afirmar que segundo os respondentes 62,3% dos EE envolvem-se em casa, verificando-se ainda que 96,1% dos professores atribuem regularmente trabalhos de casa.

Ao longo das nossas intervenções pedagógicas, também atribuíamos trabalhos de casa, a pedido da professora cooperante. Como os alunos apresentavam muitas dificuldades de aprendizagem, na sua perspetiva, os trabalhos de casa serviriam como um treino, de modo a limar estas arestas. No entanto, a maioria dos alunos não os fazia, pelas razões que referimos no início.

4.10.3. Envolvimento parental e nível socioeconómico dos EE

O grupo de EE da turma onde se desenvolveu o estágio pedagógico era heterogéneo a nível de habilitações literárias, e conseqüentemente, a nível socioeconómico. Dada esta heterogeneidade, as formas como os EE se envolviam, por sua vez, também eram distintas. Assim sendo, o nosso estudo também procurou compreender se os professores consideravam que existe relação entre o envolvimento, o nível socioeconómico e as habilitações literárias.

No Anexo XIV (ver Tabela 15) apresentamos a perspetiva dos professores sobre a relação entre o envolvimento parental e o meio socioeconómico. Tal como podemos constatar

através da leitura desta tabela (ver Anexo XIV Tabela 15), na perspectiva dos docentes inquiridos, os EE de famílias desfavorecidas envolvem-se menos no percurso escolar das crianças do que os das famílias mais favorecidas, afirmação assinalada por 59,8% dos professores inquiridos. Este resultado está em conformidade com a opinião dos professores entrevistados. Veja-se um exemplo de uma declaração: “ah, sim, os mais desfavorecidos raramente vêm à escola e às vezes passam o ano letivo inteiro sem vir buscar notas, nada, não têm qualquer interesse mesmo pelo que os filhos estão a aprender” (E8).

Sublinhamos que não é intenção desta docente rotular as famílias menos favorecidas, a sua opinião foi construída tendo por base a realidade dos EE da sua turma, a qual vai ao encontro da posição também defendida pelo E7.

No que diz respeito à relação entre o envolvimento parental e as habilitações literárias dos EE, os docentes entrevistados consideram que existe uma relação direta. Na tentativa de explicar esta opinião E7 refere que pode haver muita vontade por parte dos EE, mas por vezes estes não conseguem, não possuindo competências.

Porém, também afirma o seguinte: “já trabalhei em vários privados e em escolas que estavam inseridas noutros meios socialmente mais elevados que tinham pais que socialmente estavam melhores e que não tinham essa capacidade, ou melhor, tinham a capacidade, não a colocavam em prática” (E7).

Tal como podemos constatar a partir deste depoimento, mesmo que os EE de famílias menos favorecidas desejem, por vezes, não conseguem acompanhar o processo de aprendizagem do seu educando. A título de exemplo, temos o auxílio nos trabalhos de casa, pois na nossa prática a maioria dos EE não tinha condições para acompanhar o seu educando. Imaginemos um EE que tenha apenas o 1.º CEB, tendo em conta a exigência do currículo na atualidade, dificilmente conseguirá acompanhar a aprendizagem do seu educando.

No entanto, também existem casos de EE com um nível de habilitações elevado que deixam estas tarefas à responsabilidade de outras pessoas. No relato do E7, damos conta de tal situação: “estive num colégio particular em que o nível social era alto, não digo médio, mas sim alto, que essa educação muitas vezes era negligenciada para amas e pessoas que estavam a acompanhar os seus filhos” (E7).

Portanto, os resultados baseiam-se na ideia de que as famílias menos favorecidas se envolvem menos do que as famílias mais favorecidas, não descurando a possibilidade da existência de famílias favorecidas que não se envolvem, atribuindo estas funções a outras pessoas.

4.10.4. Condições da escola face ao envolvimento parental

Os objetivos do nosso estudo também passaram por conhecer as condições da escola para assegurar o envolvimento dos EE, visto que não se torna suficiente conhecer a percepção apenas dos professores. Assim sendo, procurámos compreender até que ponto a escola promove esta colaboração. Para tal, fomos junto dos EE questioná-los.

Alguns EE da turma onde desenvolvemos o estágio pedagógico foram questionados sobre a abertura da escola do seu educando face ao envolvimento parental. Tendo em conta as suas opiniões, a escola dá abertura para o seu envolvimento, não havendo dificuldades de comunicação entre os dois contextos. Porém, importa sublinhar que nenhum destes EE pertence à associação de pais formada na escola.

Nesta ordem de ideias, à semelhança do que referimos anteriormente, a escola onde desenvolvemos o estágio no contexto do 1.º CEB tinha uma associação de pais formada. Numa primeira percepção, identificámo-la como uma escola desperta para a importância da colaboração entre a escola e a família dos seus alunos. Porém, este não deve ser o único critério a ter em conta para identificarmos uma escola aberta aos EE. Embora esta escola tivesse associação de pais, que organizava atividades para os alunos, consideramos que o pessoal docente nem sempre estava aberto a tal situação. A título de exemplo, temos a posição destes docentes no desenvolvimento do concurso dos ovos da Páscoa, na qual se demonstraram muito reticentes, sendo esta atitude alterada no desenrolar desta atividade.

Em contrapartida, no caso da escola onde decorreu a prática em contexto de Educação Pré-escolar, apesar de não possuir uma associação de pais formada, o pessoal docente desta escola assumia uma atitude de abertura a esta colaboração.

Isto tudo para se dizer que apesar de uma escola possuir uma associação de pais, isto não se constituiu num passaporte direto para se considerar que seja uma escola aberta aos EE. Assim sendo, é necessário conhecer as perspetivas de ambos os agentes educativos. Deste modo, falta-nos conhecer a opinião dos professores.

Para melhor se compreender a perspetiva da generalidade dos professores inquiridos, apresentamos em anexo (Anexo XIV - Tabela 16) os resultados obtidos através do questionário.

Através da Tabela 16 (ver Anexo XIV) conseguimos ter a percepção de que 54,2% dos professores tendem a concordar que a sua escola dá abertura para os EE se envolverem, sendo este pensamento representado por cerca da metade dos professores inquiridos e existem ainda 39,7% que concordam totalmente que a sua escola tem esta abertura. Neste seguimento, 61,9%

dos professores concordam totalmente que a direção da sua escola recebe os EE sempre que estes necessitam e outros 33,5% também tendem a concordar com esta afirmação.

Nas palavras da maioria dos professores entrevistados, a sua escola é aberta aos EE e à comunidade. Veja-se os relatos que se seguem: “o *feedback* é muito positivo, mesmo dos encarregados de educação com a nossa escola e vice-versa. Como a gente tem esse saldo positivo, acho que a escola já faz” (E10).

Já desenvolvemos atividades para os pais participarem, por exemplo no dia do pai, para o pai vir jogar com os alunos e vieram muito poucos. É verdade que também os horários também não... mas nós sabemos que grande parte dos pais não trabalham e esses nem sequer vieram e os poucos que vieram são até pais que trabalharam que pediram horas e se calhar compensaram essas horas. No dia da mãe, também já fizemos um concurso de sopas e aí aderiram bastantes e até fiquei admirada. Mas já temos desenvolvido atividades em que vêm quase sempre os mesmos, que são aqueles que valorizam a escola e estão preocupados com a educação dos filhos (E11).

Segundo estes excertos, ambas as escolas onde os entrevistados lecionam possuem uma organização desperta para a importância desta parceria entre EE e a escola. Quanto à primeira, obtêm *feedback* dos EE, sendo este muito positivo. Relativamente à segunda, embora tenha uma estrutura que está desperta para este envolvimento, não obtêm grande *feedback* por parte dos EE, e quando possuem este *feedback* deriva, normalmente, dos mesmos EE.

Nesta realidade escolar, os EE que comparecem com mais frequência, normalmente, são os que estão empregados, ao invés dos desempregados, que não demonstram tal interesse. Esta última realidade escolar surge na mesma lógica do núcleo onde decorreu a nossa prática, onde era mais frequente a presença de EE que tinham emprego. Tal realidade é sublinhada por um EE, veja-se o seu depoimento: “nota-se que aqueles que talvez poderiam vir mais não vêm, não por não poderem mas talvez por não quererem. É uma questão de vontade” (EE6).

Ainda no que respeita à abertura da escola, temos o testemunho de um docente (E7) que embora considere que a sua escola é aberta aos EE, partilha da opinião de que há sempre mais aspetos a melhorar, porém, como “somos pais, somos psicólogos, somos médicos, somos tios, somos avós, somos família, somos tudo e muitas vezes não dá tempo para ir a mais. Mas acho que sim, nós podemos sempre fazer mais” (E7).

Segundo este docente há sempre a possibilidade de se fazer mais e melhor de modo a promover esta colaboração, apesar de considerar que leciona numa escola que está desperta para esta parceria.

Portanto, os resultados do nosso estudo refletem que no geral os professores partilham da opinião de que a sua escola está desperta para a importância do envolvimento dos EE nas aprendizagens dos seus educandos. Porém, existe a necessidade de investir na criação de órgãos que proporcionem este envolvimento, bem como a sua mobilização de forma eficaz. Como já referimos vale-nos de pouco lecionar numa escola que tenha associação de pais, mas que não assuma uma postura de abertura ao envolvimento dos EE.

4.10.5. Comunicação estabelecida entre a escola e os EE

A comunicação com a escola está diretamente relacionada com o professor que a promove e a forma como a faz. É fundamental para os EE sentirem que os professores se preocupam com os seus filhos e que os seus filhos gostam do professor e da relação que este estabelece com eles. Na perspetiva de Davies *et al.* (1989) e Fernández *et al.* (2011), todos os agentes educativos beneficiam quando existe uma comunicação eficaz entre os dois contextos.

Na perspetiva dos EE entrevistados é fulcral que exista esta comunicação com a professora, uma vez que lhes permite tomar conhecimento do que decorre no contexto escolar. Estes consideram que a professora dos seus educandos é muito acessível neste aspeto, estando sempre disponível para os atender. Nesta sequência, um dos EE entrevistados sugere a entrega das datas das fichas de avaliação dos alunos, “acho que deveria ser informação dada, não dada, mas fornecida pela professora. No início de cada mês estavam previstas estas fichas e assim sabíamos que naquele dia antes o miúdo teria que se preparar melhor” (EE6).

Estes EE normalmente comunicam com a professora presencialmente ou então através da caderneta, recorrendo às chamadas telefónicas apenas em situações pontuais. No anexo XIV (ver tabela 17) damos conta dos meios de contacto mais utilizados pelos professores inquiridos.

Conforme apresenta a Tabela 17 (ver Anexo XIV), os meios de contacto mais utilizados pelos professores inquiridos incidem nas chamadas telefónicas (95,1%) e os encontros individuais com os EE (92,3%). O meio de contacto menos utilizado pelos professores é o *e-mail* (14,2%). Os docentes comunicam com os EE em média 3,02 vezes num mês, sendo esta inferior àquela que verificamos junto dos educadores.

Na nossa ação educativa também privilegiávamos a utilização destes meios de contacto, utilizando as chamadas telefónicas em casos pontuais. Também recorriamos às circulares na

caderneta, normalmente, utilizadas para informações gerais a todos os EE. Quando os EE desejavam falar connosco, normalmente, recorriam a estes meios, prevalecendo os encontros individuais. Apenas em casos muito esporádicos escreviam na caderneta.

Ambos os professores entrevistados referem que por vezes sentiram dificuldades em obter respostas por parte dos EE. Nos excertos que se seguem evidenciamos esta situação: “como disse há pouco, há muitos que não vêm buscar os filhos, que os filhos vão para o ATL e depois tinha os contactos andava atrás e não conseguia. Sim, alguns sim” (E7) e “muitas vezes tenta-se telefonar, não se consegue; manda-se recadinhos, não há resposta. Pronto, são sempre os mesmos pais que estão atentos e os outros que estão muito afastados da escola” (E8).

Face aos resultados obtidos podemos afirmar que tanto os EE como os professores consideram que deve haver esta comunicação entre eles, porém, nem sempre os professores obtêm feedback por parte dos EE.

4.10.6. Preparação da formação inicial para a temática do envolvimento parental

A formação inicial que serviu de base à elaboração deste relatório de estágio não contemplou esta temática. Nesta ordem de ideias, também foi nosso propósito saber se na formação inicial dos professores entrevistados se abordou esta área de intervenção, à semelhança do que realizámos junto dos educadores.

No caso da E8, este refere que não recebeu formação nesta área; o E7 afirma ser importante receber formação nesta vertente, “mas a vida é que nos ensina muito. Há o contacto com os pais, há o contacto com as crianças e isso é que nos ensina, é que nos torna professores” (E7).

Assim sendo, a opinião deste professor assenta na ideia de que embora se tenha esta formação, é no terreno e no contacto com os EE que ganhamos experiência, transparecendo assim a ideia de que não existe um modelo único para lidar com os EE. Tal relação tem de ser adaptada conforme o historial dos EE que se tem. Esta perspetiva do E7 também se aplica no que diz respeito aos conteúdos de Matemática, Português, entre outros: é no contacto direto com os pais, com os alunos e com o pessoal docente que nos vamos tornando professores.

No que respeita à necessidade de mais formação nesta área, os professores entrevistados não estão de acordo entre si. No caso do E8, considera não ser necessário mais formação na área. Por sua vez, o E7 considera que é necessário, tanto que procura receber formação na área,

“porque olho e depois percebo onde é que tenho mais limitações e áreas onde eu tenho mais dificuldades, e depois vou ao encontro dessas formações. Toda a formação é bem-vinda” (E7).

Os discursos destes professores entrevistados são distintos, pois não têm as mesmas perceções acerca da abordagem deste tema na formação inicial. Se, por um lado, temos um professor que se apresenta disponível para aprender sempre mais, referindo mesmo que toda a formação é bem-vinda, e que recorre a formações em vários níveis de modo a minimizar as suas dificuldades (E7); por outro lado, temos uma posição de um professor que não visa investir na sua formação sobre o envolvimento parental (E8).

Relativamente aos dados dos professores inquiridos, podemos verificar que apenas 38% consideram que deveriam receber mais formação nesta vertente da relação escola família. Esta necessidade é mais evidente nos resultados dos educadores, pois 60% consideram ter necessidade de mais formação.

Conclusão

Conclusão

A redação do presente relatório de estágio representa o culminar de um processo de formação inicial de educadores/professores, que nos auxiliou na definição da nossa identidade profissional nestes contextos, constituindo-se assim em alicerce para o desenvolvimento de uma ação educativa no futuro.

Ao chegarmos ao final deste relatório, cabe-nos apresentar algumas considerações finais e refletir acerca das experiências vivenciadas ao longo das nossas práticas pedagógicas, bem como referir a importância destas para a nossa vida profissional. Neste ponto, também faremos referência aos resultados obtidos através do nosso estudo empírico, que contribuíram para um maior aprofundamento e enriquecimento da nossa reflexão.

No primeiro capítulo deste relatório apresentámos a revisão de literatura da temática em apreço, como forma de enquadrá-la e fundamentá-la. Deste modo, recolhemos diversas perspetivas sobre o envolvimento parental na educação das crianças, nas quais é constante a importância deste envolvimento. Neste sentido, é unânime que a parceria entre a escola e família acarreta aspetos benéficos para todos os agentes educativos, desde os EE, aos alunos e aos próprios docentes (Augusto, 2012; Davies *et al.* 1989; Fernández *et al.*, 2011; Marques, 1997; Stanley & Wyness, 2005). Apesar disso, o envolvimento parental é objeto de várias opiniões, e por vezes contraditórias, pois os EE e os docentes, em algumas situações, não têm as mesmas expectativas em relação a esse envolvimento. Assim sendo, não esperam as mesmas ações ou resultados, o que consequentemente causa críticas de ambos os agentes educativos. Estas críticas fazem com que haja um maior afastamento entre eles, traduzindo-se assim em obstáculos criados por ambas as partes (Davies *et al.* 1989; Lima, 2002; Silva, 2002).

Tendo presentes estas ideias, ao longo das nossas práticas pedagógicas foi do nosso interesse desenvolver algumas dinâmicas que promovessem esta parceria, pois, no nosso entender, a família e a escola devem trabalhar num sentido único: a formação completa da criança. Só assim se promove uma aprendizagem consciente, integrada e estruturada da criança. Neste sentido, nos capítulos que dedicámos à reflexão sobre a nossa ação educativa, partilhámos a forma como promovemos esta relação. Ao analisarmos o conjunto de atividades levadas a cabo verificámos que estas foram desenvolvidas em quatro diferentes esferas de interação que convocaram: a criança/o aluno; o grupo/turma; a escola e a comunidade envolvente.

Apesar de termos confessado que nem sempre foi fácil obter a participação/colaboração dos EE ao longo da nossa prática pedagógica, sendo esta situação mais visível no contexto do

1.º CEB; considerámos que de alguma forma influenciaram o processo de aprendizagem das crianças com que trabalhamos. Além do mais, sentimos que tornámos os EE mais satisfeitos em vir à escola, sentindo-se úteis na formação do seu educando. A título de exemplo, temos a declaração de um EE, que numa conversa informal sublinhou o seguinte: “Eu gostava que todos os professores fossem assim”. Para além disso, também sentimos que através da promoção desta parceria conseguimos dar vida às escolas por onde passámos, principalmente, no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde encontrámos docentes um pouco reticentes à colaboração dos EE nestas propostas, verificando, mais tarde, que devemos confiar nos EE.

Nos capítulos dedicados à reflexão sobre a nossa prática, também apresentámos os resultados obtidos no nosso estudo empírico, de modo a se poder criar uma interligação entre estes e a referida reflexão, uma vez que não se tratam de vertentes isoladas uma da outra. Assim sendo, criámos uma ligação entre o que vivenciámos ao longo da nossa ação e os resultados do estudo.

Neste seguimento, começaremos por apresentar quais eram as perceções dos docentes face à importância do envolvimento parental na vida escolar dos educandos. Apurámos que tanto os educadores como os professores foram unânimes em considerar que é indubitável a importância deste envolvimento, refletindo-se nos resultados académicos dos alunos. Em virtude disso, na perspetiva dos docentes entrevistados um bom EE é aquele que dá continuidade às aprendizagens escolares no contexto familiar. Do ponto de vista dos docentes, o baixo sucesso educativo dos alunos é o reflexo da falta de interesse dos EE. Também conseguimos recolher algumas declarações dos EE sobre a relevância do seu envolvimento, os quais, no nosso entender, acabaram por dar respostas desejáveis, ao afirmar que consideram importante este seu acompanhamento, uma vez que, apesar de termos recolhido estas respostas, ao longo da nossa ação educativa verificámos que nem sempre houve esta atitude colaborativa.

Ainda neste cenário, procurámos conhecer quais as dimensões do envolvimento parental existentes nas escolas e a respetiva frequência. Para tal, primeiramente, buscámos conhecer a conceção dos docentes inquiridos relativamente ao nível de envolvimento parental existente no seu grupo. Averiguámos que os educadores classificam o envolvimento parental do seu grupo como Satisfatório e os professores como Suficiente. Deste modo, podemos aferir que o nível de satisfação dos educadores a esse respeito é superior ao dos professores. Então, podemos aferir que à medida que o nível de ensino aumenta o envolvimento parental torna-se menos acentuado. Nesta sequência, também foi nos possível conhecer as medidas adotadas pelos docentes de modo a tornar os EE mais próximos do meio escolar. No caso dos educadores, a medida mais

acentuada incide no pedido de colaboração do envolvimento dos EE na preparação das celebrações de datas festivas, ao invés dos professores, que incide na promoção de momentos de leitura em casa e no pedido de ajuda na resolução de tarefas com os filhos em casa, medidas estas que são similares àquelas que privilegiámos ao longo da nossa ação educativa, embora não tenhamos conseguido alcançar estes objetivos com os EE da turma. Em contrapartida, no contexto de jardim de infância, na nossa prática promovemos visitas de estudo ao local de trabalho dos EE das crianças.

Ainda na tentativa de conhecer as dimensões do envolvimento parental, foi do nosso interesse conhecer o horário de atendimento nos respetivos contextos. Pudemos verificar que todos os docentes inquiridos têm horário de atendimento, não sendo habitual este ser discutido com os EE. Porém, na generalidade, tanto os educadores como os professores mostram-se disponíveis para atender os EE em outros horários que sejam mais convenientes para os seus EE. Esta situação também foi referida pelos EE entrevistados. A este respeito, também podemos concluir que no cenário do jardim de infância é mais frequente este ser após o horário letivo entre as 15h00 e as 16h30 enquanto no 1.º CEB é mais comum o horário de atendimento ter lugar no tempo letivo entre as 10h30 e as 12h30, sendo normalmente no tempo da aula de Educação Física e de Inglês. A partir dos relatos dos docentes entrevistados, podemos aferir que nem sempre os EE comparecem neste horário, justificando isso com a sua sobreposição com o seu horário de trabalho.

No que toca à assiduidade e participação dos EE nas reuniões em que são convocados, as educadoras entrevistadas afirmam que normalmente estes são assíduos, tendo de ser incentivados a participarem, porque vezes o fator timidez prevalece. Na perspetiva dos EE a existência destas reuniões é importante, na medida em que lhes permite ter um maior conhecimento acerca do percurso escolar do seu educando.

Para além destes contactos, os docentes estabelecem outras formas de comunicação com os EE, entre as quais, nos dois contextos, predominam o facto de os EE conhecerem os docentes e também o facto de os EE já os terem contactado por iniciativa própria. Ponderando esta informação, constatámos que grande percentagem dos EE já contactaram o educador por iniciativa própria, não esperando que sejam convocados pelo educador. Na sequência desta investigação apercebemo-nos de que é usual na prática de alguns educadores a atribuição de trabalhos de casa, medida esta que à partida não deveria ser muito habitual dada a natureza e princípios de um jardim-de-infância. A esmagadora maioria dos inquiridos, sendo mais da

metade, referem que os EE envolvem-se em casa, o que vai ao encontro do que sentimos na nossa prática, apesar de este envolvimento ser mais visível em atividades de cariz lúdico.

Posto isto, damos lugar às perceções dos educadores e dos professores face ao envolvimento parental de EE de famílias menos favorecidas e favorecidas, bem como aos EE com maior ou menor grau de habilitações académicas. Através desta investigação verificámos que tanto os educadores como os professores consideram que o envolvimento parental varia conforme o perfil sociocultural dos EE. Na perspetiva dos respondentes a tendência é os EE de famílias desfavorecidas envolverem-se menos no percurso escolar dos alunos, comparativamente com os das famílias mais favorecidas.

No que toca à relação entre o envolvimento parental e as habilitações literárias dos EE, os docentes assumem uma posição divergente. Se por um lado as educadoras entrevistadas consideram que não há uma relação direta, porque se as habilitações literárias dos EE não forem suficientes para estes acompanharem e auxiliarem o percurso escolar do seu educando, estes podem recorrer à ajuda de outras pessoas próximas com um grau de habilitação mais elevado. Por outro lado, os professores entrevistados consideram que existe uma relação direta, na medida em que pode haver muita vontade por parte dos EE, mas por vezes a formação académica não lhes permite acompanhar os educandos no seu percurso escolar. A título de exemplo referem o auxílio nos trabalhos de casa. Sentem que alguns dos EE não têm capacidades para acompanhá-los. Esta realidade também é visível nos discursos de alguns EE de alunos do 1.º CEB, sublinhando que têm dificuldade em acompanhar os seus educandos nos trabalhos de casa dada a exigência do currículo atual.

Relativamente à perceção dos EE, e tendo por base os EE entrevistados e a relação que estabelecemos com os EE ao longo da nossa prática pedagógica, no nosso entender, esta divergência nas opiniões dos educadores e professores é compreensível. Através da nossa ação educativa conseguimos perceber que se torna mais fácil os EE, com habilitações literárias baixas, envolverem-se no percurso do seu educando, em comparação com o contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, dado que este último acarreta um nível de exigência mais elevado.

Quanto às condições da escola para assegurar este envolvimento parental verificámos que a maioria dos educadores e professores tendem a concordar que a escola onde lecionam é aberta à colaboração dos EE e concordam totalmente que a direção da escola está aberta para atender os EE sempre que estes necessitam. A este respeito temos algumas declarações de docentes entrevistados que consideram que embora a sua escola já esteja desperta para a

importância desta abertura, pode-se sempre fazer mais e melhor para promover esta parceria entre a família e a escola.

Nesta sequência, também investigámos no sentido de conhecer o modo como os educadores e professores comunicam habitualmente com os EE. Verificámos que os meios de contacto mais utilizados pelos docentes passam pelas chamadas telefónicas e pelos encontros individuais com os EE, sendo mais acentuado o uso das chamadas telefónicas. Podemos aferir que a comunicação com os EE é mais frequente no contexto de jardim de infância, comparativamente com 1.º CEB. Tanto no caso dos educadores como no dos professores, a maior dificuldade no contacto com os EE passa pela falta de *feedback* dos mesmos. Também recolhemos as opiniões dos EE a esse respeito. Estes sentem-se satisfeitos com a forma como é definida esta comunicação.

Finalmente, procurámos conhecer as perceções dos educadores e professores em relação à preparação da formação inicial para a temática do envolvimento parental. Relativamente às educadoras, estas referem que receberam formação nesta área, embora considerem que é na prática, no terreno, que se aprende a lidar com os EE e a ter a noção de quais são as estratégias mais eficazes de envolvê-los no processo de aprendizagem. No que respeita aos professores, estes afirmam que a sua formação inicial não contemplou esta vertente, tendo um deles considerado não ter necessidade de investir nesta vertente. Neste sentido, esta necessidade é mais evidente no cenário dos educadores inquiridos (60%), comparativamente com o plano dos professores (38%).

Ao compararmos as perspetivas dos respondentes podemos concluir que as suas perceções em relação ao envolvimento parental são bastante semelhantes, não sendo verificadas grandes divergências entre estes dois contextos. Evidenciámos apenas a tendência de um maior envolvimento parental no contexto de jardim de infância em comparação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Apresentadas as conclusões do nosso estudo empírico, cabe-nos evidenciar que os seus resultados contribuíram para aprofundamento do nosso conhecimento a respeito desta temática, uma vez que nos permitiram saber quais são as perceções dos educadores e professores das escolas públicas do concelho de Ponta Delgada e Ribeira Grande face ao envolvimento parental. Ainda nos possibilitaram conhecer quais são as dimensões que predominam nestes contextos escolares. Deste modo, consideramos que seria interessante investir na formação dos docentes, tornando-se mais conscientes do quão é importante este envolvimento.

Nesta linha de pensamento, consideramos que seria interessante o alargamento da população do estudo para os restantes concelhos da ilha de São Miguel, obtendo assim um conhecimento mais alargado e por sua vez mais consistente a respeito das perceções dos profissionais de ensino face ao envolvimento parental.

Neste sentido, importa-nos identificar quais as limitações desta investigação apresentada. Relativamente às entrevistas e à análise documental, não foi feita uma análise de conteúdo no sentido formal da palavra, uma vez que não dispúnhamos de muito tempo para analisar os dados com esse nível de aprofundamento. Para além disso, também temos a consciência de que estes dados poderiam ter sido mais evidenciados e trabalhados ao longo do nosso relatório, porém não foi possível dada a natureza deste último. O mesmo se aplica aos dados recolhidos através do inquérito por questionário, uma vez que nesta análise poderíamos ter feita uma comparação entre concelhos, entre os núcleos da mesma escola básica ou até mesmo entre núcleos de escolas básicas diferentes.

Concluimos que a realização deste relatório de estágio nos proporcionou diversas aprendizagens, ou melhor dizendo, deu-nos uma maior preparação para uma ação educativa no futuro. A partir das nossas experiências de estágio tivemos a oportunidade de nos deparar com crianças e alunos com necessidades e interesses diferentes, sendo necessário corresponder a estas. Tal como é do conhecimento de todos não há um livro de instruções de como ensinar aplicável a todos alunos e crianças. Assim sendo, é importante assumir uma atitude de carácter crítico e reflexivo, buscando sempre o melhor para a nossa ação educativa.

Ainda nesta lógica, no nosso entender, é primordial que os docentes deem espaço para a troca de informações entre a família e a escola, uma vez que isso é essencial para que os alunos se possam integrar no ambiente escolar de uma forma positiva. Tal como temos vindo a sublinhar ao longo deste trabalho, quando a família e a escola educam com os mesmos princípios as diferenças entre o ambiente familiar e escolar reduzem-se, promovendo assim um enriquecimento para a criança.

Se por um lado a escola sozinha não é suficiente para garantir o sucesso educativo do aluno, por outro lado, a família sozinha também não tem estas condições. Assim sendo, estas duas entidades devem atuar em consonância, desenvolvendo assim uma parceria que se baseia na cooperação entre elas, enriquecendo o percurso escolar da criança. E quando surgirem oposições a esta parceria, lembremo-nos constantemente do conselho de Augusto Cury:

“Lembre-se da sabedoria da água: ela nunca discute com um obstáculo, simplesmente o contorna”. Deverá ser sempre neste sentido que devemos conduzir a nossa ação educativa.

Referências

Referências

- Almeida, J. A., Casteleiro, J. M., Franco, F. M., & Villar, M. S. (2003). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Lisboa: Temas e Debates.
- Amoedo, M. (2005). Educação, intencionalidade e valores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 (2), 129-135.
- Antão, J. (2001). *Comunicação na sala de aula*. Porto: Edições ASA.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. (7.ª ed). Lisboa: McGraw-Hill.
- Augusto, P. A. (2012). *Perceções do envolvimento parental dos trabalhos de casa em pais e alunos do 4.º e 5.º ano de escolaridade*. Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa.
- Bakker, J., & Denessen, E. (2007, 29 de agosto). The concept of parent involvement, some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 188-199. Disponível em: <http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE>
- Bauch, J. P. (1994). Categories of parent involvement. *The school community*, 4(0), 53-60. Disponível em: <http://www.schoolcommunitynetwork.org>.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gravida.
- Benavente, A. et al. (1992). *Do outro lado a escola*. (3.ª ed.). Lisboa: Editorial Teorema.
- Benavente, A. (1976). *A escola na sociedade de classes: o professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brito, A. L. et al. (2004). Literatura para a infância: estudo sobre as concepções e vivências, numa amostra de educadores de infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38 (1, 2 e 3), 359-390.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, C. et al. (2006). *Cooperação família-escola: um estudo de situações de famílias imigrantes na sua relação com a escola*. Lisboa: ACIME.
- Castanho, M. G. (2014). *A expressão dramática ao serviço do ensino da língua portuguesa: do texto à representação*. Cambridge, Ma: Portuguese World Language Institute.

- Condessa, I. (2009). A educação física na infância - aprender: a brincar e a praticar. In I. Condessa (Org.), *(Re)aprender a brincar da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada: Nova Gráfica.
- Damas, E. et al. (2010). *Alicerces da matemática: Guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.
- Davies, D. (2005). Além da parceria: a necessidade de activismo cívico independente para promover a reforma da escola urbana nos estados unidos da américa. In S. R. Stoer & P. Silva. *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração* (pp. 29-48). Porto: Porto Editora.
- Davies, D. et al. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal- realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D. (1987, 1 de fevereiro). Parental involvement in the public schools: opportunities for administrators. *Education and Urban Society*, 19(2), 147-163. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013124587019002004?>
- Decreto/Lei 372/90, de 27 de novembro.
- Decreto/Lei 301/90, 1 de agosto.
- Dinis, R. (2015). Integração curricular e interdisciplinaridade: o papel das escolas e dos professores. A. P. Garrão, M. R. Dias & R. C. Teixeira (Orgs). *Investigar em educação matemática: diálogo e conjunções numa perspetiva interdisciplinar* (pp.19-32). Ponta Delgada: Letras Lavadas.
- Diogo, A. (2010). *Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: mitos, críticas e evidências*. Sociologia da Educação.
- Diogo, A. (2008). *Investimento das famílias na escola: dinâmicas familiares e contexto escolar*. (1ª ed.). Lisboa: Celta Editora.
- Diogo, A. (2004). *Investimento das famílias na escola à saída do ensino obrigatório: configuração familiar e contexto escolar local*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Universidade dos Açores, Ponta Delgada
- Diogo, A. (1998). *Famílias e escolaridade: representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica família*. Lisboa: Edições Colibri.
- Diogo, A. et al. (2002). Envolvimento parental no 1.º ciclo: representações e práticas. In J. A. Lima (Org.), *Pais e professores: um desafio à cooperação* (pp. 251-281). Porto: Edições ASA.
- Direção Regional da Educação. (2015). *ProSucesso. Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar. Açores pela Educação*.

- Epstein, J. L. (1995, maio). School/family/community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712.
- Fernandes, A. T. (1994). Dinâmicas familiares no mundo actual: harmonias e conflitos. *Análise Social*. Vol. 5 (129), 1149-1191. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/>
- Fernández, S. R., Guzmán, A. G., & Núñez, C. A. (2011). *El éxito escolar: cómo pueden contribuir las familias del alumnado?* Madrid: CEAPA.
- Ferreira, M. (2004). «À porta do JI da Várzea» ou ... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Org.), «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» : relações sociais entre crianças num jardim de infância (pp. 65-78). Porto: Edições Afrontamento.
- Fialho, A. (2011). *À descoberta da profissão docente: culturas de escola e aprendizagem profissional do professor do 1.º Ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Formosinho, J. O., Andrade, F. F., & Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Obtido de Ministério da Educação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/limoeiros_e_laranjeiros.pdf
- Georgiou, S. N. (2007, 29 de agosto). Parental involvement: beyond demographics. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 59-62. Disponível em: <http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE>
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito- teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Henriques, M. (2006). Os trabalhos de casa do 1.º ciclo da Luz: estudo de caso. *Interações*. 2 (2), 220-243.
- Hohman, M., & Weikart, D. P. (2004). O envolvimento das Famílias nos ambientes de Aprendizagem pela Ação. In M. Hohman, & D. P. Weikart (Orgs.), *Educar a Criança* (pp. 99-128). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, L. (2002). *O Jardim de infância e a família: as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 311-331.
- Jezierski, S., & Wall, G. (2017). Changing understandings and expectations of parental involvement in education. *Gender and Education*. Doi: 10.1080/09540253.2017.1332340.

Lei n.º 9/2010, de 31 de maio.

Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo* (pp. 57-217). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, J. Á. (2006). Ética na investigação. In J. Á, Lima & J. A., Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.

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

Lino, D. (1996). O Projeto de Reggio Emilia: uma apresentação. In J. O. Formosinho, B. Spodek, & D. Lino (Orgs.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 93-136). Porto: Porto Editora.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2008). *Métodos de Aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância: um guia prático com actividades para educadores de infância e pais*. Porto: Areal.

Lüdke, M., & Marli, A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Machado, L. (2008) Formação e contributos: a linguagem escrita. *Cadernos de Educação de Infância*, (83), 29-33.

Marques, R. (1997). *A escola e os pais: como colaborar?* (5ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Martins, E. (2001). A escola, a inadaptação social e a zona urbana comunitária. In M. Patrício (Org.), *Escola, aprendizagem e criatividade* (pp. 259-270). Porto: Porto Editora.

Marujo, H. A., Neto, L. M., & Perloiro, M. F. (2005). *A família e o sucesso escola*, (4ª ed.). Lisboa: Edições Científica Editorial Presença.

Matos, J., & Serrazina, M. (1996). *Didática da matemática*. Universidade Aberta: Lisboa.

Montandon, C., & Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Oeiras: Celta.

Monteiro, M. (1995). Intercâmbios e visitas de estudo. In A. D. Carvalho, *Novas metodologias em educação* (pp. 171- 196). Porto: Porto Editora.

Musgrove, F. (s.d). *Família, educação e sociedade*. Porto: Rés Editora.

Neto, C. (2009). A importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança: uma Perspetiva Ecológica. In I. C. Condessa (Org.), *(Re)aprender a brincar: da especificidade à diversidade* (pp. 19-35). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

- Pletsch, M. *et al.* (2017). A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão social. *Educação e Cultura Contemporânea*, 14 (35), 264-281.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In Conselho Nacional de Educação. (Org.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Celta.
- Relvas, A. (2000). *O ciclo vital da família: perspectiva sistemática*. (2ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Ribeiro, S. (2004). Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. *Sitientibus, Revista da Universidade Estadual da Feira de Santana*, 31, pp. 103-118. Disponível em: http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco_escolar.pdf
- Rino, J. (2004). *O jogo - interações e matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Rocha, I. M. P. (2006). *O envolvimento parental e a relação escola-família*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Santiago, R. A. (1996). *A escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, C., & Teixeira, R. (2015). Matemática na educação pré-escolar: esquemas todo-partes. *Jornal das Primeiras Matemáticas*, 4, pp 55- 70.
- Silva, A. F., & Leite, T. S. (julho de 2015). Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1.º ciclo, *Da investigação às práticas*, 5 (2), pp. 44-62
- Silva, L. I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, P. (2007). O contributo da escola para a actividade parental, numa perspectiva de cidadania. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Escola/família/comunidade* (pp. 115-140). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada- Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2002). Escola-família: tensões e potencialidades de uma relação. In J. A. Lima (Org.), *Pais e professores: um desafio à cooperação* (pp. 97-132). Porto: Edições ASA.
- Singly, F. (2000). *Eu, o casal e a família*. Lisboa: Dom Quixote.

- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: música e artes plásticas*. (Vol. 3). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, M. M. D., & Sarmento, T. (2010). Escola-família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17, 141-156. Disponível no UCP: <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/9117>
- Stanley, J., & Wyness, M. G. (2005). Vivendo com a participação dos pais: Estudo de caso em duas 'escolas abertas'. In S. R. Stoer, & P. Silva (Orgs.), *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração* (pp. 51-75). Porto: Porto Editora.
- Stoer, S., & Cortesão, L. (2005). A reconstrução das relações escola-família: Concepções portuguesas de 'pai responsável'. In S. R. Stoer, & P. Silva (Orgs.), *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração* (pp. 75-89). Porto: Porto Editora.
- Valente, M. O. (1989). *A educação para os valores*. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Vilhena, G. (2002). Componente de apoio à família. In P. Aguiar (Org.), *Organização da componente de apoio à família* (pp. 11-21). Lisboa: Ministério da Educação.
- Villas-Boas, M. A. (2010). O envolvimento parental no desenvolvimento da literacia. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 11, pp. 117-126. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Wassermann, S. (1994). *Brincadeiras sérias na escola primária*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa/Clube do Professor.

Anexos

Anexo I

Inquérito por questionário aos educadores e professores do 1.º CEB



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Muito obrigado por ter aceitado colaborar neste estudo, realizado no âmbito da Universidade dos Açores, sobre as perceções e experiências dos educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, relativamente a diversas dimensões da sua vida profissional. As suas respostas são muito importantes para o sucesso do mesmo. Por favor, responda a todas as questões colocadas, o mais sinceramente que puder. O preenchimento do questionário dura, em média, cerca de vinte minutos. **As suas respostas são anónimas.**

Após preencher o questionário, coloque-o no envelope que o acompanha e **não insira qualquer identificação pessoal** no questionário, nem no envelope. Os dados serão analisados estatisticamente e utilizados para fins unicamente científicos. **Mais uma vez, agradecemos a sua valiosa colaboração.**

NOTA: Em todas as questões deste questionário que fazem referência à **sua escola**, por favor entenda “a minha escola” como **“o núcleo/estabelecimento de ensino onde trabalho”** e não “a minha Escola Básica Integrada”.

CARACTERIZAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL

1. Educador(a): Professor(a) do 1º Ciclo: 2. Titular de sala/turma: Docente de apoio:
3. Anos de serviço completos (até 31 de agosto de 2016): _____ anos.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Nas seguintes questões, entenda “a minha escola” como **“o núcleo/estabelecimento de ensino onde trabalho”**. Se não souber o número exato, por favor indique o valor mais aproximado possível.

4. Quantos **educadores** titulares de sala existem na sua escola? _____
5. Quantos **professores do 1.º Ciclo** titulares de sala existem na sua escola? _____
6. Quantos **educadores e professores de apoio** existem na sua escola? _____
7. Quantos **encarregados de educação** existem na sua sala/turma? _____
8. Qual/quais dos seguintes meios usa, **quando contata com os encarregados de educação** das suas crianças?

(Assinale com **X** todos os que se aplicam ao seu caso)

- Chamadas telefónicas ➤ E-mail ➤ Encontros individuais com os encarregados de educação
- Recados na caderneta da criança ➤ Recados dados oralmente à criança para transmitir em casa
- Reuniões gerais de encarregados de educação ➤ Outro(s) Qual (quais)? _____

9. Normalmente, quantas vezes por mês, em média, estabelece contatos com encarregados de educação das suas crianças?
_____ vezes

10. Tendo em conta o total de crianças que tem à sua responsabilidade, por favor, indique quantos encarregados de educação da sua sala/turma se enquadram nas seguintes situações:

- Conhecem o professor/educador: _____ ➤ Já contactaram com o professor/educador por iniciativa deles: _____
- Pedem feedback sobre o trabalho educativo realizado pelo docente com o seu filho: _____
- Ajudam nas atividades de sala: _____ ➤ Envolvem-se em atividades realizadas na escola, fora da sala: _____
- Participam em visitas de estudo: _____ ➤ Participam nas tomadas de decisão da escola: _____
- Envolvem-se em casa (por ex: lendo à criança, pesquisando, ajudando-a nos trabalhos de casa): _____

11. Como classifica o envolvimento dos encarregados de educação na educação escolar das crianças da sua sala/turma? (Coloque um **X** na situação que melhor corresponde à sua opinião).

Inexistente Muito Insuficiente Suficiente Satisfatório Muito Satisfatório

12. Relativamente ao envolvimento dos encarregados de educação, por favor, assinale com **X** todos os que se aplicam ao seu caso.

- ✓ Insisto para comparecerem à escola
- ✓ Peço-lhes ajuda na resolução de tarefas com os filhos, em casa
- ✓ Peço-lhes ajuda na resolução de tarefas com os filhos, na escola
- ✓ Sugiro que se envolvam na Associação de Pais
- ✓ Sugiro que venham à sala ajudar na aprendizagem de conteúdos
- ✓ Negoceio o horário de atendimento com eles
- ✓ Levo as crianças aos locais de trabalho dos encarregados de educação
- ✓ Envolve os encarregados de educação na preparação das celebrações de datas festivas na escola
- ✓ Envolve os encarregados de educação em visitas de estudo
- ✓ Envolve os encarregados de educação na promoção da leitura, em casa
- ✓ Outra(s): Qual(quais)?: _____

13. Se tem horário de atendimento aos encarregados de educação, por favor responda às seguintes questões:

13.1. Qual o seu horário de atendimento? _____

13.2. Quantos encarregados de educação comparecem neste horário, quando convocados? _____

13.3. Quantos comparecem neste horário, sem serem convocados? _____

14. Qual das seguintes afirmações traduz melhor a sua opinião (assinale com **X** uma delas)?

- ❖ Os encarregados de educação de famílias desfavorecidas envolvem-se menos no percurso escolar das crianças do que os das famílias mais favorecidas
- ❖ Os encarregados de educação de famílias desfavorecidas envolvem-se mais no percurso escolar das crianças do que os das famílias mais favorecidas
- ❖ Os encarregados de educação dos dois tipos de famílias (desfavorecidas/mais favorecidas) envolvem-se de igual modo no percurso escolar das crianças

15. Considera que os educadores/professores deveriam receber mais formação na área da relação entre escola e

..... Sim Não

16. Costuma atribuir regularmente trabalhos de casa às suas crianças (pelo menos, uma vez por semana)?

Sim Não Se respondeu Não, por favor passe à questão 19.

17. Costuma classificar todos os trabalhos de casa realizados pelas suas crianças? Sim Não

18. Costuma dar feedback às suas crianças sobre os trabalhos de casa que fizeram? Sim Não

19. E em termos do trabalho na sua sala, qual das seguintes situações descreve melhor a sua experiência pessoal?

(assinale com **X** uma delas)

- ❖ Consigo sempre implementar um ritmo de trabalho que me permite atingir os objetivos
- ❖ Consigo, na maior parte das vezes, implementar um ritmo de trabalho que me permite atingir os objetivos.....
- ❖ É frequente não conseguir implementar um ritmo de trabalho que me permita atingir os objetivos.....
- ❖ Nunca consigo implementar um ritmo de trabalho que me permita atingir os objetivos.....

20. Se respondeu a uma das últimas duas opções de resposta da pergunta anterior, **por favor explique porquê**, assinalando abaixo, com X, todas as situações que se aplicam ao seu caso.

- ✓ As crianças demonstram dificuldades de aprendizagem
- ✓ O comportamento das crianças dificulta a concretização dos objetivos
- ✓ O tempo é escasso para conseguir aquilo a que me proponho
- ✓ Há fatores externos à sala que interferem na mesma
- ✓ Sinto dificuldade em transformar os meus objetivos em atividades práticas
- ✓ Há problemas da minha vida pessoal que afetam a dinâmica educativa da sala
- ✓ Sinto que ainda não estou preparado para implementar o que tinha idealizado
- ✓ Outra razão: Qual? _____

21. Do total de tempo disponível para exercer ação educativa na sua sala, qual a percentagem de tempo que acha que acaba por ter de gastar com assuntos que retiram tempo à aprendizagem? _____ %

22. A quantos docentes (titulares de turma/de sala) da sua escola costuma **pedir ajuda** para solucionar questões de trabalho? _____ colegas

23. Na sua escola, com quantos colegas (titulares de sala/de turma) costuma **planificar conjuntamente** a sua ação educativa, cerca de uma vez por semana? _____ colegas

Nesta parte final do questionário, apresentamos um conjunto de afirmações sobre vários aspetos da sua profissão. Por favor, para cada afirmação, **assinale com um X o seu grau de acordo ou desacordo** com a mesma, aplicando a seguinte escala:

1 Discordo Totalmente 2 Tendo a Discordar 3 Tendo a Concordar 4 Concordo Totalmente

24. Na minha escola, os docentes exprimem habitualmente preocupação com o bem-estar das crianças.	1	2	3	4
25. Na minha sala, as crianças pedem sempre autorização para se levantar.	1	2	3	4
26. Sinto que a forma como a minha sala está organizada é aquela que atende melhor às necessidades das minhas práticas e/ou atividades educativas.	1	2	3	4
27. Na minha escola, dá-se muita ênfase ao cumprimento dos programas ou das orientações curriculares.	1	2	3	4
28. Na minha escola, as crianças têm oportunidades para participarem nas decisões que afetam a sua vida escolar.	1	2	3	4
29. Na minha sala, as crianças são tolerantes às opiniões dos colegas.	1	2	3	4
30. Disponho de inteira liberdade para planificar a minha atividade educativa na sala de aula, como melhor entendo	1	2	3	4
31. Na minha escola, as instalações estão em bom estado de conservação.	1	2	3	4
32. Na minha escola, as crianças são chamadas a assumir tarefas de responsabilidade acrescida, para além das que são tradicionalmente exigidas (por exemplo, delegado de sala/turma, responsável pela verificação do cumprimento das tarefas, etc...).	1	2	3	4
33. Na minha escola, costumo partilhar ideias sobre a prática educativa com colegas.	1	2	3	4
34. Quando planifico a minha prática educativa, depois sigo à risca a planificação que preparei.	1	2	3	4
35. Na minha escola, existem regras claras para se lidar com a indisciplina das crianças.	1	2	3	4
36. Frequentemente, adapto a minha prática educativa aos diferentes estilos de aprendizagem das crianças.	1	2	3	4
37. A minha escola dá abertura para os encarregados de educação se envolverem na educação escolar dos educandos.	1	2	3	4
38. Aprendo mais em contatos informais com colegas de escola do que em cursos frequentados.	1	2	3	4
39. Pela minha experiência, há crianças que, devido a situações socioeconómicas precárias, nunca terão possibilidade de atingir os objetivos de aprendizagem que as outras atingem.	1	2	3	4
40. Na minha escola, as paredes estão pintadas com cores agradáveis e alegres.	1	2	3	4
41. Na minha prática, coloco a todas as crianças questões que impliquem um raciocínio mais elaborado, em vez de apelarem à memória ou à descrição de factos.	1	2	3	4
42. As decisões tomadas conjuntamente pelos docentes da minha escola têm mais peso nas minhas práticas do que as minhas preferências sobre como trabalhar com as crianças.	1	2	3	4
43. Na minha sala, as crianças respeitam a sua vez de intervir.	1	2	3	4
44. No início das minhas sessões de aprendizagem, explico às crianças os objetivos de aprendizagem.	1	2	3	4
45. A resolução das dificuldades das crianças é difícil, devido a fatores que estão fora do meu controlo.	1	2	3	4
46. Na minha escola, é habitual os docentes darem destaque público às crianças que atingiram um objetivo.	1	2	3	4
47. Na minha escola, a formação contínua dos docentes é focada nas necessidades dos docentes ao nível do trabalho na sala de atividades/de aula.	1	2	3	4
48. Na minha prática, dá-se às crianças a possibilidade de controlarem uma parte do seu trabalho, podendo gerir, de forma independente, as atividades que lhes são destinadas.	1	2	3	4
49. Na minha escola, sinto-me inserido numa comunidade escolar em que todos os colegas acreditam nas capacidades profissionais uns dos outros.	1	2	3	4
50. Na minha escola existem registos para se perceber, a qualquer momento, qual o nível exato de aprendizagem em que se situa cada criança e cada turma/sala.	1	2	3	4
51. Na minha escola, a grande maioria das crianças tem uma auto-estima elevada, devido à forma como os docentes interagem com elas.	1	2	3	4
52. Na minha escola todos os docentes lidam com a indisciplina das crianças de forma semelhante.	1	2	3	4
53. Na minha escola, há um envolvimento da generalidade dos docentes nos processos de tomada de decisão.	1	2	3	4
54. Na minha escola, a formação contínua dos docentes é realizada na própria instituição.	1	2	3	4
55. Na minha escola, temos procedimentos comuns sobre como avaliar as crianças.	1	2	3	4
56. Na minha escola, o(a) coordenador(a) costuma insistir para que os docentes elaborem registos individuais de informação sobre a aprendizagem/progresso das crianças.	1	2	3	4
57. Na minha escola, costumo observar as aulas de outros colegas	1	2	3	4
58. Na minha sala, as crianças estão sempre muito envolvidas nas atividades de aprendizagem.	1	2	3	4
59. Na minha escola, é habitual os docentes comunicarem às crianças que acreditam que elas são capazes de atingirem os objetivos de aprendizagem.	1	2	3	4
60. Quando planifico a minha prática educativa, adapto o meu plano à prática, consoante as necessidades.	1	2	3	4
61. Na minha escola, os desempenhos e comportamentos positivos das crianças são divulgados, para que toda a comunidade escolar os conheça.	1	2	3	4
62. Na minha escola, os docentes estão continuamente a procurar manter-se atualizados e a aprofundar os seus conhecimentos e competências.	1	2	3	4

63. Na minha escola, os encarregados de educação são atendidos pela direção da escola, sempre que necessitam.	1	2	3	4
64. Sinto que há um nível de ruído excessivo das crianças na minha sala.	1	2	3	4
65. A minha sala é um local bem iluminado.	1	2	3	4
66. Na minha escola, os docentes trabalham muito mais frequentemente de forma isolada do que em conjunto com colegas.	1	2	3	4
67. Na minha sala, as atividades de aprendizagem são livres de perturbações/interrupções oriundas do exterior.	1	2	3	4
68. Utilizo a resolução de problemas como um meio para introduzir ou trabalhar algum tema com as minhas crianças.	1	2	3	4
69. Na minha escola, as aprendizagens realizadas pelos colegas são partilhadas em grupo.	1	2	3	4
70. Explico sempre às minhas crianças que objetivos estão por detrás dos conteúdos que trabalho com elas.	1	2	3	4
71. Na minha escola, existem docentes que influenciam positivamente a minha forma de trabalhar com as crianças na sala de aula.	1	2	3	4
72. Perante uma situação de indisciplina das crianças, na minha escola recorre-se maioritariamente à punição.	1	2	3	4
73. A minha sala é um local bem arejado.	1	2	3	4
74. Planifico sempre a minha prática educativa	1	2	3	4
75. Na minha escola, aprendo mais em contatos informais com colegas do que nas reuniões formalmente convocadas.	1	2	3	4
76. Em cada sessão de aprendizagem, procuro que as crianças estejam focadas em poucas tarefas ao mesmo tempo, para não se dispersarem demasiado.	1	2	3	4
77. O(a) coordenador(a) da minha escola consegue estabelecer contactos com entidades externas à escola, tendo em vista a melhoria da mesma.	1	2	3	4
78. A minha escola tem uma “filosofia educativa” própria.	1	2	3	4
79. Sinto-me capaz de ultrapassar quaisquer dificuldades de aprendizagem que as crianças apresentem.	1	2	3	4
80. Na minha escola, costumo partilhar materiais pedagógicos com colegas.	1	2	3	4
81. Sinto que, na minha escola, as opiniões dos docentes são levadas a sério e tidas em conta pela liderança da escola.	1	2	3	4
82. Na minha escola, é frequente elogiar publicamente as crianças, realçando que os seus progressos ou resultados positivos foram fruto do seu próprio esforço e capacidades.	1	2	3	4
83. Na minha prática, planifico intencionalmente atividades que impliquem a possibilidade de as crianças fazerem uma gestão autónoma do seu trabalho.	1	2	3	4
84. Na minha escola, há pessoas responsáveis por verem se os docentes destinam e classificam os trabalhos de casa das suas crianças.	1	2	3	4
85. Ao longo de cada sessão de aprendizagem, vou identificando os objetivos que estão a ser trabalhados e/ou estão a ser atingidos.	1	2	3	4
86. Sinto que formamos um grupo coeso na minha escola.	1	2	3	4
87. Na minha escola, as paredes estão decoradas com trabalhos de crianças.	1	2	3	4
88. Na minha escola, faz-se uma avaliação regular (pelo menos, uma vez por ano/bienalmente) do nosso desempenho enquanto instituição educativa.	1	2	3	4
89. Na minha escola, recorre-se mais à recompensa dos bons comportamentos do que à punição dos comportamentos incorretos das crianças.	1	2	3	4
90. A minha escola concentra-se fortemente na aquisição das competências básicas por parte das crianças.	1	2	3	4
91. Na minha escola, existem vários colegas a exercerem funções de liderança.	1	2	3	4
92. O(a) coordenador(a) da minha escola é uma pessoa muito interveniente em tudo o que se passa na escola.	1	2	3	4
93. Na minha escola, dá-se muita ênfase à preparação das crianças para os exames.	1	2	3	4
94. O(a) coordenador(a) da minha escola consegue captar recursos adicionais para a escola.	1	2	3	4
95. Na minha escola, quando analisamos a informação disponível sobre os progressos de cada criança, costumamos criar programas que visam colmatar as suas dificuldades.	1	2	3	4
96. O(a) coordenador(a) da minha escola partilha responsabilidades de liderança com outros membros da instituição.	1	2	3	4
97. Sinto que o(a) coordenador(a) da minha escola conhece concretamente o que cada docente faz, em termos de estratégias educativas, na sua sala de aula.	1	2	3	4
98. Na minha escola, há um consenso, entre o pessoal docente, sobre as finalidades e os valores essenciais do estabelecimento de ensino.	1	2	3	4
99. Na minha prática educativa, procuro colocar, às crianças, questões que apelem à sua imaginação e criatividade.	1	2	3	4
100. Na minha escola, costumo receber feedback dos colegas sobre as minhas práticas educativas.	1	2	3	4
101. Na minha escola, todos os docentes aplicam as mesmas regras, na sua sala, para lidar com a indisciplina das crianças.	1	2	3	4
102. O(a) coordenador(a) da minha escola costuma disponibilizar aos docentes o apoio de que necessitam	1	2	3	4

103. Na minha escola, o(a) coordenador(a) está fortemente empenhado(a) no processo de recolha de informação sobre o progresso de cada criança na aprendizagem.	1	2	3	4
104. No final de cada sessão de aprendizagem, realizo habitualmente uma revisão das ideias principais que foram trabalhadas.	1	2	3	4
105. Na minha escola, há docentes que, ao observarem crianças que estão a ter dificuldades, não lhes transmitem que elas são capazes de superar essas dificuldades.	1	2	3	4
106. Na minha escola, o(a) coordenador(a) influencia as estratégias educativas dos docentes.	1	2	3	4
107. Sinto que na minha escola há pouca coordenação entre os diferentes docentes, ao nível da ação educativa.	1	2	3	4
108. Sinto-me inserido numa comunidade escolar em que os responsáveis diretivos acreditam nas capacidades profissionais de todos os seus docentes.	1	2	3	4
109. A minha escola tem um elevado grau de concentração no sucesso das suas crianças.	1	2	3	4
110. Na minha escola, os responsáveis diretivos estão continuamente a procurar manter-se atualizados e a aprofundar os seus conhecimentos e competências.	1	2	3	4
111. Em cada sessão de aprendizagem, tenho a preocupação de preparar uma quantidade abundante de tarefas para as crianças realizarem.	1	2	3	4
112. Na minha escola, é frequente as crianças serem recompensadas/premiadas publicamente pelos bons comportamentos e boas práticas de aprendizagem.	1	2	3	4
113. Na minha escola, o(a) coordenador(a) está envolvido(a) nos processos de decisão sobre os programas de melhoria das dificuldades das crianças identificadas como necessitando de intervenção.	1	2	3	4
114. O(a) coordenador(a) da minha escola costuma incentivar e elogiar os seus docentes.	1	2	3	4
115. Na minha escola, os docentes estão sempre disponíveis para escutar as crianças.	1	2	3	4
116. A minha escola tem uma liderança forte.	1	2	3	4
117. Na minha opinião, o baixo sucesso de muitas crianças é uma consequência da falta de interesse dos encarregados de educação pela sua escolaridade.	1	2	3	4

Anexo II

Guião da entrevista aos educadores e professores do 1.º CEB

Protocolo da entrevista:

- Apresentação do objetivo de estudo;
- Solicitar autorização para a gravação áudio da entrevista;
- Garantir a confidencialidade da entrevista, através da realização de um protocolo de consentimento informado.

Guião da entrevista

Dados profissionais do entrevistado

- 1- Há quanto tempo exerce a profissão de educador(a)/professor(a)?
- 2- Exerce mais algum cargo na sua escola? Se sim, qual?
 - 2.1- Em que escola leciona?
 - 2.2- Qual é o ano de escolaridade da sua turma? (No caso de ser professor(a))
 - 2.3- Quantos alunos tem o grupo/turma?

Condições da escola face ao envolvimento parental

3. A escola possui Associação de Pais?
 - 3.1- Se sim, esta associação organiza atividades para os alunos?
 - 3.2- Se sim, com que frequência e que tipo de atividades?
- 4- A escola possui uma sala reservada aos encarregados de educação?
 - 4.1- Se não, considera que deveria ter? Porquê?
- 5- Na sua opinião, a sua escola dá abertura para os encarregados de educação se envolverem na educação escolar dos educandos?
 - 5.1- Em caso afirmativo, por favor dê exemplos concretos de como se dá essa abertura.
- 6- Na sua opinião, esta escola podia fazer mais para envolver os encarregados de educação?
 - 6.1- Em caso afirmativo, o quê? Em caso negativo, porquê?

Modo como os educadores e professores estabelecem comunicação com os encarregados de educação

- 7- Os encarregados de educação dos seus alunos têm o hábito de a contactar por iniciativa própria?
- 8- Com que frequência comunica com os encarregados de educação?
- 9- Através de que meios contacta os encarregados de educação?
- 10- Tem horário de atendimento aos encarregados de educação? Se sim, o horário foi discutido com os encarregados de educação?
 - 10.1- Os encarregados de educação comparecem no horário de atendimento?

Dimensões do Envolvimento Parental existentes nas escolas e respetivas frequências

11. Como classifica o envolvimento dos encarregados de educação das suas crianças?
12. Os encarregados de educação procuram manter-se informados sobre as regras de funcionamento da escola?
13. São assíduos às reuniões em que são convocados?
 - 13.1- Intervêm nas reuniões?
14. Os encarregados de educação costumam realizar com o filho atividades que são solicitadas por si?
 - 14.1- Em caso afirmativo, por favor dê exemplos de situações concretas.
- 15- Os encarregados de educação procuram realizar com o filho atividades que não são solicitadas por si, mas que sabem que o ajudam nas aprendizagens? (ler histórias, ir a uma biblioteca, jogar em família...)
- 16- Os encarregados de educação costumam participar em atividades escolares? Em caso afirmativo, quais? (visitas de estudo, festas, ...)

Perceções dos educadores e professores face à importância do envolvimento parental na escolaridade dos filhos

- 17- O que pensa sobre a utilidade de os encarregados de educação se envolverem na escolaridade dos seus educandos?
- 18- Como definiria um bom encarregado de educação?
- 19- Na sua opinião, há alguma relação entre este envolvimento escolar e o sucesso escolar das crianças?
- 20- Na sua opinião, quais são as principais causas do insucesso escolar dos alunos? Refira pelo menos três, por ordem de importância, justificando a sua opinião sobre cada uma.

- 21- Acha que a sua escola podia fazer mais alguma coisa para combater o insucesso escolar? Em caso afirmativo, o quê? Em caso negativo, porquê?

As percepções dos educadores e professores face ao envolvimento dos pais com maior ou menor grau de habilitações literárias?

- 22- Em termos de habilitações literárias, na sua turma, existe um grupo heterogéneo de encarregados de educação?
- 23- Considera que o envolvimento parental varia consoante as suas habilitações literárias?
- 24- Considera que o baixo sucesso de muitas crianças é uma consequência da falta de interesse dos encarregados de educação pela sua escolaridade?
- 25- Verifica alguma diferença no envolvimento entre os encarregados de educação de famílias desfavorecidas ou mais favorecidas?

As barreiras existentes na comunicação entre educadores/professores e encarregados de educação

- 26- Ao longo deste ano letivo sentiu dificuldades em comunicar com os Encarregados de Educação? Se sim, enumere quais são os maiores obstáculos que encontrou neste ano letivo.

Papel da formação inicial para a temática de envolvimento parental

- 27- Considera que a sua formação inicial o preparou para esta temática?
- 28- Considera que deveria receber mais formação nesta área?

Fatores da eficácia da escola

- 29- Na sua opinião, como é que os professores podem criar um ambiente ordeiro na escola?
- 29.1- E na sala de aula?
- 29.2- Isto acontece na sua escola e na sua sala de aula? Por favor, dê exemplos.
- 30- O que deve fazer uma escola para ter um ambiente atrativo? Isto acontece na sua escola? Por favor, dê exemplos.
- 31- Qual a melhor forma de uma escola monitorizar o desempenho dos seus alunos?
- 31.1- Isto acontece na sua escola? Por favor, dê exemplos.
- 32- Qual a melhor forma de uma escola monitorizar o desempenho geral da instituição?
- 32.1- Isto acontece na sua escola? Por favor, dê exemplos.
- 33- Como é que a escola e os professores podem aumentar a autoestima dos alunos?
- 33.1- Isto acontece na sua escola? Por favor, dê exemplos.

34- Na sua perspectiva, que possíveis mudanças seriam necessárias ocorrer na escola onde leciona, por forma a melhorar a sua eficácia?

Aprendizagem informal

35- Há aspetos profissionais importantes que tenha aprendido com colegas no seu local de trabalho, nesta ou noutra escola? Por favor, pense e descreva exemplos concretos (pelo menos, três) de aprendizagens profissionais relevantes que fez com colegas. Pode referir os colegas destes exemplos por pseudónimos (por exemplo, Colega A, Colega B e Colega C).

35.1- O que aprendeu com cada um?

35.2- Qual a utilidade dessa aprendizagem para si?

36- O colega A tinha mais anos de serviço do que você? Se sim, quantos mais (se não souber o número exato, diga o mais aproximadamente possível)?

36.1- Desempenhava algum cargo de gestão na escola? Se sim, qual?

37- Na sua experiência, aprende-se mais informalmente no local de trabalho sobre a profissão do que na formação inicial de docentes? Por favor dê exemplos de situações que ilustrem a sua opinião.

Anexo III

Guião de entrevista aos EE

Protocolo da entrevista:

- Apresentação do objetivo de estudo;
- Solicitar autorização para a gravação áudio da entrevista;
- Garantir a confidencialidade da entrevista, através da realização de um protocolo de consentimento informado.

Guião da entrevista**Caracterização do encarregado de educação e do seu agregado familiar**

- 1- Por quantas pessoas é constituído o seu agregado familiar?
- 2- Qual é a sua profissão?
- 3- O seu educando frequenta a Educação para o Pré-Escolar ou o 1.º Ciclo do Ensino Básico?
- 4- (caso seja do 1.º Ciclo) Que ano de escolaridade?
 - 4.1- O seu educando já repetiu algum ano?
- 5- O seu educando apresenta dificuldades na escola? Se sim, em que áreas?
- 6- Como classifica o percurso escolar do seu educando?
- 7- Quais foram as razões por que escolheram esta escola para o vosso filho?

Opinião dos encarregados de educação sobre o envolvimento parental

- 8- Na sua opinião, um encarregado de educação deve envolver-se na educação do seu filho?
 - 8.1- Em caso afirmativo, de que forma deve envolver-se? Se não, porquê?
- 9- Na sua opinião, de que maneira pode contribuir para o sucesso escolar do seu educando?

Dimensões do envolvimento parental existente na escola e a respetiva frequência

- 10- É habitual o seu educando ter trabalhos de casa?
 - 10.1- Se sim, auxilia o seu educando?
 - 10.2- De que forma?
 - 10.3- Sente dificuldades no auxílio nos trabalhos de casa? Se sim, quais?
- 11- Qual é a sua opinião sobre os trabalhos de casa?
- 12- Considera que os trabalhos de casa são uma forma de enriquecer as aprendizagens do seu educando?
- 13- Aconselha o seu filho a estudar em casa? Se sim, como faz?

Perceção dos encarregados de educação sobre o papel do(a) educador(a) /professor(a) e da escola

- 14- O que faz para conhecer o que o seu educando vai aprendendo na escola?

15- Têm tido dificuldades em conhecer exatamente o que ele vai fazendo na escola?

15.1- Se sim, quais?

16- Participa nas atividades promovidas pela escola? Se sim, em quais de que forma? Se não, porquê?

17- Gostaria de dar sugestões de modo a permitir um maior envolvimento dos outros pais? Se sim, quais?

18- Qual é a sua opinião sobre as reuniões de pais?

19- A escola do seu educando possui uma Associação de Pais? Se sim, pertence à associação? Se não, considera que deveria ter?

Comunicação existente com a escola

20- Considera que esta comunicação poderia fazer-se de outra forma?

20.1- Se sim, como?

21- Quando deseja falar com a educadora /professora, consegue fazê-lo com facilidade?

22- A educadora/professora indicou um horário de atendimento aos encarregados de educação?

22.1.- Se sim, foi discutido com os encarregados de educação?

22.2- Este horário é acessível à maioria dos encarregados de educação?

Anexo IV
População, por EBI e núcleo, com número de questionários entregues e recolhidos e taxa de resposta

Quadro 1
População, por EBI e núcleo, com número de questionários entregues e recolhidos e taxa de resposta

	Identificação do Núcleo	Educadores	Professores	Entregues		Total de entregues	Recolhidos		Total de recolhidos	Porcentagem de respostas
				Ed.	Prof.		Ed.	Prof.		
Escola Básica Integrada da Maia	EB 1/JI Padre Dr. Laudalino Câmara Moniz Local: Porto Formoso	3	7	3	7	10	3	4	7	70%
	EB 1/JI de São Brás Local: São Brás	2	2	2	2	4	1	2	3	75%
	EB 1/JI Prof. Manuel Jacinto da Ponte Local: Maia	3	5	3	5	8	3	4	7	87.5%
	EB 1/JI Prof. Amâncio Câmara Leite Local: Lomba da Maia	2	4	2	4	6	2	4	6	100%
	EB 1/JI dos Fenais da Ajuda Local: Fenais da Ajuda	2	4	2	4	6	2	4	6	100%
			12	22	12	22	34	11	18	29
Escola Básica Integrada Rui Galvão de (Rabo de Peixe)	EB 1/JI António Medeiros Frazão Local: Calhetas	1	2	1	2	3	1	2	3	100%
	EB 1/JI António Augusto Mota Frazão Local: Pico da Pedra	4	7	4	7	11	4	7	11	100%
	EB 1/JI Escultora Luísa Constantino Local: Rabo de Peixe	6	15	6	15	21	2	7	10	47.61%
	EB 1/JI António Tavares Torres Local: Rabo de Peixe	2	8	2	8	10	2	7	9	90%
	EB 1/JI D. Paulo José Tavares Local: Rabo de Peixe	6	15	6	15	21	3	8	12	54.14%
		19	47	19	47	66	12	33	45	68.2%
Escola Básica Integrada da Ribeira Grande	EB 1/JI Madre Teresa da Anunciada Local: Ribeira Seca	4	9	4	9	13	3	5	8	61.53%
	EB 1/JI dos Foros Local: Conceição	2	5	2	5	7	0	1	1	14.3%
	Escola Gaspar Frutuoso Local: Matriz	6	16	6	16	22	6	13	19	86.36%
	EB 1/JI da Ribeirinha Local: Ribeirinha	4	10	4	10	14	3	8	11	78.57%

		2	4	4	2	4	2	4	6	1	3	4	76%
Escola Básica Integrada Roberto Ivens (Ponta Delgada)	Escola de Santa Bárbara Local: Santa Bárbara	18	44	44	18	44	44	62	13	13	30	43	69.4%
	EB1 / JI de Matriz Local: Matriz	4	9	9	4	9	9	13	0	0	5	5	38.5%
	EB1 / JI de São Pedro Local: São Pedro	4	11	11	4	11	11	15	1	1	5	6	40%
	EB1 / JI de vizinh I Local: São Roque	3	3	3	3	3	3	6	3	3	3	6	100%
	EB1 / JI de São Roque II Local: São Roque	2	4	4	2	4	4	6	1	1	4	5	83.3%
	EB1 / JI de Carmo, à Igreja (L) Local: Livramento	2	4	4	2	4	4	6	1	1	2	3	50%
	B1 / JI Pe. Domingos Silva Costa (L) Local: Livramento	4	7	7	4	7	7	11	1	1	4	5	45.45%
	Núcleo de Mosteiros - EB1/ JI Comendador Ângelo José Dias Local: Gimetes	19	38	38	19	38	38	57	7	7	23	30	52.6%
	Núcleo de Sete Cidades Lindo	1	2	2	1	2	2	3	1	1	2	3	100%
	Núcleo de Sete Cidades - EB1/ JI Padre José Cabral Local: Sete Cidades	1	3	3	1	3	3	4	1	1	3	4	100%
Escola Básica Integrada dos Gimetes	EB1 Dr. Carlos Bettencourt Leça Local: Gimetes	2	4	4	2	4	4	6	2	2	2	4	66.6%
	Núcleo de Candelária - EB1/ JI Candelária Local: Candelária	2	4	4	2	4	4	6	2	2	4	6	100%
	Núcleo de Feteiras - EB1/ JI Padre José Gomes Pereira Local: Feteiras	3	5	5	3	5	5	8	2	2	3	5	62.5%
	EB1/JI de Ramalho	9	18	18	9	18	18	27	8	8	14	22	81.5%
	Escola EB1/JI de São José Local: São José	3	5	5	3	5	5	8	1	1	3	4	50%
	EBI de Santa Clara Local: Santa Clara	5	12	12	5	12	12	17	1	1	5	6	35.3%
	EBI de Santa Clara	0	12	12	0	12	12	12	0	0	11	11	91.6%
	EB/JI Professor Doutor Alexandre Linhares Furtado Local: Fajã Baixo	3	1	1	3	1	1	4	2	2	0	2	50%
		6	18	18	6	18	18	24	1	1	8	9	37.5%
	Contatos da Escola Básica Integrada Canto da Maia		6	18	18	6	18	18	24	1	1	8	9

Escola Básica Integrada das Capelas Rua do Rosário 9545-142 Capelas Tel.: (+351) 296 298 642	Escola EB1/JI Cecília Meireles	4	9	4	9	13	2	4	6	46.2%
	EB1/JI de Vila das Capelas Local: Capelas	21	57	21	57	78	7	31	38	48.7%
	EB1/JI João Francisco Cabral	1	2	1	2	3	1	2	3	100%
	EB1/JI Manuel António Vasconcelos	1	2	1	2	3	1	2	3	100%
	EB1/JI de Fénais da Luz	2	3	2	3	5	2	2	4	80%
	EB1/JI de Francisco José Medeiros	1	2	1	2	3	-	-	-	0%
	EB1/JI Padre António Nunes	1	2	1	2	3	1	2	3	100%
	EB1/JI de Santa Bárbara	2	3	2	3	5	2	3	5	100%
	EB1/JI de Santo António	3	6	3	6	9	3	3	6	66.6%
	EB1/JI de São Vicente Ferreira	2	4	2	4	6	1	3	4	66.6%
	EB1/JI de Poços	1	2	1	2	3	1	1	2	66.3%
		18	32	18	32	50	15	24	39	78%
	EB1/JI Cardenal Humberto Medeiros Local: Arrifes	4	9	4	9	13	3	6	9	69%
	EB1/JI Eng.º José Cordeiro Local: Arrifes	4	4	4	4	8	1	1	2	25%
	EB1/JI de Milagres Local: Arrifes	2	4	2	4	6	2	2	4	66.6%
EB1/JI de Outeiro na Freguesia de Arrifes	2	4	2	4	6	2	4	6	100%	
EB1/JI de Covoadá	2	3	2	3	5	2	2	4	80%	
EB1/JI de Relva	2	5	2	5	7	2	5	7	100%	
16	29	16	29	45	12	20	32	71.1%		
Total	287	132	287	419	85	193	278	66.35%		

Anexo V
Categorias das respostas dos entrevistados

- Quadro 2 - Categorias das respostas dos educadores
- Quadro 3 - Categorias das respostas dos professores do 1.º CEB
- Quadro 4 - Categorias das respostas dos EE do Estágio Pedagógico I
- Quadro 5 - Categorias das respostas dos EE Estágio Pedagógico II

Quadro 2

Categorias das respostas dos educadores

Categorias	Dimensão	Respostas
Caracterização do entrevistado	Anos de Serviço	E1: 17 anos. E2: 23 anos.
	Cargos na escola	E1: “Neste momento não, mas já exerci de coordenadora de núcleo”. E2: “De momento não”.
	N.º de alunos	E1: “Começamos o ano letivo com vinte, mas terminamos com dezanove, que houve uma transferência”. E2: “Quinze neste momento”.
Condições da escola face ao envolvimento parental	Associação de Pais	E1: “Associação formada não. Agora em termos de Escola Básica Integrada acho que eles ainda não constituíram associação de pais, mas têm alguns pais mais interessados que se chegam à frente”. E2: “Sim possui”.
	Existência de Associação de pais	E1: “Eu vou falar só aqui em relação ao nosso núcleo, porque a perspetiva geral depende muito de cada escola, de pequena escola do 1.º Ciclo, e na 2, 3 também dependerá também do grupo de professores, que às vezes nós precisamos de nos envolver um bocadinho com os pais. E aqui na nossa escola nós temos conseguido pontualmente alguns pais que se interessam um bocadinho mais no processo e pelos próprios filhos e até que se disponibilizem para algumas coisas. Esses são assim mais atentos, às vezes, são eles próprios a darem algumas sugestões, já tivemos alguns pais a dar sugestões. Propriamente eles sozinhos a fazer qualquer coisa, ainda não se conseguiram organizar. Há nove anos que temos aqui este edifício novo, e eu acompanhei
	Associação de Pais	Organização de atividades

		estes nove/dez anos e muita vontade, eles têm muita vontade, mas ainda não se conseguiram organizar por iniciativa própria”. E2: “Sim, bastantes”
	Frequência de Atividades	E1: _____ E2: “Desde de visitas de estudo, atividades com outras instituições: Bonecas de Trapos/ Observatório, o dia da criança, participam na festa de natal, participam praticamente em tudo o que nós fazemos eles fazem. Também têm iniciativas próprias”.
	Existência de sala de encarregados de educação	E1: “Não, por falta de espaço”. E2: “A associação de pais quando vem aqui reuniu-se na sala de professores lá em cima, é grande, eles têm lá espaço, tem um armário, tem espaço para eles”.
Sala para encarregados de educação	Opinião sobre sala de encarregados de educação	E1: “Só para os encarregados de educação não propriamente, mas para receber pessoas que vêm de fora, incluindo os encarregados de educação, é sempre bom ter espaço. O único espaço que nós temos é o gabinete da coordenação, que muitas vezes é lá que nós recebemos os encarregados de educação, que não tem interferência de outras pessoas, mas tem um telefone, por exemplo, que pode tocar. É um sítio que não é o mais acolhedor para esta situação”. E2: _____
	Opinião sobre a abertura aos encarregados de educação	E1: “Acho que sim” E2: “Sim, dentro de certos limites, mas damos”.
Abertura aos encarregados de educação	Exemplos	E1: “Portanto, nós sempre no início do ano fazemos sempre uma reunião com os pais, que até é fora do tempo letivo, precisamente para que os pais possam vir, possam ter tempo. É às 6 horas da tarde, para eles poderem se organizar e poderem estar. E essa reunião anda sempre à volta de umas 200 pessoas, e é nessa reunião que nós realmente mostramos e dizemos, em que dia é que temos maior disponibilidade para eles virem ter connosco. E depois neste pequenos encontros, principalmente em relação ao Jardim de Infância, por a proximidade das idades, os pais são sempre mais interessados e nós também com eles. Falamos quase diariamente para situações que possam merecer mais

		<p>abertura. Mas abertos nós somos porque são constantes as atividades que abrimos para os pais trabalharem e colaborarem conosco, desde pedidos de informação, pesquisas com alunos, colaboração em épocas festivas, com algum tipo de atividade que seja preciso fazer em casa para participarem em concursos ou outras. Já temos pedido colaboração para o jornal escolar, alunos que possam fazer alguns pequenos trabalhos com os filhos. Falar das suas profissões também já sei que vai do Jardim de Infância até ao 4.º ano, já tem acontecido muitas parcerias. Portanto, eu acho que abertura nós temos realmente, às vezes, pode faltar tempo das duas partes, mas temos e penso que os pais também sentem esta abertura”.</p> <p>E2: “Nunca fazemos atividades em que não perguntamos se querem participar, se temos ideias para projetos perguntamos à associação de pais, aquilo que entendemos que eles devem participar e que diz respeito aos filhos”.</p>	<p>E1: “Sempre, a gente pode sempre fazer mais. Eu acho que podemos sempre fazer mais, claro que há épocas e épocas, há épocas que os professores estão mais saturados também. De reuniões extras e claro se é terminar a nossa atividade letiva e a gente a seguir tem que ir para uma reunião tratar de um assunto relacionado com parte letiva, fica pouco tempo para os pais não é. As atividades que a gente dedica no plano anual de atividades já todas têm um espaço para que os pais possam participar, portanto já estão aí contemplados. Claro podemos fazer sempre melhor, podemos sempre pensar mais neles e tentar motivá-los mais, o que nem sempre é possível, por várias circunstâncias”.</p> <p>E2: “Não, acho que neste momento funciona muito bem como está”.</p> <p>E3: A título particular, cada turminha não, acho que as pessoas têm uma ótima envolvimento e tudo e, mesmo na parte do acompanhamento do sucesso escolar. A nível de atividades de grupo, por exemplo, às vezes as festinhas são só na escola e podiam ser mais abertas à comunidade. Mas pronto, às vezes também são burocracias, ou por exemplo, por causa dos transportes, ou porque às vezes não se consegue por toda a gente aqui dentro e teria que se fazer na Junta o espetáculo X pronto e, às vezes as coisas acabam por se fazer mais</p>
<p>Necessidade de mais abertura aos encarregados de educação</p>			

internamente, quando se podia talvez abrir mais à comunidade. Quando se pode faz-se, mas nem sempre é possível. Mas na minha opinião concreta acho que também às vezes o abrir mais à comunidade é uma mais-valia.

E4: Pronto, é o que estamos a tentar fazer. Pronto, trazer mais os pais à escola. E então fazer um envolvimento maior, que é o que estamos a pensar para o próximo ano, que já houve anos transatos em que fizemos as festas de São João, as marchas... E agora, estamos tentando fazer para ver se vêm mais pais, que às vezes é complicado que os pais trabalhem e os serviços também não os deixam sair (pois essa situação também é complicada) essa situação também é muito, muito complicada. Portanto, às vezes há pais que querem vir, mas que também não podem e há muitos que já são professores. No meu caso eu tenho muitos que são professores e são educadores, eles para faltarem é complicado, porque são muitos (pois são).

E5: Esta escola até tem feito bastantes coisas para envolver os encarregados de educação. Às vezes até fazemos concursos não só quando os estagiários estão cá, porque é uma escola que tem protocolo com a universidade e às vezes os estagiários envolvem toda a comunidade educativa dentro e fora da escola. Mas nós também já fizemos outras coisas. Já desenvolvemos atividades para os pais participarem, por exemplo no dia do pai, para o pai vir jogar com os alunos e vieram muito poucos. É verdade que também os horários também não... mas nós sabemos que grande parte dos pais não trabalham e esses nem sequer vieram e os poucos que vieram são até pais que trabalharam que pediram horas e se calhar compensaram essas horas. No dia da mãe, também já fizemos um concurso de sopas e aí aderiram bastantes e até fiquei admirada. Mas já temos desenvolvido atividades em que vêm quase sempre os mesmos, que são aqueles que valorizam a escola e estão preocupados com a educação dos filhos.

E6: Como eu já disse, esta escola tem de criar projetos e atividades que chamem os pais à escola. Por exemplo, o Espírito Santo há muitos pais que já fizeram impérios de espírito santo e poderiam fazer um império aqui na escola. Podiam ser feitas atividades relacionadas com o desporto, em que os pais faziam determinadas atividades físicas com os seus filhos. Podia-se

			<p>chamar mais os pais à sala para falar sobre a sua profissão, fazer atividades com as crianças, como eu faço. Por exemplo, já convidei pais para fazerem uma sessão de leitura na sala, desenvolverem atividades de expressão plástica, de expressão musical e expressão dramática. É diferente quando sou eu a desenvolver uma atividade e quando é um pai, pois elas ficam mais concentradas no trabalho e envolvem-se mais, porque é uma pessoa diferente. Eu acho que se deviam convocar mais os pais por essa razão.</p>
<p>Modo como comunicam habitualmente com os encarregados de educação</p>	<p>Contactos com os encarregados de educação</p>	<p>Iniciativa dos encarregados de educação</p>	<p>E1: “Sim, acho que sim. É claro que nestas faixas etárias é mais a preocupação do bem-estar da criança e não propriamente a preocupação do percurso escolar deles. E isso a gente nota um bocadinho os pais estão sempre muito dispostos a vir à escola para resolver os assuntos mais de: “se houve alguém que tocou no filho, por que é que tocou? O que é que se passa que não vejo lápis e canetas? E ele traz tudo e devem roubar”. Portanto é sempre assuntos melindrosos, assuntos que não são propriamente aqueles que a gente esperava, que é mais a abertura o que é que eu posso fazer para ajudar a turma do meu filho, o que é que eu posso fazer para melhorar aqui o percurso escolar dele. Essa abertura são poucos os que nós temos. Outra presença constante na escola ao portão temos sempre muita gente que quer falar com o professor, mas são situações pouco educativas, digamos assim. São coisas da organização, que isso é fácil de resolver. Envolvê-los um bocadinho mais nas questões da aprendizagem é mais desafiante”.</p> <p>E2: “Poucos, mas sim”.</p>
		<p>Frequência dos contactos com os encarregados de educação</p>	<p>E1: “Comunicar só por comunicar pode ser diariamente e acontece diariamente. Há anos também que eles se envolvem um bocadinho mais, e tenho, com alguma frequência, semanalmente um ou dois pais que pretendem vir saber como os meninos estão aqui na nossa sala. Este ano, por acaso, foi um ano em que eles revelaram menos envolvimento, em que foi preciso chamar. Foi preciso mesmo dizer quando puder aparecera para a gente falar sobre a aprendizagem, como é que as coisas estão a correr. Houve uma mãe que se destacou em relação a isso, é que a queria saber sempre mais como é que a filha estava”.</p>

			<p>E2: “Como referi são poucos, mas os que vêm frequentemente quinze em quinze dias. No mínimo um vem por mês tenho sempre algum encarregado de educação a falar comigo. Tenho dois ou três com um bocadinho de mais frequência”.</p> <p>E1: _____</p> <p>E2: “Para prestar informações gerais, sempre pessoalmente; situações de emergência por telefone, mas sempre pessoalmente”.</p>
<p>Conhecer as dimensões do Envolvimento Parental</p>		<p>Meios de contacto</p>	<p>E1: “Eu acho que é satisfatório, gostaria que tivesse sido mais este ano, achei lhes realmente um grupo pouco envolvido, mas posso dizer que se calhar quando a gente faz as nossas apresentações e comunicações aos pais tive 15/16, não é mau, mas já tive os vinte. Portanto acho que também, aqueles que faltaram um bocadinho de desculpa, podiam se ter organizado melhor, portanto eu penso que eles se interessam, mas podia ter sido melhor este ano”.</p> <p>E2: “Os que vêm muito bom, mas são muito poucos. Os outros é mesmo insatisfatório porque tenho uns que nunca cá apareceram, nem vieram buscar notas”.</p> <p>E3: Considero boa, considero uma boa envolvimento, os pais aparecem, não é preciso convocar, os pais aparecem, preocupam-se, entregam os meninos procuram os professores e os educadores, não digo diariamente, porque há pais que não podem, portanto, estão a trabalhar, mas há sempre aquela conversinha ao entregar as crianças, o aparecer no atendimento, o quando não podem aparecer telefonar, telefonam muito eles. Por acaso são muito envolvidos, telefonam às vezes a saber se o menino comeu se não comeu, <i>etc.</i> falar com o educador, com o professor, eu acho que até é uma boa... é um meio escolar muito rico e muito... e também onde há uma boa envolvimento com os docentes. No meu caso em particular, com os meus encarregados de educação também sempre mostrei abertura, mas também tenho tido uma boa relação com os pais e também eles sentem que podem procurar, que a pessoa não está presente só no dia para atender.</p> <p>E4: Olha da minha sala é ótimo, pronto. Da escola, depende, há colegas que, pronto, os pais são muito assíduos, outros nem tanto. O que é que fazemos</p>

	<p>nesses casos? Chamamos os pais à escola e então aí eles participam, eles vêm, mas muitos casos há professores que se queixam que têm que chamar os pais, convocá-los para virem à escola, senão eles não aparecem (risos).</p> <p>E5: (isabel trigo)</p> <p>E6: Os encarregados de educação desta escola envolvem-se muito pouco, mas há um motivo para isso, pois a escola não cria oportunidades para eles se envolverem. Eu acho que os próprios professores e educadores não gostam que os pais se intrometam naquilo que eles fazem nas suas salas. Portanto, uns envolvem-se pouco, pois são convocados e não aparecem. Eu falo por experiência própria. Muitas vezes convoco os pais e eles não aparecem, como foi o caso da peça de teatro que fizemos no natal em que os pais não se quiseram envolver. Outros querem aparecer e serem mais participativos, mas parece que a escola recusa essa participação. Eu acho que isto tem de mudar e eu já alertei os meus colegas para isso, mas não está a ser fácil contornar essa situação, mas tenho esperança que no futuro este cenário se reverta.</p> <p style="padding-left: 40px;">Exemplo de uma situação:</p> <p>Por exemplo, houve uma vez em que estávamos todos a trabalhar a temática das profissões e decidimos trazer algumas profissões presentes na nossa comunidade à escola. É claro que eu pensei logo que seria um bom momento para convidar alguns pais a virem à escola falar sobre a sua profissão. Mas preferiram convidar pessoas de diversas instituições e dos vários setores de atividade que não tinham qualquer relação com as crianças, com a desculpa de que alguns pais não tinham tempo, não se iriam envolver e, portanto, para não me chatear concordei com isso.</p> <p>E7:</p> <p>E1: “Pois este grupo foi um bocadinho diferente, sim. Eu não senti dificuldades em comunicar, senti foi falta de resposta. Porque a comunicação que eu fiz é caso mais ou menos a que faço com os outros e chega bem a todos. Alguns não chegaram porquê? Também posso pensar que a culpa seja minha,</p>
	<p>Dificuldade em comunicar com os encarregados de educação</p>

		<p>mas realmente não sei porque não chegou a alguns, acho que é mesmo desinteresse da parte deles”.</p> <p>E2: “Não, atenção há aqueles que pouco ou nada cá vêm, por exemplo, tive uma menina com problemas que precisava de uma intervenção médica e tudo mais e aí tive muitas dificuldades em contactar o encarregado de educação porque simplesmente não vinha e quando veio não serviu de nada. Mas no resto não, consegui contactá-los”.</p> <p>E1: “Sim, por uma questão de organização, embora possa receber todos os dias se estiver disponível. Para uma questão de eles se organizarem e a escola também, porque não podemos também deixar as portas sempre abertas, porque hoje em dia temos muitas pessoas que lá está a prioridade é agressividade e a resolução dos problemas do bem-estar, que alguma coisa aconteceu com o meu filho. Temos tido situações em que os pais, encarregados de educação apareciam simplesmente aí dentro e entravam e nem se apresentavam aos funcionários queriam era falar com a professora à custa toda. Então, nós fomos tentando, gradualmente, incutir aqui na nossa população, que precisou deste exercício, porque nestes dez anos, no início tínhamos toda a gente aqui à porta todos os dias para atacar ou agredir alguém. Hoje em dia não, eles sabem que têm um horário, neste horário eles quando pretendem informam que querem vir na caderneta ou pessoalmente, e a gente aí recebe e atende. Pronto, outras situações que seja eu que queira falar praticamente eles estão sempre também disponíveis para vir”.</p> <p>E2: “Sim, tenho um dia de atendimento que é há terça-feira que é das 15h00 às 16h00, mas todos os encarregados de educação sobretudo os que trabalham eu nunca imponho um horário sempre que eles podem, porque alguns trabalham por turnos, eu atendo qualquer pai a qualquer altura”.</p> <p>E1: “Não propriamente, não propriamente, porque faz parte do meu horário de trabalho. Mesmo que eu quisesse entre as 6 e as 7 já não é no meu horário de trabalho, portanto tem de ser dentro do meu horário, faz parte da componente não letiva. E entre eles eu perguntei na reunião de pais se era possível para todos, toda a gente disse-me que sim. Até porque todos os encarregados de educação têm direito na legislação, aqueles que trabalham, a</p>
Horário de atendimento aos encarregados de educação	Existência de horário de atendimento aos encarregados de educação	
	Discutido com os encarregados de educação	

		<p>poder usufruir desta hora. Por isso, eles se organizem e até hoje nunca ninguém disse que não podia vir e quem não poderia recebo noutra hora”.</p> <p>E2: “Foi decidido por mim”.</p> <p>E1: “Sim”.</p> <p>E2: “Sempre que possível eles vêm, se não quando não podem chegamos a um acordo e vêm noutra hora”.</p> <p>E1: “Sim”.</p> <p>E2: “Sim, no geral sim”.</p>
	<p>Adesão dos encarregados de educação</p> <p>Assiduidade às reuniões</p>	<p>E1: “Depende um bocadinho do tipo, quando eu faço sessões com os miúdos e dou essa abertura para eles intervenham, nota-se alguma timidez porque estão com os outros todos e nem sempre é fácil falar do nosso filho. E eu quando faço estas aberturas é também para que eles se sintam à vontade de falar, quer ele faça tudo muito bem, quero que os pais tenham a ideia que o filho ainda não consegue, que eles partilhem. Porque nós temos, por exemplo, um menino com necessidades educativas especiais, que é diferente de todos os outros em muitos aspetos, uma grande distância de desenvolvimento, e a mãe naturalmente começou a falar disso e os outros pais, alguns que conheciam o miúdo, também ajudaram. Portanto, ir falando colaborando uns com os outros, é claro que isso não pode acontecer por exemplo numa reunião de avaliação individual, que eles vêm muito mais na expectativa de ouvir o que nós temos para dizer. Eu tento, até nós fazemos avaliação, eu faço avaliação por portefólio e tento é analisar o portefólio com eles e pergunto-lhes sempre o que é que acha desse desenho? O que é que acha desse trabalho? Pronto, há alguma conversa, não pode haver muita, por também são vinte pais à espera, neste caso dezanove este ano. Por isso, não pode haver assim muita conversa, mas tento que haja essa abertura”.</p> <p>E2: “Não, participam, participam. Fazem perguntas, dizem se concordam ou se não, neste aspeto participam. Também lhes ponho incentivo a que participem e que deem a sua opinião”.</p>
<p>Reuniões com os encarregados de educação</p>	<p>Intervenção dos encarregados de educação</p>	<p>E1: “Sim, acho que sim. Já têm por hábito perguntar como é que funciona, antes era “ah eu acho que era assim”, agora já os ouvimos mais a perguntar como é que se faz e como é que é”.</p>
	<p>Regras da escola</p>	

	<p>Interesse dos encarregados de educação</p>	<p>Atividades solicitadas</p> <p>Exemplos de atividades</p> <p>Participação em atividades escolares</p>	<p>E2: “Os que vêm sim” . E1: “Sim”. E2: “Em casa sim”</p> <p>E1: “Sim, por exemplo quando é preciso fazer um desenho, uma pesquisa, um trabalho e preciso escrever alguma coisa que os miúdos ainda não sabem escrever os pais preenchem. A participação, por exemplo com livros em vários projetos que temos feito, os pais mandam um livro de casa se for preciso. Há um livro do jardim que vai para casa, eles escrevem, colaboram, portanto, dão continuidade àquilo que a gente...faço aqui na sala”.</p> <p>E2: “As vezes se eu peço por exemplo quando pedi: por favor perguntem em casa quais são os elementos da vossa família, eles trouxeram o papel com os nomes das pessoas. Se peço qualquer coisa, por exemplo, a comida que mais gostam, a receita, as mães escrevem e trazem. Pronto, aquilo que peço são coisas simples, mas trazem sim” .</p> <p>E1: “Vir à escola é mais comum, o sair da escola com os encarregados de educação não é muito viável, acho que por receio também nosso, pela comunidade que nós temos, porque esta comunidade é profundamente caseira não é? As pessoas são domésticas, estão em casa. E quando há assim uma iniciativa de escola que envolva por exemplo o piquenique ou saída, vêm em massa e quando vêm os comportamentos ainda não são os melhores como exemplo para os filhos, quando vêm assim a comunidade inteira. Se levamos um pai ou dois pontualmente, funciona bem e acho que até é um enriquecimento para o grupo. Quando é a turma inteira nem sempre temos os melhores comportamentos. E nós também não podemos arriscar só fazer uma atividade para os pais, quando a gente precisa é da aprendizagem das crianças, então isso tem de ser sempre muito ponderado. Já tivemos algumas experiências que não correram bem na escola. Posso dar-te um exemplo de um concurso de bolos que fizemos para a mãe, todas as mães participaram, portanto tivemos uma enchente de bolos, foi a escola inteira não é? Fizemos no polivalente, fizemos a exposição dos bolos, ficou tudo muito bonito, depois pusemos ali no espaço da branca de neve umas mesas com os bolos, porque a ideia no fim foi partilhar o lanche. Foi assustador, nós tivemos que nos afastar,</p>
--	---	---	--

nós professores, afastaram-se com as suas crianças porque as mães atacaram os bolos. Isso é um exemplo de um atividade que a gente queira fazer com os pais. Portanto, não nos ouviram como é que era para fazer, o que é que era para partilhar, a ideia era partir às fatias e distribuir primeiro pelas crianças. Havia pessoas a pegar em bocados de bolo e a meter nos carrinhos de bebés para que não comessem o seu bolo. Portanto, são comportamentos que se calhar já estarão um bocadinho diferentes, porque com o tempo as pessoas também vão mudando, mas arriscam a estragar toda a parte educativa que a gente queira dar de uma atividade. Por isso, temos feito, às vezes, eu prefiro ir aos encarregados de educação, por exemplo visitar o local de trabalho, do que propriamente eles estejam connosco. Há outras atividades que têm corrido mais ou menos bem, os desfiles por exemplo, as mães, mais mães do que pais, costumam a nos acompanhar à volta do desfile ou ao pé da criança. Também não corre cem por cento porque elas têm sempre uma grande preocupação que a criança não passe fome por exemplo, no desfile vão metendo sempre coisas na boca ou às vezes levam ao colo. Pronto, é sempre a tal proteção da criança. Se não tiver bem não pode participar. Claro que a gente tem outro perfil não é, escolhemos primeiro a atividade, direitinhos como a gente gosta, a cumprir os objetivos. Há sempre aqui uma interferência e uma relação que ainda não está assim muito afinada”.

(com o tempo talvez se consiga)

“Esperamos que sim, da minha parte também, porque eu também tenho esse receio. Ou às vezes a gente pensa “ah vamos fazer com os pais”, mas e depois o que é que vai acontecer, não é? Pelas características destes pais, eu noutros sítios onde trabalhei sempre fiz muita coisa com os pais e não notava estes problemas sociais não é? Aqui há dificuldade realmente de o estar, dos comportamentos. Se nós estamos a modelar um comportamento à criança não é, não queremos aquele comportamento que eles estão habituados a ver, se trazemos assim os pais sempre e em massa, não temos tempo para educá-los entre aspas não é? De prepará-los, de os ajudar e depois a coisa não corre assim como devia”.

		<p>Atividades por iniciativa própria</p>	<p>E2: “Sim, nas festas sim, se faço algum projeto tenha que convidar algum pai, ele vem, sim”.</p> <p>E1: “Eu não tenho propriamente um conhecimento muito profundo sobre isso, mas aquilo que os miúdos vão dizendo quando partilham as suas vivências de casa eu noto que a grande maioria faz coisas diferentes. Podem não fazer por sistema, podem não fazer diariamente, mas há umas saídas, há o ir ver uma lagoa. Há um ou dois casos que faz coisas mais específicas, uma miúda uma vez que falou de ir ao centro da Ciência Viva, depois de nós lá termos ido, sem ter dito aos pais, ela levou esta ideia e os pais foram, mas um caso em dezanove. Assim que faça realmente intencionalmente alguma coisa pela parte educativa não creio que seja um hábito acho que seria uma coisa que poderia ser melhor trabalhada com os pais. Embora, nós fazamos uma reunião aqui na escola que a gente promove exatamente esse tipo de comportamento nos pais, mas se eles não têm à partida esse estar na vida não é, se não valorizam isso deles, nós podemos dizer muitas vezes, eles até dizem sim senhor vou fazer, mas depois na prática não se muda muito não é, os estilos de vida, porque é mais prático estar em casa, depois se calhar não temos transporte para ir para todo o lado, pronto as desculpa que vamos arranjando e as crianças vão passando sempre para o último lugar”.</p> <p>E2: “Sim, tenho alguns pais que o fazem. Poucos mas tenho, outros que não. Mas tenho pais que o fazem sim”.</p> <p>E1: “Na escolaridade eu acho excelente. Mais do que até neste tipo de atividades que eu fui descrevendo. Só que isso é outro trabalho, para a escola é possível nós abirmos e promovermos uma atividade, chamarmos os pais e os pais participarem na atividade. Não é possível é a gente envolvê-los na aprendizagem mais do que pedir-lhes para acompanhar um trabalho de casa ou numa colaboração em jardim-de-infância que a gente pede que venha para trás, mais do que isso a gente não pode ir às casas das pessoas ensinar-lhes. Já fizemos em anos atrás, a gente chegou a fazer reuniões de como organizar, por exemplo, o quarto do filho. Nós tínhamos mesmo que dizer: “não, tem que haver uma secretária”, por exemplo, um 3.º/4.º ano, já 1.º e 2.º é importante, mas como eles nem valorizavam nada, nós chegávamos a dar</p>
<p>Utilidade do envolvimento parental</p>	<p>Opinião</p>	<p>E1: “Na escolaridade eu acho excelente. Mais do que até neste tipo de atividades que eu fui descrevendo. Só que isso é outro trabalho, para a escola é possível nós abirmos e promovermos uma atividade, chamarmos os pais e os pais participarem na atividade. Não é possível é a gente envolvê-los na aprendizagem mais do que pedir-lhes para acompanhar um trabalho de casa ou numa colaboração em jardim-de-infância que a gente pede que venha para trás, mais do que isso a gente não pode ir às casas das pessoas ensinar-lhes. Já fizemos em anos atrás, a gente chegou a fazer reuniões de como organizar, por exemplo, o quarto do filho. Nós tínhamos mesmo que dizer: “não, tem que haver uma secretária”, por exemplo, um 3.º/4.º ano, já 1.º e 2.º é importante, mas como eles nem valorizavam nada, nós chegávamos a dar</p>	

		<p>exemplos, mostrávamos fotografias, de como organizar o tempo de estudo, como fazer, de como ter uma mochila, portanto, a base das bases não é? Esse trabalho, mais ou menos, penso que está mais ou menos resolvido. Em cada turma, se calhar ainda há 2 ou 3 que não se importam se o filho tem caderneta ou se não tem, se tem material se não tem. Depois o acompanhar da aprendizagem, temos alguns pais, se calhar cerca de dez, que anualmente têm procurado a escola com dúvidas: “como é que eu posso resolver este problema de Matemática? Eu nunca fiz isso, as coisas estão muito diferentes do meu tempo, porque é que ele não tem manual? Porque não trouxe uma ficha daquilo”. Portanto, temos alguns mais preocupados e já que vão aparecendo, mas é em 300 alunos do 1.º Ciclo, podia ser mais, do que só 10. Porque é uma baixa percentagem”.</p> <p>E2: “É fundamental, mas continuo sempre a dizer e mantenho tem de haver regras e limites. Eles têm que se envolver no espaço escolar, mas respeitando as regras desse mesmo espaço escolar, porque uma coisa é termos o envolvimento dos pais com boa vontade, participar, outra coisa é termos pais com exigências, são coisas diferentes. Acho muito bem dentro dos seus limites”.</p>
<p>Definição de um bom encarregado de educação</p>		<p>E1: “Ui, (risos) um bom pai, uma boa mãe. Não sei, um bom encarregado de educação é aquele que zela pelo que o seu filho possa ter as condições mínimas para que possa aprender e ter sucesso não é. Que tenha em casa a continuidade da escola, que também valorize, que fale todos os dias sobre o que é que fizeste, não trouxeste alguma coisa para fazer, queres fazer até outras no computador ou noutro tipo de atividade que tenha em casa, mas continuidade do anda a fazer. Se anda a aprender tabuada, então brincamos um bocadinho aqui as tabuadas mesmo à refeição. Eu acho que realmente um bom encarregado é o que sabe o que o percurso que o seu filho está a fazer e que tenta fora da escola, porque na escola há profissionais para se preocuparem com esse assunto, que tente dar continuidade às aprendizagens que ele faz, não da mesma forma, mas de forma a se mostrar interessado sobre o percurso que ele está a fazer. Agora também não sei se isso é tudo bom, às vezes olho para mim porque eu exijo tanto ao meu filho e digo-lhe tantas vezes</p>

			<p>e faço tantas brincadeiras com ele e ele obtém muitos bons resultados, mas vejo os outros que não têm pais que se preocupam que eles tão na rua o tempo inteiro e que são felizes na mesma, portanto, a gente às vezes não sabem bem o que é um bom encarregado de educação, aquele que exige que o filho seja o melhor e não o deixe respirar ou é aquele que realmente olha aprende sozinho, deixa aprender sozinho. Não sei, eu acho que se calhar é melhor acompanhar os filhos, talvez seja melhor encarregado de educação”.</p> <p>E2: “É a pessoa que se mostra...para já que trabalhe em casa com os filhos, vem saber à escola o que é que se passa, o que é que se pode fazer para ajudar, respeitando os tais limites, dando o seu contributo e com respeito saber perguntar, saber falar – é o encarregado de educação ideal”.</p>
	<p>Sucesso escolar dos alunos</p>	<p>Envolvimento parental vs. Sucesso escolar</p>	<p>E1:”Há uma relação direta, uma relação de excelência. Eu acho realmente se houver este acompanhamento os filhos pelo menos sentem-se mais seguros, até podem não obter grandes resultados, porque também depende um bocadinho das competências de cada criança não é e daquilo que eles vão conseguindo desempenhar. Mas pelo menos como criança, o desenvolvimento global da criança, eu acho que é outro. Que é diferente eu sentir que o meu pai se envolve ou a minha mãe, está preocupado com aquilo que eu estou a fazer na escola, na minha aprendizagem, sei que fala com a professora, que não briga, sinto confiança. Portanto, é uma criança feliz, é uma criança que quer vir para a escola, portanto, vai ter sucesso de certeza, pode não ser o melhor aluno, mas sucesso vai ter. Vai fazer um bom percurso de aprendizagem. É diferente daquela criança que só revela mau comportamento e que em casa castigam-na ou não querem saber dele. Na escola o pai quando vem é para falar mal com o professor e se zangar, é totalmente diferente. Em termos de comportamento das crianças e de bem-estar nota-se que outro lado só tem melhores resultados”.</p> <p>E2: “Cem por cento, cada vez mais se nota que realmente quando os pais se envolvem a diferença é muito grande”.</p> <p>E1: “Eu acho que são muito fatores, não sei qual seja o principal. Não gosto muito de atribuir culpa aos pais, porque também sou mãe e percebo que a gente não consegue chegar a tudo, nem muitas vezes acompanhar aquilo que</p>

		<p>Causas do insucesso escolar</p>	<p>se faz nas escolas. Eu tenho o curso superior e há coisas que não percebo o que é que o meu filho faz no 1.º Ciclo. Portanto, a gente tem de parar um bocadinho, temos de pensar, temos de perguntar a outras pessoas que saibam (para) que tipo de matérias são estas, porque são muito diferentes daquilo que nós fazíamos. Claro que a gente chega lá não é? mas não é imediato”.</p> <p>(Depois pensa se numa mãe que só tem o 1.º Ciclo...)</p> <p>“Que mais dificuldades terá não é? E claro que o acompanhamento parental eu acho que... vou por ao contrário, eu acho que o principal do insucesso é não haver um bom ambiente de aprendizagem na escola. Eu acho que a escola tem que ser, tem que ser determinante, tem de ser entusiástica, tem que ter uma sala de aula e um professor dedicado às crianças. Se isso não acontecer..., porque se eu estiver dedicado eu sei as dificuldades que eles têm e se for realmente a parte parental eu vou tentar resolver ou estabelecer estratégias para isso. Portanto, se não se consegue é na escola que está a falhar alguma coisa, que pode ainda melhorar. Portanto, talvez seja aí o principal insucesso, tem que ser connosco. A segunda parte do insucesso é a parte parental que ponho em segundo lugar e em terceiro lugar as condições todas que há das escolas de programas, a exigência que é posta aos alunos, os métodos pedagógicos que...pronto toda a parte da organização, que muitas vezes os professores do 1.ºCiclo, porque vejo mais aí o insucesso do que propriamente em Jardim-de-infância, os professores do 1.º Ciclo não têm muito tempo para pensar como chegar ao aluno de diferentes maneiras, porque há aquele aluno que não consegue aprender a tabuada sabendo que 1x1 dá 1 não é? 1x1 dá 1? Portanto se ele não consegue dessa forma o que é que eu posso fazer para ele aprender? Isto é preciso algum tempo, é preciso alguma ginástica para se compreender. Também se não se consegue, não temos apoios que nos fazem muita falta e são determinantes no sucesso educativo, não acontece”.</p> <p>E2: “Olha primeira é exatamente a falta de interesse dos pais que se reflete indiscutivelmente no desenvolvimento dos filhos. Outro é a falta de regras e educação em casa também é cada vez mais que começamos a perceber-nos que</p>
--	--	------------------------------------	--

			<p>isto vai ter consequências muito graves. E a falta, não sei porquê, mas cada vez mais os miúdos mesmo a partir do Pré-escolar não têm interesse na parte escolar, ou seja, gostam de ir para escola, gostam de estar na escola: de brincar, de participar nas atividades; quando chega à parte dos conteúdos isso vai aumentando esse desinteresse à medida que eles vão passando de níveis, a escola não os diz absolutamente nada”.</p> <p>E1: “Pois, acho que sim” .</p> <p>E2: “Sim, cada vez mais, cada vez mais, sem dúvida nenhuma, aliás neste ano posso fazer o reflexo da minha turma os meus meninos todos com graves problemas são exatamente de pais com rendimento de inserção social, cada vez com mais filhos, ou os que têm poucos filhos estão na escola por obrigação, não estão na escola para aprender”.</p> <p>E1: “Sim, muito heterogêneo. Há quem só tenho o 1.º Ciclo, para já... eu acho que neste momento todos, este ano toda a gente passou pela escolaridade, mas tenho quem não acabou o 1.º Ciclo e tenho curso superior”.</p> <p>E2: “Sim, tenho alguns pais com um nível escolar bastante elevado, até tenho licenciaturas, tenho dois. Tenho outros com o 12º ano, dois ou três. Tenho outros com básico e tenho um ou dois que não sabem ler nem escrever”.</p> <p>E1: “Não, é um fator, é um fator que ajuda, mas acho que também tem a ver com a personalidade, com a educação que tive como mãe e como pai, porque é possível, gente com pouca, baixa escolaridade fazer milagres com os filhos e ter, lá está, uma envolvimento diferente. Posso não saber ler e escrever, mas querer que o meu filho saiba, então levo o à biblioteca ou peço aos vizinhos para ensinar. Portanto, não é só a escolaridade que determina é também a minha vontade como pai, como mãe, os estímulos que eu dou, aquilo que eu recebi também à minha volta. As avós não sabiam ler nem escrever e contavam lengalengas, histórias e etc, não é? Portanto, uma criança que teve a sorte de passar por esse ambiente familiar que ainda se calhar nem estudou no secundário vai ter um percurso ligeiramente diferente a caminho do sucesso do que outros às vezes com pais com mestrado, mas que vivem obcecados só com computadores ou com o seu trabalho do dia-a-dia e se esquecem que até é importante cantar uma lengalenga com os filhos ou ler</p>
<p>Varição do envolvimento parental</p>	<p>Envolvimento parental face às suas habilitações e nível económico</p>	<p>Falta de interesse dos encarregados de educação</p> <p>Existência de heterogeneidade</p> <p>Envolvimento parental vs. HABILITAÇÕES literárias</p>	

			<p>uma história à noite. Portanto, pode não ter uma relação direta embora de certeza que ajude”.</p> <p>E2: “Não, não, tenho pais que não sabem praticamente ler nem escrever apenas assinar o seu nome e são pais preocupados, pais que vêm à escola, pais que querem algo para os filhos. E tenho pais também com habilitações elevadas que fazem o extremamente necessário ou então nem aparecem”.</p> <p>(Às vezes estes pais acabam por querer para os filhos aquilo que não conseguiram para si?)</p> <p>“Sim, ainda querem impor ao filho um certo respeito pelo professor e até uma certa consideração e acho como não sabem, sabem que o professor é que pode ensinar. Os outros, pronto, também tenho pais com habilitações literárias que são pais excelentes, preocupados, há de tudo um pouco, mas não associo complementemente, até porque temos casos de comportamentos gravíssimos de pais com escolaridade elevada e bens económicos elevados e não é por isso que os filhos são melhores, não é, portanto, é de tudo um pouco, de todos os estratos sociais”.</p> <p>E1: “Eu acho que sim, há diferenças há. Neste caso concreto nós temos aqui...o que é que é uma família desfavorecida, não é? Também tem muito pano para mangas aí. Desfavorecida é não conseguir ter condições...”.</p> <p>(básicas e necessárias para uma criança conseguir)</p> <p>“Por exemplo vou dar estes dois casos: temos o caso do António, porque é que aquela é mãe é desfavorecida? Porque não estudou muito, porque não teve pais que a acompanhassem, tem alguma limitação cognitiva, o ambiente não é estimulante. Mas o António destaca-se em relação a outras crianças que têm um ambiente melhor: é mais atento, não é o primeiro a falar, mas está a pensar naquilo que se diz, uma criança mais envolvida nas atividades que nós fazemos. Em relação a um outro miúdo, como é que ele se chama? O Rafael, o Rafael aquele mais gordinho, o Rafael tem uma família que o pai trabalha,</p>
	<p>Envolvimento parental: famílias desfavorecidas vs. Favorecidas</p>		

			<p>tem uma estrutura familiar que parece ser mais...pronto, que com mais qualidade e o miúdo não tem tanta aptidão para se envolver. Não é muito fácil a gente dizer “ah é porque é desfavorecido que não se envolve”. Eu acho que tem mais uma vez a ver com as nossas características individuais, mas se juntarmos os números todos claro que a percentagem cai mais sobre quem é desfavorecido que não se envolve tanto. Às vezes não é por não quererem é porque é mesmo assim, a cultura que eles se habituarem a estar, o meio social deles. Se for para comer e beber aparecemos, se for para outro tipo de coisa “ah senhora eu não sei fazer isso”, é logo essa resposta que avança. Por isso, sim, acho que sim, acho que é um fator”.</p> <p>E2: “Existe, apesar de tudo existe, eu disse na pergunta anterior que habilitações não influenciam no envolvimento parental, mas uma coisa é verdade, nem que seja por uma questão social, os pais com um certo nível fica mau se não vierem à escola saber e perguntar. Pronto também temos que ver que há um contexto aqui que não é só escolaridade, não é só da escola, há vários fatores a influenciar, mas sim e o tipo de envolvimento é diferente, enquanto que se calhar um pai com um nível mais elevado vem exigir ou vem perguntar por que é que o filho não fez; o outro vem fazer o mesmo tipo de intervenção, mas noutros contextos: ah não sabe porque ele se portou mal, mas não sabe o que há-de fazer, quer dizer, são coisas diferentes, mas o envolvimento acontece, mas em contextos, às vezes, diferentes”.</p> <p>E1:”Sim”.</p> <p>E2:”Não, pronto, isto é assim, eu considero que a formação inicial que nós temos teórica e tem de ser teórica, porque todos os anos são diferentes. Mesmo o próprio grupo de crianças que nós temos, por exemplo, mantenho o meu grupo três anos o envolvimento inicial, a nossa conversação inicial no primeiro ano já não é a mesma do último ano e são os mesmos pais. O trabalho é diferente, a confiança é outra, portanto, isso também é diferente. Eu acho que isso tem muito a ver com as pessoas, com a maneira de ser de cada um, independentemente da formação que nós temos. Nós não sabemos que tipo de pais vamos encontrar, que tipo de escola vamos encontrar, que tipo de comunidade, e vai muito na nossa capacidade pessoal, aquela maneira de nós</p>
<p>Papel da Formação Inicial</p>	<p>Formação Inicial</p>	<p>Preparação para a temática de envolvimento parental</p>	

			<p>sermos, de interagir mais facilmente ou sermos mais introvertidos, portanto, se são somos de mais e falar de mais temos de controlar, se for falar de menos temos que saber, portanto, acho que vai mais da pessoa do que da própria formação, porque nós não sabemos o que vamos apanhar”.</p> <p>E1: “Eu não sinto muita necessidade, porque também faço muito com os pais. Não sinto muita necessidade, tem outras áreas prioritárias, mas claro que a gente está sempre a aprender”.</p> <p>E2:”Sim, porque é assim na teoria nós sabemos o que devemos ou não devemos dizer, mas é a experiência que nos ensina a ganhar esta experiência, ou seja, eu sei neste momento como é que devo e posso falar com os meus pais, mas quando comecei a trabalhar não sabia como é que havia de fazer, eu era muito mais inocente, dizia mais as verdades, agora digo a mesma verdade mas de outra forma. Porque não quero magoar suscetibilidades, temos que considerar, às vezes nós não sabemos o contexto familiar na realidade e podemos estar a magoar as pessoas sem saber que estamos a fazer. Isso é com a experiência que se aprende”.</p>
		<p>Necessidade de mais formação na temática envolvimento parental</p>	

Quadro 3

Categorias das respostas dos professores do 1.º CEB

Categorias	Dimensão	Respostas	
Caracterização do entrevistado	Anos de Serviço	E7: Há 15 anos E8: Há 16 anos.	
	Cargos na escola	E7: Neste momento não. E8: Não, só professora titular.	
	Ano de escolaridade	E7: Terminei o 1.º ano de escolaridade. E8: 2.º ano	
	N.º de alunos	E7: A minha turma tinha vinte e um alunos no início do ano, um foi transferido, terminei com vinte alunos. E8: 14 alunos.	
Condições da escola face ao envolvimento parental	Associação de Pais	Existência de Associação de pais	E7: Que eu tenha conhecimento não possui associação de pais, no entanto, aqui neste núcleo escolar temos os representantes de pais e é com eles que vamos, por vezes, pedir ajuda para determinadas coisas, para resolver problemas ou para nos ajudarem noutras situações. E8: Sim.
		Organização de atividades	E7: Com o nosso pedido sim (E por iniciativa própria?) Nem por isso. E8: sim, muitas atividades para os alunos.
	Frequência de Atividades	E7: Ela é uma associação muito ativa... tem sempre muitas atividades ao longo do ano. Faz um dia com o pequeno-almoço saudável, tem a festa...na festa do natal, não é bem na festa, porque às vezes nós nem fazemos festa, mas no dia que nós damos férias de natal eles veem à escola e costumam a dar sempre uma prenda aos alunos. No carnaval também, este ano houve a distribuição de malassadas. Na páscoa também fazemos um sorteio de um cabaz, os pais fazem rifas e os miúdos levam para casa, vendem e depois é sorteado um cabaz. O dia da criança também, geralmente é sempre no dia a	

			<p>seguir ao dia da criança, porque eles trazem imensas atividades, muitos pula-pulas e como estão requisitados lá em baixo em Ponta Delgada no dia 1, a gente costuma fazer aqui no dia 2 e é o dia todo com atividades. Promovem também visitas de estudo, no final do ano também se envolvem na festa e o dinheiro que eles fazem dessas rifas é que lhes ajuda depois a comprar, a comprar não, a alugar esses pula-pulas e tudo para o dia da criança. Isso tudo, envolve-se muito, é uma associação muito ativa</p> <p>E8:</p>
		Existência de sala de encarregados de educação	<p>E7: Não. E8: Não.</p>
	Sala para encarregados de educação	Opinião sobre sala de encarregados de educação	<p>E7: Eu acho que a escola se tivesse tudo era bom, a escola seria uma escola por excelência. Mas há coisas que por vezes não é possível ter, e pronto, nós não temos. E8: Não, não acho necessário. (Porquê?) Porque nós atendemos aqui na nossa sala de aula ou então no gabinete da entrada da escola, por isso acho que não.</p>
	Abertura aos encarregados de educação	Opinião sobre a abertura aos encarregados de educação	<p>E7: Sim. E8: Sim.</p>
		Exemplos	<p>E7: Eles têm legitimidade para virem, para poderem fazer aquilo que quiserem, muitas vezes, os pais não têm essa vontade ou essa iniciativa de proporem atividades. Mas nós temos exemplos aqui na escola, não foi com a minha turma, mas foi com uma turma do 4.º ano, em que a colega foi muito dinâmica e felizmente teve essa reciprocidade por parte dos pais e assim foi. E eu também na minha turma, mas não ao exemplo dessa colega, não no nível dessa colega. Mas o auxílio que eu pedi aos pais eu tive e eles foram dinâmicos e aceitaram. E8: A escola está sempre aberta aos pais, podem vir à escola tirar alguma dúvida, falar com o professor quando quiserem, mesmo que não seja no horário de atendimento se houver algum caso assim mais grave qualquer professor</p>

		<p>Necessidade de mais abertura aos encarregados de educação</p>	<p>atende o pai ou o encarregado de educação; e nas festas eles também são sempre bem-vindos à assistir.</p> <p>E7: Obviamente que sim, a gente pode sempre fazer mais só que nós professores quando estamos à frente de uma turma nós somos pais, somos psicólogos, somos médicos, somos tios, somos avós, somos família, somos tudo e muitas vezes não dá tempo para ir a mais. Mas acho que sim, nós podemos sempre fazer mais</p> <p>E8: Não, acho que não, acho que está bom assim.</p> <p>E9: Não.</p> <p>E10: Nós já fazemos, eu sei que às vezes eu posso estar a dizer ah nós já fazemos, mas como eles são tão participativos, é porque a escola já faz alguma coisa e a nossa taxa é excelente nisso do envolvimento dos encarregados de educação. O <i>feedback</i> é muito positivo, mesmo dos encarregados de educação com a nossa escola e vice-versa. Como a gente tem esse saldo positivo, acho que a escola já faz.</p> <p>E11: Esta escola até tem feito bastantes coisas para envolver os encarregados de educação. Às vezes até fazemos concursos não só quando os estagiários estão cá, porque é uma escola que tem protocolo com a universidade e às vezes os estagiários envolvem toda a comunidade educativa dentro e fora da escola. Mas nós também já fizemos outras coisas. Já desenvolvemos atividades para os pais participarem, por exemplo no dia do pai, para o pai vir jogar com os alunos e vieram muito poucos. É verdade que também os horários também não... mas nós sabemos que grande parte dos pais não trabalham e esses nem sequer vieram e os poucos que vieram são até pais que trabalharam que pediram horas e se calhar compensaram essas horas. No dia da mãe, também já fizemos um concurso de sopas e aí aderiram bastantes e até fiquei admirada. Mas já temos desenvolvido atividades em que vêm quase sempre os mesmos,</p>
--	--	--	--

			<p>que são aqueles que valorizam a escola e estão preocupados com a educação dos filhos.</p> <p>E12: Sim, talvez. Esta escola já promove diversas atividades para envolver os pais ao longo do ano.</p>
		Exemplos	<p>E7: Alguma coisa que se poderia fazer...talvez,...fazer força com que houvesse essa associação, com que eles se organizassem talvez as respostas ainda iam ser melhores, ai está um exemplo.</p> <p>E8: Acho que está a correr bem da forma que está.</p>
<p>Modo como comunicam habitualmente com os encarregados de educação</p>	<p>Contactos com os encarregados de educação</p>	<p>Iniciativa dos encarregados de educação</p>	<p>E7: Alguns, as turmas por si só, seja aqui em rabo de peixe, seja onde for; e eu posso falar disso porque enquanto contratado passei por alguns sítios, não só aqui em rabo de peixe, portanto, tive conhecimento de várias realidades, mas as turmas por si só são heterogéneas e como são heterogéneas, as famílias são heterogéneas, os pais são heterogéneos...e há de tudo um pouco.</p> <p>E8:Poucos, gostaria que tivessem muito mais.</p>
	<p>Frequência dos contactos com os encarregados de educação</p>		<p>E7: No início do ano quando eu tenho a reunião com os pais eu convido os pais a aparecerem cá por iniciativa própria, faço força nesse sentido, eles às vezes não vêm e eu depois sou forçado a chamá-los. Chamo-os, infelizmente, por questões menos boas, quer seja de comportamento, quer seja pela assiduidade e obviamente pelas aprendizagens. Mas faço um apelo forte aos pais para que apareçam, e este ano como tive um 1.ºano muitas vezes...é um novo ciclo, muitos deles já tiveram no Pré-escolar, no ensino Pré-escolar, mas como é um novo ciclo eles às vezes são levados a novas regras, e depois eles vão atrás e muitos pais, ou alguns pais, compareceram por iniciativa própria para saberem como estavam os filhos. Mas a grande maioria é porque eu vou chamando, eu vou chamando quando é essas situações menos boas.</p> <p>E8: Eu tenho um encarregado de educação que vem todas as semanas, praticamente todas as semanas, os outros mesmo só se eu solicitar é que vêm à escola.</p>

		Meios de contacto	<p>E7: Pela caderneta, por...por telefone, por vezes, à saída se tenho alguns pais, faço dessa forma. No início do ano disponibilizei o endereço eletrónico para que os pais entrassem em contacto comigo, dos vinte e um só um estabeleceu esse contacto, por via eletrónica. No entanto, no ano passado, o grupo que terminei tive no 3.º e 4.º ano havia mais contactos eletrónicos disponíveis. (Depois disso vai variado consoante os pais..) Sim, sim, porque eu acredito que todos eles tenham um contacto eletrónico, todos eles têm contacto móvel, mas nem sempre dão ou se têm e se mudam o contacto não dão a conhecer o novo contacto eletrónico, o novo contacto móvel, ou seja, o número de telemóvel não dão a conhecer. E eu tenho por exemplo uma aluna que chegou ao final do ano, também eu não vou apagando, mas eu cheguei ao final do ano eu tinha ali cinco contactos fixos, móveis da mãe, porque às vezes dava outras vezes não dava ou porque mudava.</p> <p>E8: Através da caderneta do aluno</p>
		Existência de dificuldades neste contacto	<p>E7: Como disse há pouco, há muitos que não vêm buscar os filhos, que os filhos vão para o ATL e depois tinha os contactos andava atrás e não conseguia. Sim, alguns sim.</p> <p>E8: Muitas vezes tenta-se telefonar, não se consegue; manda-se recadinhos, não há resposta. Pronto são sempre os mesmos pais que estão atentos e os outros que estão muito afastados da escola.</p>
<p>Conhecer as dimensões do Envolvimento Parental</p>	<p>Classificação envolvimento parental</p>		<p>E7: Não...Satisfatório, eu gostava muito de dizer bom ou muito bom, mas não, fica satisfatório. Acho que podem e devem aparecer e eu enquanto... sou professor, mas também sou pai e depois ponho-me do lado de lá e obviamente que faço aquilo que se deve fazer ou ao longo do período comparecer ou se o período é mais extenso aparecer mais vezes, só para saber como é que estão e dizer estou aqui e estou disponível para começar e é isso que quero que os meus pais, os pais dos meus alunos também façam.</p> <p>E8: muito pouco, envolvem-se muito pouco. Há aqui 1, 2 encarregados de educação que se envolvem e o resto não.</p> <p>E9: -----</p> <p>E10: Na escola, no geral, nós temos uma boa receptividade com os encarregados de educação, pelo menos é o que consta nas reuniões, porque</p>

	<p>nós fazemos às vezes monitorização dos encarregados de educação que comparecem e, às vezes, é um balanço muito positivo. E na sua sala? Na minha sala há um grande envolvimento dos encarregados de educação. <i>Como é que a gente vê isso? (Sim)</i> Eles comparecem sempre que são solicitados, em atividades de turma são sempre participativos, numa questão muito simples, na venda do jornal eu vendo 21 jornal, praticamente. Em qualquer atividade eu posso sempre contar com eles e eles são muito participativos, são. Não tenho os 100%, mas numa turma de 21 ter 18 ...</p> <p>E11: É assim, alguns só aparecem quando solicitados. Outros nem quando solicitados. Eu tenho aí notas para entregar desde o 1.º período e nunca vieram cá levantar as notas. No entanto, são pais que eu sei que não trabalham e nem fazem nada. Os filhos vêm para a escola talvez seja uma maneira de não estarem com eles em casa a chatearem. Outros envolvem-se. Claro que tenho pais que se envolvem.</p> <p>E12: Está num nível satisfatório. No início do ano, na receção que é feita aos alunos e aos pais eles compareceram uma grande maioria. E na festa de São Martinho que organizamos na escola apareceram muitos pais e encarregados de educação e os pais dos alunos do 4.º ano também organizaram um mercadinho de outono.</p>
<p>Horário de atendimento aos encarregados de educação</p>	<p>Existência de horário de atendimento aos encarregados de educação</p>
<p>E7: Tenho horário de atendimento, que sei que é muito complicado para os pais que trabalham, que é num furo entra aspas, ou seja, é numa altura em que os miúdos estão a ter inglês. Mas no entanto no início do ano disponibilizo-me sempre aos pais além daquele horário estarei disponível em qualquer dia da semana até às 4, até às 5, muitas vezes só saio da escola a esta hora. Contudo, penso sempre aos pais é para que agendem essa visita aqui à escola na caderneta, para poder dizer se estou ou não, mas normalmente estou disponível sempre a partir das 3h15, das 4 até às 5, para receber os pais.</p> <p>E8: Tenho.</p>	

		<p>Discutido com os encarregados de educação</p> <p>Adesão dos encarregados de educação</p> <p>Assiduidade às reuniões</p> <p>Intervenção dos encarregados de educação</p> <p>Regras da escola</p> <p>Atividades solicitadas</p>	<p>E7: Não, é mesmo só pelo professor titular.</p> <p>E7: Alguns, alguns, aqueles que não trabalham naquele dia ou que não trabalham mesmo e vêm naquele horário de atendimento. No entanto, salvaguardo aqui a ideia que estou sempre disponível após o final do dia. Horas de almoço, até mesmo no intervalo dos miúdos, que nós não temos intervalo, eu também estou disponível para receber os pais.</p> <p>E8: No meu caso só um encarregado de educação.</p> <p>E7: Sim.</p> <p>E8: Pouquíssimo.</p> <p>E7: Há de tudo um pouco, vou dizer 50-50, há um grupo que é interessado e que propõe e que questiona, há outros que são submisso, entre aspas, ou seja, ouvem, aceitam, não questionam. Depois nestes 50 que não questionam, também há aqueles que nós falamos, mas que infelizmente não percebem, tem a ver com o meio social e cultural de onde estou? Não sei responder, mas tenho alguns que têm baixa escolaridade que muitas vezes depois tenho que falar de outra forma para esse tal grupo restrito, não é um grupo muito grande, mas de pais que infelizmente não percebem.</p> <p>E8:</p> <p>E7: Eles estão informados, se procuram não, essa informação é dada a conhecer. Agora não é por eles que vêm cá saber, porque nós damos a conhecer essas regras.</p> <p>E8: Às vezes sabem, outras vezes esquecem, muitas a gente põe recados na caderneta e eles não leem e depois telefonam a saber e a gente diz que está tudo na caderneta, nem por isso.</p> <p>E7: Vamos por em percentagem, uns 80% sim. Eu sou muito de solicitar atividades extras curriculares.</p> <p>E8: Eu penso que sim, os poucos que se envolvem quando é pedido sim empenham-se.</p> <p>E7: Atividades que sejam feitas pelos miúdos e pelos pais: um cartaz, um jogo. Na altura das férias letivas, aos fins-de-semana atividades mais</p>
	<p>Reuniões com os encarregados de educação</p>		
	<p>Interesse dos encarregados de educação</p>		

		Exemplos de atividades	<p>simples, a propósito do, um exemplo concreto do espírito de santo, porque o culto do espírito santo, aqui em rabo de peixe, há muito. Este ano eu pedi para que elaborassem uma bandeira a partir de um determinado material que eu enviei para casa, dei uns seis dias para que fizessem isso. Pedi que elaborassem uma flor em material reutilizável para ornamentar o espaço em si e 80% dos alunos fizeram esta atividade.</p> <p>E8: se a gente faz aqui algum concurso eles tentam contribuir e sim empenham-se.</p> <p>E7: Sim, sim, foram poucas este ano, mas sim. Por exemplo, a festa de natal, eu pedi para que acompanhassem as crianças, está-me a falhar a memória agora...na feira do livro, na organização da ação de sensibilização para os pais sim e no carnaval também para irem connosco no desfile e alguns foram, mas também não em presente mais nada.</p> <p>E8: Ah vêm só ver as festas dos filhos, as festas ou no natal ou no final do ano, de resto pouco vêm à escola, a não ser mesmo que seja pedido um ou outro pai, muito raro, vem à escola.</p> <p>E7: Sim, alguns sim. Eu vejo que alguns “professor, este fim-de-semana meu pai deu-me esse trabalho para fazer”, “professor a minha mãe comprou-me um livro”, mas isso é num grupo muito restrito que se vê isso. Sabe-se, eu sei mais professor “eu tenho um Tablet, meu pai comprou um Tablet”; e o Tablet não têm jogos que promovam isso, é mais um jogo de guerra e de luta do que propriamente um jogo educativo.</p> <p>E8: Poucos, mas sim.</p> <p>E7: Positiva, os alunos só têm...as crianças só têm a ganhar se os seus pais foram agentes facilitadores e presentes e que promovam atividades dessas e que estejam presentes, não só na educação deles, não só em casa nos trabalhos, fazendo estes tais extras que falamos há pouco, bem como nas vindas aqui à escola. As crianças só têm a ganhar e estou aqui pelas crianças e obviamente que os pais, que muitas vezes são pais, mas também não são esses tais agentes facilitadores no processo de aprendizagem.</p> <p>E8: Pois, seria muito importante que eles se envolvessem.</p> <p>E7: Bem, aquele que é presente.</p>
		Participação em atividades escolares	
		Atividades por iniciativa própria	
Utilidade do envolvimento parental		Opinião	

Variação do envolvimento parental	Sucesso escolar dos alunos	<p>Definição de um bom encarregado de educação</p> <p>Envolvimento parental vs. Sucesso escolar</p> <p>Causas do insucesso escolar</p> <p>Falta de interesse dos encarregados de educação</p> <p>Existência de heterogeneidade</p>	<p>E8: Bom, estar mais atento ao que os seus filhos, os seus educandos fazem na escola, aprendem na escola, com quem é que se dão na escola, ajudá-los nos trabalhos de casa, nas pesquisas, seria isso.</p> <p>E7: Obviamente que há, mas há determinadas crianças que por mais que se puxe por elas não conseguem atingir o sucesso elevado, mas claro que sim, um encarregado de educação ativo, participativo, a criança vai ter...para já tem mais acesso a mais...as atividades, a mais estratégias, claro que o sucesso delas é maior.</p> <p>E8: Eu penso que sim, é importante.</p> <p>E7: O insucesso dos alunos...muitas vezes pela falta de iniciativa dos próprios pais, do meio social, alguns até mesmo pela parte genética. Tenho uma família que infelizmente é assim, têm um problema cognitivo...pronto os pais também têm muitas carências ou muitas dificuldades e obviamente o filho também, ou seja, o meio social, o meio familiar, a falta de alimentação também, a falta de recursos, mas muitas vezes há recursos para determinadas coisas e que não para aquelas mais esperadas.</p> <p>E8: Os alunos estão muito pouco motivados, mas os pais também estão pouco motivados e não dão motivação aos filhos, também não os ajudam e a escola bem que tenta, mas também não consegue tudo.</p> <p>E7:</p> <p>E8: Neste caso nesta turma sim, porque também tenho muitos pais que são analfabetos e mesmo que eles queiram ajudar os seus filhos não conseguem.</p> <p>E7: Neste grupo não, é um grupo muito homogêneo. Muitas mães trabalhadoras na fábrica Cofaco, algumas desempregadas, outras...umas que até, umas que estavam desempregadas estão a fazer o quê? Os cursos, portanto não sei já, o 9.º ano, programas que dão equivalências, ou seja, estão novamente a estudar mas por obrigação não por vontade, vontade própria. O grupo que eu terminei no ano passado este sim era heterogêneo, tinha pessoas com formação académica e outras que não tinham formação nenhuma.</p> <p>E8: Existe, sim.</p>
-----------------------------------	----------------------------	--	--

	Envolvimento parental face às suas habilitações e nível económico	Envolvimento parental vs. Habilitações literárias	<p>E7: Sim, sim, até pode haver muita vontade, uma pessoa que não tenha habilitação literária, pode haver muita vontade, mas tenho exemplos concretos aqui deste grupo de turma que tenho neste momento e do ano passado, as pessoas até queriam, mas depois não conseguiram, não tinham essa capacidade para, pois claro que também há pais e atendendo ao meu historial enquanto professor já trabalhei em vários privados e em escolas que estavam inseridas noutros meios socialmente mais elevados que tinham pais que socialmente estavam melhores e que não tinham essa capacidade, ou melhor, tinham a capacidade não a colocavam em prática. Até estive num colégio particular que o nível social era alto, não digo médio, mas sim alto, que essa educação muitas vezes era negligenciada para amas e pessoas que estavam a acompanhar os seus filhos.</p> <p>E8: No caso desta minha turma, sim.</p>
	Envolvimento parental: famílias desfavorecidas vs. Favorecidas		<p>E7:</p> <p>E8: Ah, sim, os mais desfavorecidos raramente vêm à escola e às vezes passam o ano letivo inteiro sem vir buscar notas, nada, não têm qualquer interesse mesmo pelo que os filhos estão a aprender.</p>
Papel da Formação Inicial	Formação Inicial	Preparação para a temática de envolvimento parental	<p>E7: A formação inicial seja na educação parental ou seja no próprio ensino... não o ensino do Português e da Matemática na formação inicial é muito importante, mas a vida é que nos ensina muito. Há o contacto com os pais, há o contacto com as crianças e isso é que nos ensina, é que nos torna professores.</p> <p>E8: Não.</p>
		Necessidade de mais formação na temática envolvimento parental	<p>E7: Eu vou à procura, este ano letivo até estive envolvido em várias formações por iniciativa própria, porque olho e depois percebo onde é que tenho mais limitações e áreas onde eu tenho mais dificuldades, e depois vou ao encontro dessas formações. Toda a formação é bem-vinda.</p> <p>E8: Também não.</p>

Quadro 4

Categorias das respostas dos EE do Estágio Pedagógico I

Categorias	Dimensão	Respostas
Caracterização do entrevistado e do seu agregado familiar	Número de pessoas do agregado familiar	EE1: “Três pessoas”. EE2: “Isso é a assim: o Mateus, a Josefina, são três. E é o meu filho João Pedro que também mora comigo”. (ou seja 4 pessoas) “E eu sustento ainda dois meninos, entra aí também? (...) Mas os outros não vivem comigo, só dou o rendimento”. EE3: “Cinco pessoas”.
	Profissão do Encarregado de Educação	EE1: “Ah, não tenho nenhuma”. EE2: “Subchefe dos bombeiros efetivo, trabalho efetivo”. EE3: “doméstica”.
	Identificação do nível de ensino do educando	EE1: “Na Pré...” EE2: “Ele frequenta a Educação Pré-escolar, agora que ele vai para o 1.º Ciclo”. EE3: “Pré primária”.
	Classificação do percurso escolar do educando	EE1: “Está correndo bem”. EE2: “Está, está a correr bem, às vezes o comportamento dele é que é um bocadinho...” EE3: (Acha que ele está a evoluir?) “Está conseguindo”.
Percurso escolar do educando	Dificuldades do educando	EE1: Não, a professora diz que ele está bom. EE2: Não, por acaso ele é muito esperto, até para o desenho. EE3: “Tem, tem, tem algumas”.
	Enumeração das dificuldades por áreas	EE1: ____ EE2: ____ EE3: “Para cortar os seus desenhos ele tem, ah, ele tem tantas... para ir à casa de banho ele precisa de ajuda, ah, mais...” (Ele precisa sempre de um auxílio de outra pessoa) “É sempre”.
	Contributo dos encarregados de educação para o sucesso educativo dos alunos	EE1: “A gente deve ajudar”.

		<p>EE2: “É puxar mais por ele por causa do comportamento que às vezes ele tem, é só”.</p> <p>EE3: “Não sei responder a essa”. (Acha que o facto de o ajudar a desenvolver atividades em casa ... Por exemplo disse que ele tinha dificuldades em recortar ou dificuldades em ir à casa de banho sozinho, são coisas que pode ir desenvolvendo em casa para depois ele na escola ter menos dificuldades) – (Acenou com a cabeça, não dando exemplos).</p>
	Razões da escolha da escola frequentada pelo educando	<p>EE1: “Porque a minha rua dá para aquela escola”.</p> <p>EE2: “É mais perto da minha moradia e dava-me jeito o meu sogro ir buscá-lo depois das aulas”.</p> <p>EE3: “Eu moro ali perto, eu gostei daquela escola. Aquela é melhor”.</p>
Opinião do encarregado de educação sobre o envolvimento parental	Necessidade de se envolver na educação do educando	<p>EE1: “Deve sim senhora”.</p> <p>EE2: “Já se sabe, tem de o ajudar”.</p> <p>EE3: “Sim”.</p>
	Forma como deve fazê-lo	<p>EE1: “O pai deve ajudar o filho (...) Em casa, na escola”.</p> <p>EE2: “Às vezes o tempo é pouco, porque trabalho nos bombeiros, mas tudo o que eu posso ajudar eu ajudo em casa”.</p> <p>EE3: _____ (não soube responder)</p>
	Existência de trabalhos de casa	<p>EE1: “O António tem2.”</p> <p>EE2: “Não, trabalhos de casa ele tem poucos”.</p> <p>EE3: “Sim”.</p>
	Auxílio nos trabalhos de casa	<p>EE1: “Ensino a ele, mas ele sabe fazer”.</p> <p>EE2: “Às vezes eu que faço do seu nome, do meu nome, do nome da mãe e ele faz”.</p> <p>EE3: “Quando vem trabalho de casa a gente ajuda a ele”.</p>
	Exemplos de dificuldades no auxílio do trabalho de casa	<p>EE1: “Não, eu gosto de fazer”.</p> <p>EE2: “Não, não tenho problemas nenhuns em o ajudar”.</p>
Dimensões do envolvimento parental	Opinião sobre os trabalhos de casa	<p>EE1: “Ele ainda é muito novinho, mas a professora diz que ele tem de fazer”.</p>

		EE2: “São bons às vezes, quando eles está naqueles dias bons ele faz e a mãe também aperta com ele”. EE3: “É bom”.
	Trabalhos de casa como forma de enriquecer as aprendizagens do seu educando	EE1: “A professora diz que ele tem”. EE2: “É muito melhor, na altura quando estive na escola apanhava bastante”. EE3: “É”.
	Incentivo para o estudo do seu educando	EE1: “Sim senhora”. EE2: “Aconselho”.
	Exemplos de formas de incentivo	EE1: “Eu estou a ler um livro de histórias e ele está a começar a ler igual a mim”. EE2: “Desenhos, a escrita do nome, os números”. EE3: “Sim”.
	Conhecimento do que é feito na escola	EE1: “Eu pergunto a ele o que fizeste hoje? E ele diz “oh mãe estive a fazer a fazer os trabalhos”. EE2: “É por ele, quando sou chamado à escola ver os trabalhos dele, as atividades que eles fazem e eu acho muito bem”. EE3: “Às vezes eu pergunto à auxiliar Manuela. Ela diz por exemplo: ele teve dias que ia à casa de banho sozinho... Ela diz: hoje ele foi à casa de banho sozinho...o que é mais? Ele teve uma coisa que conseguiu fazer na sala...Já não me lembro o que aconteceu... eu vi tanta coisa que ele fez sozinho. Eu acho que é coisinhas de colar o que é, conseguiu. O que é mais que ele conseguiu fazer? Ah tanta coisa, que às vezes eu digo isso não é o Diogo”.
	Dificuldades em conhecer o que é feito na escola	EE1: “Ele diz tudo, se a professora pede-lhe segredo e diz o segredo. Ele diz tudo”. EE2: “A educadora é cem por cento neste aspeto, ela mostrava sempre tudo”. EE3: “É assim, eu acho que tem coisas ali que ela não me contam tudo”.
	Enumeração das dificuldades	EE1: — EE2: —
Atividades escolares		

		<p>Participação nas atividades promovidas pela escola</p> <p>Exemplos de atividades</p> <p>Motivo de não participar</p> <p>Opinião sobre as reuniões com os encarregados de educação</p> <p>Participação nas reuniões com os encarregados de educação</p> <p>Existência de associação de pais</p> <p>Pertence?</p> <p>Deveria ter?</p>	<p>EE1: “Todas”.</p> <p>EE2: “Sempre, nem que eu peça ao comandante para vir, vou sempre”.</p> <p>EE3: “Costumo”.</p> <p>EE1: “A professora chama as mães para irem à sala dos pequenos ver o que eles estão a fazer. (...) Eu já estive a dançar com eles”.</p> <p>EE2: “Teve algumas atividades que eu cheguei a ir fardado do serviço para lá”.</p> <p>EE3: “O dia da mãe, o último dia para as férias para o verão, ah mais... eu acho que teve mais uma, eu acho que foi pela Páscoa”.</p> <p>EE1: ___</p> <p>EE2: ___</p> <p>EE3: ___</p> <p>EE1: “Eu gosto”.</p> <p>EE2: “Deve de haver, para unir mais o grupo de trabalho”.</p> <p>EE3: “Eu acho bem e eu gosto”.</p> <p>EE1: “Sim senhora”.</p> <p>EE2: ___</p> <p>EE3: “Sim.”.</p> <p>EE1: “Eu acho que tem”</p> <p>EE2: “Não”.</p> <p>EE3: “Eu acho que não, nunca vi isso”.</p> <p>EE1: “Não é só um pai”.</p> <p>EE2: ___</p> <p>EE1: ___</p> <p>EE2: “Acho, acho que devia ter”.</p>
--	--	--	---

	<p>Horário de atendimento</p>	<p>Existência de horário de atendimento</p>	<p>EE1: “Às 15h00, na segunda-feira”. EE2: “A partir do horário quando acaba as aulas, 3h30... a partir das 3h30 ela recebia sempre. E às vezes da manhã antes de entrar a escola, eu também ia trabalhar, ela falava comigo, não havia problemas”. (Ou seja, tinha o seu horário definido mas estava aberta para falar em outras situações para falar com os pais?) “Sim, sim”. 3: “Sim”.</p>
		<p>Discussão do horário de atendimento</p>	<p>EE1: “Não, ela não disse nada”. EE2: EE3: “Não, não.”.</p>
		<p>Acessibilidade do horário de atendimento</p>	<p>EE1: “Muitos pais não. Há crianças que ficam tristes ali porque os pais não estão lá e os outros pais estão”. EE2: “Sim, por acaso neste aspeto estavam todos presentes”. EE3: “Não, vão aparecendo noutros horários”.</p>
	<p>Comunicação estabelecida com a escola</p>	<p>Meios de contacto com a escola</p>	<p>EE1: “A professora liga para dizer se o António está bem ou não”. EE2: “Da caderneta e às vezes pessoalmente”. EE3: “Ah eu ligo muita vez para a escola, porque, às vezes o Diogo fica em casa doente, eu ligo. E às vezes eu mando o recado para a professora pela caderneta”.</p>
		<p>Suficiente?</p>	<p>EE1: “Não, está bom”. EE2: “Não, acho isso...tenho, tinha o número da senhora professora e ela tinha o meu e alguma coisa que acontecesse ela ligava-me logo”. EE3: “Eu acho que é o suficiente”.</p>
		<p>Sugestões de formas de contacto</p>	<p>EE1: “Não, está bom. A professora marca na caderneta tudo. (...) Sim, as mães vão às malas dos filhos e veem”. EE2: “Não, assim está razoável”. EE3: “É que...como hei de explicar. Estar mais tempo com os seus filhos na escola, há pais que não se importam. Fazem um convite a eles e eles não aparecem”.</p>

			EE1: “Eu falo com ela com facilidade”. (então considera que a educadora é disponível para falar com os pais?) “Sim”. EE2: “Consiigo”. EE3: “Não, eu quando vou à escola ela aceita sempre”.
	Facilidade em comunicar com a educador(a)/professor(a)		EE1: “Sim, ginástica com os pequenos. Ensinar eles a fazer”. EE2: “oh que aparecessem também nas atividades dos seus filhos”.
	Sugestões para maior envolvimento de outros encarregados de educação		
	Exemplos de sugestões		EE1: EE2:

Quadro 5

Categorias das respostas dos EE Estágio Pedagógico II

Categorias	Dimensão	Respostas
Caracterização do entrevistado e do seu agregado familiar	Número de pessoas do agregado familiar	EE4: 4. EE5: 4 EE6: três pessoas.
	Profissão do Encarregado de Educação	EE4: Professora de 3.º Ciclo e Secundário de Biologia. EE5: Desempregada. EE6: Assistente técnica.
	Identificação do nível de ensino do educando	EE4: 1.º Ciclo do Ensino Básico. EE5: o 1.º Ciclo EE6: 1.º Ciclo
Percurso escolar do educando	Ano de escolaridade	EE4: 2.º ano EE5: 3.º ano (no momento do estágio era o 2.º ano). EE6: 3.º ano (no momento do estágio era o 2.º ano).
	Classificação do percurso escolar do educando	EE4: Bom. EE5: Bom, aliás muito bom. EE6: Razoável.
	Dificuldades do educando	EE4: Não. EE5: Talvez em Português e Matemática, algumas, não é todas. EE6: Sim. Na leitura, mas resultado da dislexia
Percurso escolar do educando	Contributo dos encarregados de educação para o sucesso educativo dos alunos	EE4: Ajudando sempre que possível na realização dos trabalhos de casa...no acompanhamento. EE5: Ajudando. EE6: Tentar estar mais a par da evolução dele junto da sua professora e ajudando o naquilo que é possível.
	Razões da escolha da escola frequentada pelo educando	EE4: Porque fica na nossa área de residência. EE5: Porque eu vivo aqui no livramento, fica mais perto. EE6: Mais importante, porque ficava junto ao meu local de trabalho.

Opinião do encarregado de educação sobre o envolvimento parental	Necessidade de se envolver na educação do educando	EE4: Sim. EE5: Sim. EE6: Sim. EE4: No acompanhamento de estudo, na realização dos trabalhos de casa, averiguando como anda o comportamento do educando neste caso. EE5: Acho que ajudar em casa é o suficiente. EE6: Participando nas reuniões em lhes são sugeridas, atividades que ele leve para casa e peça a colaboração dos pais, basicamente é isso.	
Dimensões do envolvimento parental	Trabalhos de casa	Existência de trabalhos de casa	EE4: Sim. EE5: Sim. EE6: É sim.
		Auxílio nos trabalhos de casa	EE4: Às vezes. Verificando se realizou os trabalhos de casa da forma correta. EE5: Sempre. EE6: Sim senhora.
		Exemplos de dificuldades no auxílio do trabalho de casa	EE4: Não. EE5: Em algumas tarefas que ela traz da escola, só algumas. Como eu não sou muito boa a Matemática, talvez seja isso EE6: Já estou muito desatualizada em relação a algumas coisas, recorre às vezes à ajuda do Google. Já lá vão muitos anos. É a nível a classificação...dos nomes que dão as coisas, aos métodos diferentes que eram na minha altura.
		Opinião sobre os trabalhos de casa	EE4: Deveriam ser mais numerosos. EE5: São bons. EE6: Concordo desde que não sejam em demasia.
	Trabalhos de casa como forma de enriquecer as aprendizagens do seu educando	EE4: Sim. EE5: Sim. EE6: Serve para fazer uma revisão daquilo que foi dado na escola, mas sem ser num ambiente de escola.	

			<p>EE4: Sim. EE5: Sim. EE6: Sim.</p> <p>EE4: Arranjo mais atividades para o meu educando trabalhar. EE5: Eu faço ditados e ela põe-se a escrever, para ver se tem algum erro, para ver se está boa na leitura EE6: Sentando, lendo, revendo a matéria que ele deu. Ainda ontem, como ele hoje tinha teste de estudo do meio, estive a ler o manual para ele e fazendo lhe algumas questões. O Martim funciona bem a decorar o que ouve</p>
	Incentivo para o estudo do seu educando		<p>EE4: Observo o caderno diário, o manual e quando tenho alguma dúvida recorro mesmo à professora titular que é para saber o que estão a dar. EE5: Pergunto a ela o que ela tem feito, o que é que a professora diz sobre os trabalhos de casa, o que é que a professora diz sobre os testes, ah o que é que ela tem feito na escola e se tem muitas dificuldades. EE6: Pergunto-lhe, quando ele leva matéria para casa dou uma vista de olhos naquilo que ele tem feito, basicamente é isto.</p>
	Exemplos de formas de incentivo		<p>EE4: Não. EE5: Algumas. Não, ela explica, ela explica, no que ela tem dificuldade, no que ela não tem, no que ela estar melhor ou não está. EE6: Não, mas por exemplo eu gostava que a professora... não sei se são os pais que têm que pedir isto, mas, por exemplo, ser informada no início de cada período ou mês, as datas das fichas de avaliação que os miúdos vão fazer. Acho que deveria ser informação dada, não dada, mas fornecida pela professora. No início de cada mês estavam previstas estas fichas e assim que naquele dia antes o miúdo teria que se preparar melhor ou (já organizavam a sua vida de forma diferente).</p>
	Conhecimento do que é feito na escola		
Atividades escolares	Dificuldades em conhecer o que é feito na escola		

	Participação nas atividades promovidas pela escola	EE4: Sim. EE5: Durante os 9 meses eu participei (risos). EE6: Sempre que posso.
	Exemplos de atividades	EE4: _____ EE5: Participei, em educação física não foi? No dia da mãe.. EE6: Participei nas atividades organizadas pelas estagiárias e festinhas que haja.
Reuniões de encarregados de educação	Opinião sobre as reuniões com os encarregados de educação	EE4: _____ EE5: Ainda não participei em nenhuma, não tive tempo. EE6: São boas, são boas, são uma forma de saber a evolução da criança. É uma vez por mês, mas é o suficiente para a gente ir fazendo um balanço como é que foi o mês anterior.
Associação de pais	Existência de associação de pais	EE4: Sim. EE5: Sim EE6: Sim.
	Pertence?	EE4: O meu marido sim, eu já pertenci, mas por incompatibilidade de horários é impossível. EE5: Não. EE6: Não senhora.
	Deveria ter?	EE4: _____. EE5: _____ EE6: _____
Horário de atendimento	Existência de horário de atendimento	EE4: Sim. EE5: Sim. EE6: Informou na 1.ª reunião.
	Discussão do horário de atendimento	EE4: Não. EE5: Não. EE6: Não, apenas foi comunicado.
	Acessibilidade do horário de atendimento	EE4: Não, até porque é durante a manhã e no meu caso que sou professora este ano tenho disponibilidade de vir, se fosse no ano anterior tinha um outro horário era impossível vir.

			<p>EE5: Talvez, para mim é, agora não sei para os outros pais. EE6: Não para todos, mas a professora mostra-se disponível para atender noutros horários.</p> <p>EE4: Através da caderneta e presencial. EE5: Ou telefonemas ou mesmo nos horários da escola EE6: Através da caderneta ou pessoalmente.</p> <p>EE4: Sim, sempre que eu necessito eu venho falar com a professora. EE5: É o suficiente. EE6: Sim.</p> <p>EE4: Poderia ser feita por <i>email</i> por exemplo. EE5: _____ EE6: Não.</p> <p>EE4: Sim, sim. Não tive grandes dificuldades. EE5: Consigo, mas ela às vezes tem dificuldade de ter que cuidar dos alunos, mas consigo. EE6: Sim senhora.</p> <p>EE4: É muito complicado chegar a todos os pais, por vezes, é muito difícil. EE5: Como eu sou bailarina, eu acho que poderiam fazer um grupo de dança. Com uma professora de dança, para ter uma atividade nova. Para não ser sempre educação física. EE6: Eu peno que não é uma questão de sugestão, mas sim uma questão de alguns quererem e poderem. Nota-se que aqueles que talvez poderiam vir mais não vêm, não por não poderem mas talvez por não quererem. É uma questão de vontade.</p>
	Comunicação estabelecida com a escola	Meios de contacto com a escola	
		Suficiente?	
		Sugestões de formas de contacto	
		Facilidade em comunicar com a educador(a)/professor(a)	
		Sugestões para maior envolvimento de outros encarregados de educação	

Anexo VI

Carta de Apresentação



Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

**PROJETO DE INVESTIGAÇÃO SOBRE
DIMENSÕES DA VIDA PROFISSIONAL DOS DOCENTES**

Ponta Delgada, 13 de fevereiro de 2017

Caro(a) colega, Exma.(o) Sr.(a) Coordenador(a) de Núcleo,

Os alunos Bruno Tavares, Ivo Jarimba, Jessica Barbosa e Mariana Amaral são estagiários do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade dos Açores. No âmbito deste estágio, estão a realizar um estudo científico sobre as experiências e opiniões dos educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente a diversas dimensões da sua vida profissional, em particular, o trabalho com os alunos, os encarregados de educação e os colegas. Este estudo ajudará os estagiários a melhor conhecerem esta realidade. Também ajudará a conhecer melhor, do ponto de vista científico, as experiências e pontos de vista dos docentes destes níveis de ensino.

Este projeto de investigação é coordenado cientificamente por nós. Pedimos-lhe a gentileza de colaborar no mesmo, solicitando aos educadores e professores (titulares de sala e de turma) do seu núcleo que preencham o questionário anónimo que os estagiários estão a distribuir, em todas as escolas com educação pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico da rede pública, nos concelhos de Ponta Delgada e da Ribeira Grande. Os dados são totalmente anónimos e destinam-se a fins unicamente científicos. Na análise dos mesmos, não serão apresentados quaisquer resultados por docente ou por escola, mas unicamente na globalidade dos dois concelhos acima referidos.

Ficamos gratos pela sua colaboração na distribuição e preenchimento do questionário, que é indispensável para o sucesso do projeto. Estamos disponíveis para esclarecer quaisquer questões que tenha acerca do mesmo. Para este efeito, poderá contactar-nos, através dos seguintes endereços eletrónicos: jorge.ma.lima@uac.pt ou adolfo.ff.fialho@uac.pt. Conhecendo bem o mundo da educação e sabendo quão ocupados estão habitualmente os docentes, ficamos especialmente reconhecidos pelo gesto de os professores e educadores contribuírem com as suas respostas para o sucesso do estudo.

Com os nossos melhores cumprimentos

Adolfo Fialho (Diretor do Departamento de Educação da Universidade dos Açores)
Jorge Ávila de Lima (Diretor de Cursos nos Departamentos de Educação e de Sociologia, da Universidade dos Açores)

Anexo VII

Protocolo de consentimento informado para os Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico está-se a realizar um estudo que visa compreender as perceções e as experiências dos educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, relativamente a diversas dimensões relacionadas com o Envolvimento Parental existente na escola. O estudo compreende a realização de um conjunto de entrevistas a educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento clarifica, assim, a natureza e o modo de participação de docentes neste estudo e explicita as normas éticas que presidem à atividade dos investigadores responsáveis pelo mesmo.

A preservação da confidencialidade é um valor central em que assenta o presente processo de investigação. Neste sentido, a participação na entrevista não comporta qualquer risco nem prejuízo para si, exceto o decorrente do tempo pessoal que concede. Pode também optar por não responder a qualquer questão específica, bastando para isso explicitar essa vontade no decurso da entrevista.

A entrevista será realizada no momento e espaço que for mais conveniente para si e que assegure o desenvolvimento da conversa sem intrusões nem perturbações.

Para garantir uma entrevista o mais curta possível, esta será gravada em formato áudio e posteriormente identificada com um código próprio. A entrevista será depois transcrita integralmente e ser-lhe-á entregue uma cópia da respetiva transcrição, acompanhada do conteúdo em áudio. Se desejar, poderá verificar a correção da transcrição e retirar ou acrescentar qualquer informação que considere necessária.

Todas as informações de carácter pessoal contidas na entrevista serão mantidas na mais estrita confidencialidade. Caso sejam inseridos no relatório final do estudo alguns excertos da entrevista, serão utilizados pseudónimos e códigos numéricos ou alfabéticos para todos os nomes,

locais, escolas e/ou departamentos referenciados, assim como omitidos quaisquer detalhes que possam permitir a identificação do(a) entrevistado(a) ou das pessoas a quem ele(a) se refere.

Depois do estudo, poderá solicitar ao investigador uma síntese dos resultados do mesmo, que lhe será enviada para a morada ou endereço eletrónico que fornecer.

A sua participação neste estudo é absolutamente voluntária. Para quaisquer questões relacionadas com esta investigação, poderá contactar o mestrando responsável pelo estudo, através do endereço de correio eletrónico mariana.3092@hotmail.com ou o coordenador do estudo, através do endereço de correio eletrónico jorge.ma.lima@uac.pt.

Ao assinarem este formulário, ambas as partes envolvidas concordam com as condições nelas estabelecidas.

_____, ____/____/2017

O(a) entrevistador(a):

O(a) entrevistado(a) :

Anexo VIII

Protocolo de consentimento informado para os encarregados de educação



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico está-se a realizar um estudo que visa compreender as perceções e as experiências dos Encarregados de Educação, relativamente a diversas dimensões relacionadas com o Envolvimento Parental existente na escola. O estudo compreende a realização de um conjunto de entrevistas a Encarregados de Educação de alunos da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento clarifica, assim, a natureza e o modo de participação dos Encarregados de Educação neste estudo e explicita as normas éticas que presidem à atividade dos investigadores responsáveis pelo mesmo.

A preservação da confidencialidade é um valor central em que assenta o presente processo de investigação. Neste sentido, a participação na entrevista não comporta qualquer risco nem prejuízo para si, exceto o decorrente do tempo pessoal que concede. Pode também optar por não responder a qualquer questão específica, bastando para isso explicitar essa vontade no decurso da entrevista.

A entrevista será realizada no momento e espaço que for mais conveniente para si e que assegure o desenvolvimento da conversa sem intrusões nem perturbações.

Para garantir uma entrevista o mais curta possível, esta será gravada em formato áudio e posteriormente identificada com um código próprio. A entrevista será depois transcrita integralmente e ser-lhe-á entregue uma cópia da respetiva transcrição, acompanhada do conteúdo em áudio. Se desejar, poderá verificar a correção da transcrição e retirar ou acrescentar qualquer informação que considere necessária.

Todas as informações de carácter pessoal contidas na entrevista serão mantidas na mais estrita confidencialidade. Caso sejam inseridos no relatório final do estudo alguns excertos da entrevista, serão utilizados pseudónimos e códigos numéricos ou alfabéticos para todos os nomes, locais, escolas e/ou departamentos referenciados, assim como omitidos quaisquer detalhes que possam permitir a identificação do(a) entrevistado(a) ou das pessoas a quem ele(a) se refere.

Depois do estudo, poderá solicitar ao investigador uma síntese dos resultados do mesmo, que lhe será enviada para a morada ou endereço eletrónico que fornecer.

A sua participação neste estudo é absolutamente voluntária. Para quaisquer questões relacionadas com esta investigação, poderá contactar o mestrando responsável pelo estudo, através do endereço de correio eletrónico mariana.3092@hotmail.com ou o coordenador do estudo, através do endereço de correio eletrónico jorge.ma.lima@uac.pt.

Ao assinarem este formulário, ambas as partes envolvidas concordam com as condições nelas estabelecidas.

_____, ____/____/2017

O(a) entrevistador(a):

O(a) entrevistado(a) :

Anexo IX
Registo Fotográfico das atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico I

Figura 1. Planta da sala de atividades da Educação Pré-escolar

Figura 2. Registo Fotográfico da 1.^a, 2.^a e 3.^a Intervenções pedagógicas do EP I

Figura 3. Registo Fotográfico da 4.^a, 5.^a e 6.^a Intervenções pedagógicas do EP I

Figura 4. O envolvimento parental, a ação educativa e a criança

Figura 5. O envolvimento parental, a ação educativa e o grupo

Figura 6. O envolvimento parental, a ação educativa e a escola

Figura 7. O envolvimento parental, a ação educativa e a comunidade envolvente

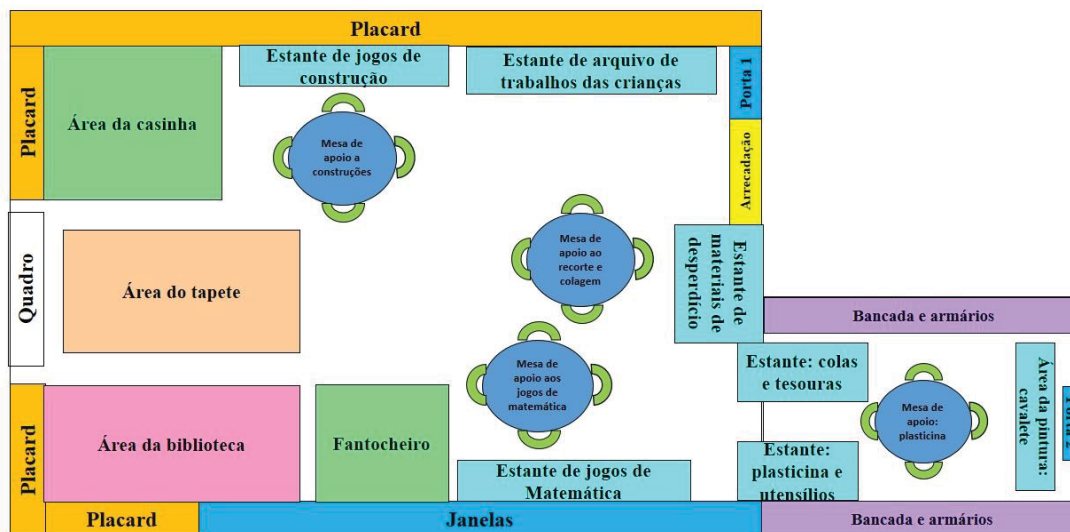


Figura 1. Planta da sala de atividades da Educação Pré-escolar



Figura 2. Registo fotográfico da 1.ª, 2.ª e 3.ª intervenções pedagógicas (A- Construção do Relógio de Rotinas; B- Sessão de Movimento; C-Trabalho de pesquisa sobre as profissões; D- Apresentação do trabalho de pesquisa).



Figura 3. Registo fotográfico da 4.ª, 5.ª e 6.ª intervenções pedagógicas (A- Construção dos barcos; B- Sessão de Movimento: Pesca à palavra; C- Narração da história; D- Sombras chinesas; E-Lembrança de Natal).

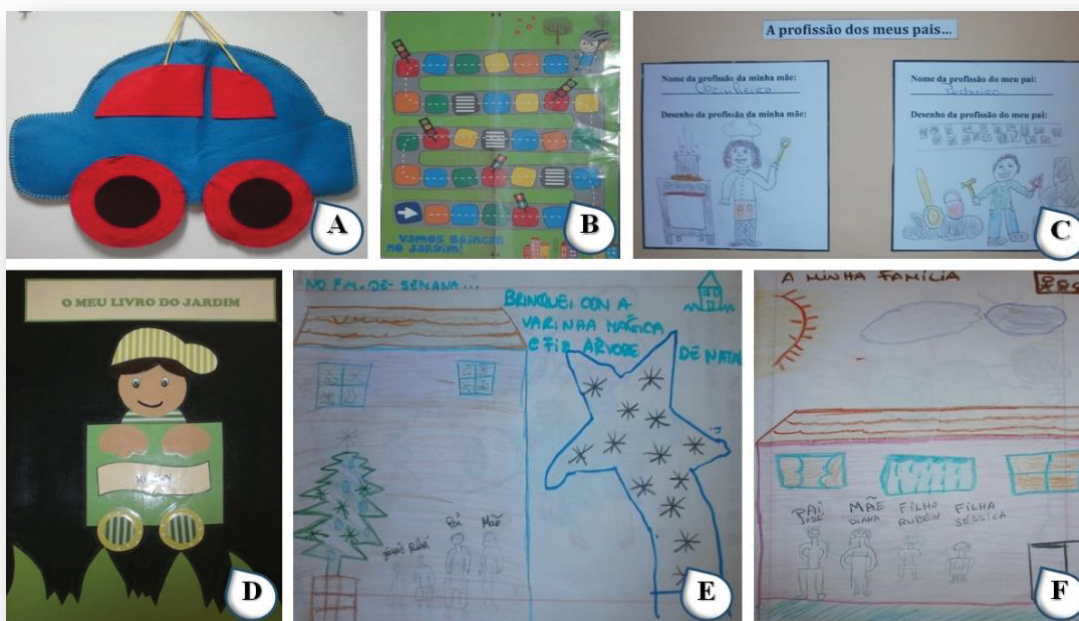


Figura 4. Registo Fotográfico do envolvimento parental, a ação educativa e a criança (A e B- Jogo da glória “A aventura no trânsito”; C- Exemplo da recolha da profissão dos EE; D- “O meu livro do jardim”; E- registo do fim de semana de uma criança no livro do jardim; F- Ilustração da família de uma das crianças no livro do jardim).



Figura 5. Registo Fotográfico do envolvimento parental, a ação educativa no grupo (A e B - Visita da P.S.P à sala de atividades; C, D e E - Lembrança das crianças para as estagiárias.



Figura 6. Registo Fotográfico do envolvimento parental, a ação educativa na escola (A- Construção do mobile de pais-natais; B- Árvores de Natal; C-Pintura das figuras do Presépio; D e E- Festa de Natal).



Figura 7. O envolvimento parental, a ação educativa e a comunidade envolvente. (A- Visita ao porto de pescas, B- Visita ao aeroporto: zona de *Check-in*, C- Visita ao aeroporto: Bombeiros, D- Visita ao aeroporto: *Cockpit*, E- Visita de aeroporto: avião e F- Almoço no *Burger King*)

Anexo X

As crianças e os seus desempenhos nas áreas curriculares

Quadro 6

Desempenho das crianças nas áreas curriculares

Áreas/Domínios		Estratégias adotadas
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Potencialidades - Participação; - Identificação do seu nome; - Leitura de histórias.	- Leitura de histórias; - Criação de momentos de diálogo; - Criação de espaço de escrita livre.
	Dificuldades - Construção de frases.	
Educação Físico Motora	Potencialidades - Domínio de movimentos que implicavam deslocamentos e equilíbrios.	- Jogo coletivos; - Percursos.
	Dificuldades - Cooperação em situações de jogo; - Controlo de movimentos de perícia e manipulação.	
Educação Artística	Potencialidades - Produções plásticas.	- Dramatização de histórias; - Exploração de trava-línguas, canções, lengalengas e adivinhas
	Dificuldades - Invenção e experimentação de personagens e situações de dramatização; - Reconhecimento da intencionalidade musical.	
Matemática	Potencialidades - Identificação do número.	- Criação de oportunidade de contagem; - Correspondência termo a termo.
	Dificuldades - Representação gráfica dos números; - Reconhecimento da quantidade respetiva do número.	
	Potencialidades - Curiosidade e interesse em descobrir coisas novas.	

Conhecimento do Mundo	Dificuldades <ul style="list-style-type: none">- Domínio dos conceitos científicos;- Reconhecimento do processo da metodologia científica.	- Criação de um dicionário ilustrado.
Formação Pessoal e Social	Potencialidades <ul style="list-style-type: none">- Identificação das suas características individuais.	- Atividades cooperativas; - Mapa de regras da sala; - Mapa da questão-problema.
	Dificuldades <ul style="list-style-type: none">- Respeito pelas regras;- Trabalho cooperativo;- Espera pela sua vez em diálogos.	

Anexo XI

Resultados do estudo referentes aos Educadores

Tabela 1- Caracterização dos EE: escolaridade e atividade profissional

Tabela 2- Relação entre o sucesso educativo dos alunos e o interesse dos EE

Tabela 3- Classificação do nível de envolvimento dos EE

Tabela 4- Formas de envolvimento dos EE

Tabela 5- Horário de Atendimento aos EE

Tabela 6- Percentagem média de EE da sala/turma em diferentes tipos de contacto com a escola

Tabela 7- Opinião sobre a relação entre o envolvimento parental e meio socioeconómico

Tabela 8- Indicadores da relação entre os EE e a escola

Tabela 9- Meios de contacto dos educadores com os encarregados de educação

Tabela 1

Caracterização dos EE: escolaridade e atividade profissional

Criança	<i>Pai</i>		<i>Mãe</i>	
	Habilitações Acadêmicas	Atividade Profissional	Habilitações Acadêmicas	Atividade Profissional
<i>A</i>	1.º CEB	Desempregado	1.º CEB	Doméstica
<i>B</i>	2.º CEB	Desempregado	2.º CEB	Desempregada
<i>C</i>	3.º CEB	Mecânico	3.º CEB	Doméstica
<i>D</i>	2.º CEB	Pescador	3.º CEB	Doméstica
<i>E</i>	2.º CEB	Pedreiro	3.º CEB	Cozinheira
<i>F</i>	3.º CEB	Caixa Comércio	2.º CEB	Desempregada
<i>G</i>	3.º CEB	Pedreiro	3.º CEB	Empregada de Limpeza
<i>H</i>	3.º CEB	Pedreiro	3.º CEB	Desempregada
<i>I</i>	3.º CEB	Mecânico	3.º CEB	Doméstica
<i>J</i>	2.º CEB	Desempregado	2.º CEB	Desempregada
<i>K</i>	2.º CEB	Desempregado	2.º CEB	Engomadora
<i>L</i>	2.º CEB	Pescador	3.º CEB	Doméstica
<i>M</i>	2.º CEB	Desempregado	2.º CEB	Doméstica
<i>N</i>	Licenciatura	Contrastador	12.º Ano	Agente da P.S.P.
<i>O</i>	12.º Ano	Eletricista	3.º CEB	Doméstica
<i>P</i>	12.º Ano	Agente da P.S.P	12.º Ano	Segurança Aeroportuária
<i>Q</i>	12.º Ano	Bombeiro	12.º Ano	Empregada Hoteleira
<i>R</i>	2.º CEB	Pedreiro	2.º CEB	Doméstica
<i>S</i>	2.º CEB	Desempregado	2.º CEB	Doméstica
<i>T</i>	12.º Ano	Empreiteiro	3.º CEB	Doméstica

Tabela 2

Relação entre o sucesso educativo dos alunos e o interesse dos EE

Indicador	Média	1	2	3	4	Total
		Discordo Totalmente	Tendo a Discordar	Tendo a Concordar	Concordo Totalmente	
Na minha opinião, o baixo sucesso de muitas crianças é uma consequência da falta de interesse dos EE pela sua escolaridade.	3,23	3	8	40	33	84
		3,6%	9,5%	47,6%	39,3%	

Tabela 3

Classificação do nível de envolvimento dos EE

Nível de envolvimento dos EE	N	%
Inexistente	0	0
Muito Insuficiente	9	10,8%
Suficiente	31	37,3%
Satisfatório	32	38,6%
Muito Satisfatório	11	13,3%
Total	83	100%

Tabela 4

Formas de envolvimento dos EE

Formas de envolvimento dos EE	N	%
Insisto para comparecerem à escola	39	47%
Peço-lhes ajuda na resolução de tarefas com os filhos, em casa	53	63,9%
Peço-lhes ajuda na resolução de tarefas com os filhos, na escola	26	31,3%
Sugiro que se envolvam na Associação de Pais	20	24,1%
Sugiro que venham à sala ajudar na aprendizagem dos conteúdos	26	31,3%
Negoceio horário de atendimento com eles	51	61,4%
Levo as crianças aos locais de trabalhos dos EE	10	12%
Envolvo os EE na preparação das celebrações de datas festivas na escola	72	86,7%
Envolvo os EE em visitas de estudo	26	31,3%
Envolvo os EE na promoção da leitura, em casa	60	72,3%

Tabela 5

Horário de atendimento aos EE

Horário	Educadores		Professores	
	N	%	N	%
9H00-10H30	1	1.33%	44	29.14
10H30-12H30	0	0	54	35.76
12H30-13H30	1	1.33	0	0
13H30-15H00	13	17.33	22	14.57
15H00-16H30	60	80	31	20.53
Total	74	100	151	100

Tabela 6

Percentagem média de EE da sala/turma em diferentes tipos de contacto com a escola

Tipos de contacto com a escola	%
Conhecem o educador	99,7
Já contactaram o educador por iniciativa deles	70,2
Pedem feedback sobre o trabalho educativo realizado pelo docente com o seu filho	51,25
Ajudam nas atividades de sala	45,6
Envolvem-se em atividades realizadas na escola, fora da sala	59,02
Participam em visitas de estudo	13,8
Participam nas tomadas de decisão da escola	30,04
Envolvem-se em casa	59,9

Tabela 7

Opinião dos educadores sobre a relação entre o envolvimento parental e meio socioeconómico

Opinião	N	%
Os EE de famílias desfavorecidas envolvem-se menos no percurso escolar das crianças do que os das famílias mais favorecidas.	42	50,6%
Os EE de famílias desfavorecidas envolvem-se mais no percurso escolar das crianças do que os das famílias mais favorecidas	1	1,2%
Os EE dos dois tipos de famílias (desfavorecidas/favorecidas) envolvem-se de igual modo no percurso escolar das crianças	40	48,2%
Total	83	100%

Tabela 8

Indicadores da relação entre os EE e a escola

Indicador	Média	1 Discordo Totalmente	2 Tendo a Discordar	3 Tendo a Concordar	4 Concordo Totalmente	Total
A minha escola dá abertura para os EE se envolverem na educação escolar dos educandos.	3,23	2	9	41	32	84
		2,24%	10,7%	48,8%	38,1%	100%
Na minha escola, os EE são atendidos pela direção da escola, sempre que necessitam.	3,49	0	5	32	45	82
		0	6,1%	39%	54,9%	100%

Tabela 9

Meios de contacto dos educadores com os encarregados de educação

Meios de contacto	N	%
Chamadas telefónicas	83	97,6
<i>E-mail</i>	7	8,2
Encontros individuais com os EE	77	90,6
Recados na caderneta da criança	64	75,3
Recados dados oralmente à criança para transmitir em casa	39	45,9
Reuniões gerais de EE	64	75,3

Anexo XII
Registo Fotográfico das atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico II

Figura 8. Planta da sala de aula do 1.º CEB

Figura 9. Registo fotográfico da 2.ª Intervenção Pedagógica

Figura 10. Registo fotográfico da 3.ª, 4.ª e 5.ª Intervenções Pedagógicas

Figura 11. O envolvimento parental, a ação educativa e o aluno

Figura 12. O envolvimento parental, a ação educativa e a turma

Figura 13. O envolvimento parental, a ação educativa e a turma

Figura 14. O envolvimento parental, a ação educativa e a escola

Figura 15. O envolvimento parental, a ação educativa e a comunidade envolvente

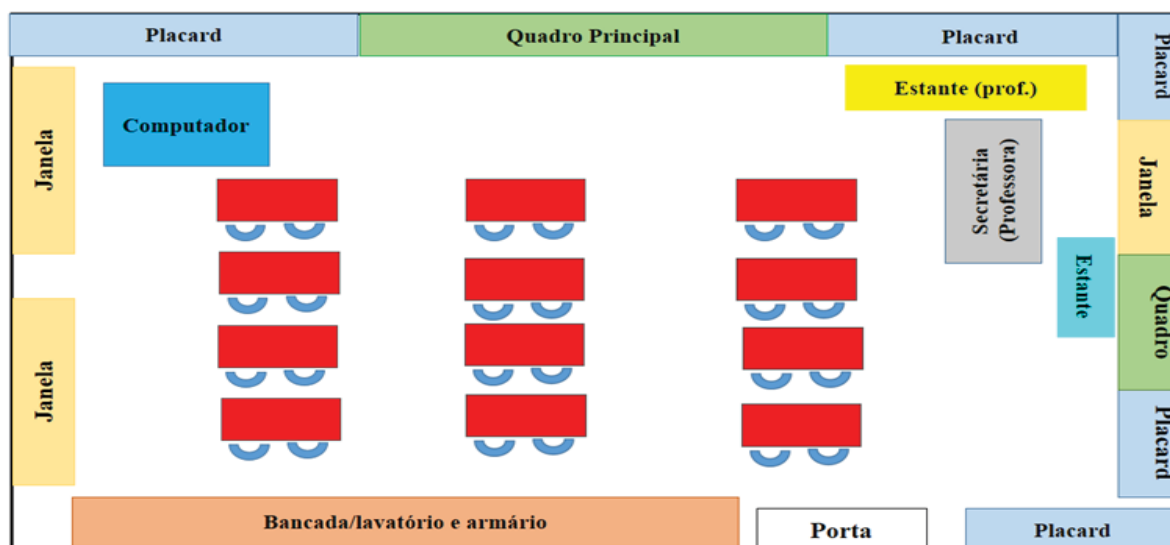


Figura 8. Planta da sala de aula do 1.º CEB



Figura 9. O registo fotográfico da 1.ª, 2.ª e 3.ª intervenções pedagógicas (A – Painel das retas, semirretas e segmento de reta; B - Painel das profissões; C- Painel das profissões: exemplo do futebolista; D- Lembrança da Páscoa)



Figura 10. O registo fotográfico da 4.^a, 5.^a e 6.^a intervenções pedagógicas (A- Lembrança para mãe; B- Painel do ciclo da água; C- Técnica de giz e leite; D- Livro “Tudo sobre objetos”; E- Visita ao Centro de Ciência Viva Expolab).

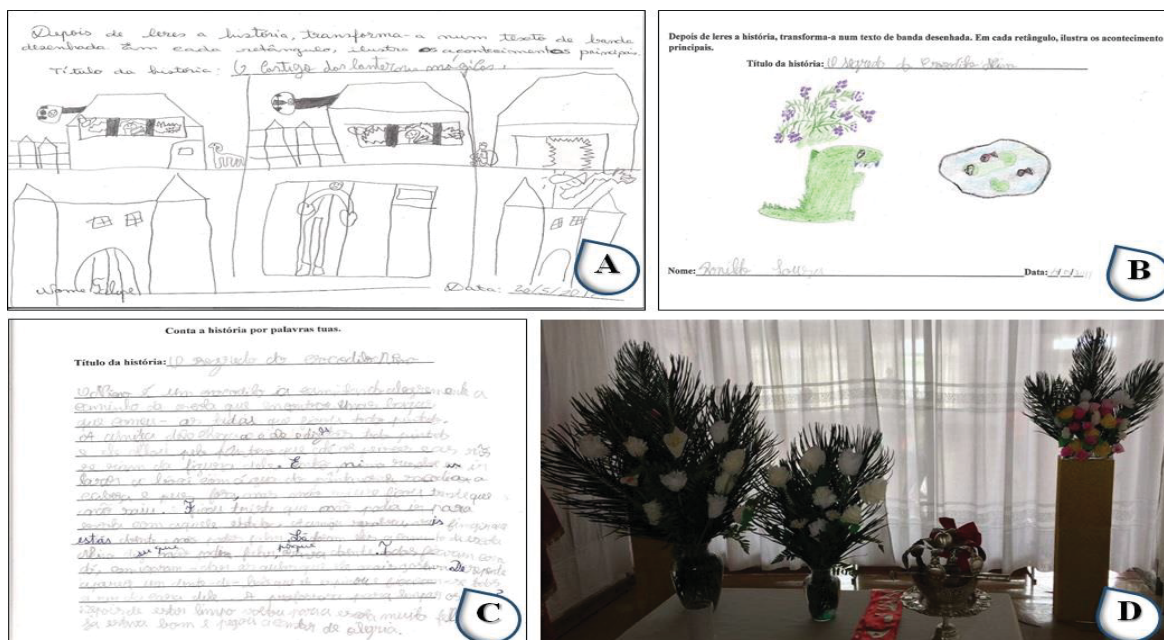


Figura 11. O envolvimento parental, a ação educativa e o aluno (A - Livro viajante: Banda desenhada; B- Livro viajante: Desenho; C- Banda desenhada: Resumo; D-Flores para a ornamentação do quarto do DES).

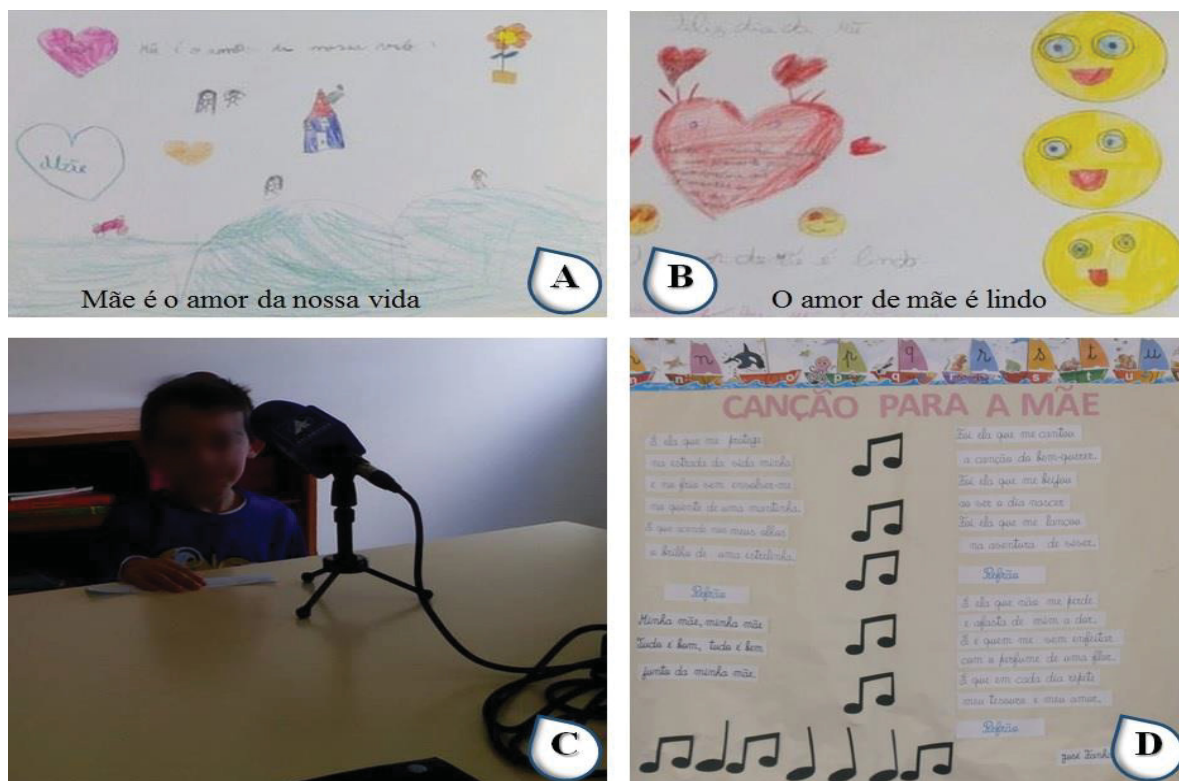


Figura 12. O envolvimento parental, a ação educativa e a turma (A e B – exemplos de slogans alusivos ao dia da mãe; C- Gravação do slogan; D- Painel com a letra da canção “O dia da mãe”).

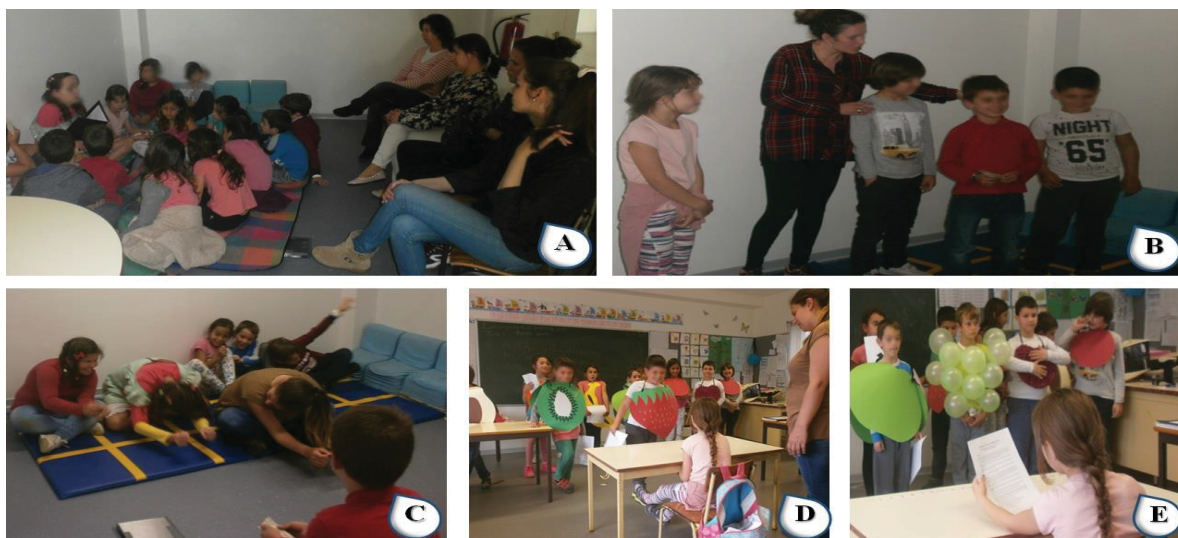


Figura 13. O envolvimento parental, a ação educativa e a turma. (A- Espetáculo “A menina que não gostava de fruta”; B e C - dramatização da história improvisada; D e E- Leitura dramatizada “A menina que não gostava de fruta”)



Figura 14. O envolvimento parental, a ação educativa e a escola (A a C – Exposição dos ovos a concurso; D- Divulgação dos ovos vencedores; E- Entrega de diplomas de participação).



Figura 15. O envolvimento parental, a ação educativa e a comunidade envolvente (A e B-quarto dedicado ao DES; C e D – Almoço: as sopas do DES e a massa sovada).

Anexo XIII
Os alunos e os seus desempenhos e o horário semanal

Quadro 7- Os alunos e os seus desempenhos

Quadro 8-Horário semanal da turma

Quadro 7
Os alunos e os seus desempenhos

Áreas/Domínios		Estratégias adotadas
Português	Potencialidades - Participação nos diálogos; - Análise sintática.	- Desenvolvimento da atividade do “Livro viajante”. - Análise de diversas tipologias textuais; - Produção de textos em grande grupo; - Jogos em pequenos grupos desenvolvendo questões gramaticais;
	Dificuldades - Leitura; - Interesse pela leitura de histórias. - Construção de frases; - Produção de textos; - Identificação dos sinais de pontuação;	
Matemática	Potencialidades - Contagens de 2 em 2, de 5 em 5 e de 10 em 10; - Orientação no espaço.	- Criação de materiais manipuláveis; - Resolução de problemas recorrendo a materiais estruturados; - Desenvolvimento de jogos matemáticos.
	Dificuldades - Valor posicional dos algarismos; - Cálculo mental (adição e subtração); - Resolução de problemas.	
Estudo do Meio	Potencialidades - Noção dos cuidados a ter com o seu corpo; - Identificação dos órgãos dos sentidos; - Modos de vida e funções de alguns membros da comunidade.	- Criação de materiais estruturados de modo a partir da realidade dos alunos.
	Dificuldades - Passado próximo familiar; - Identificação dos seres vivos do seu ambiente.	
Formação Pessoal e Social	Potencialidades - Identificação das suas características individuais.	- Jogos coletivos.
	Dificuldades - O respeito pelo outro e pelas suas opiniões; - Cooperação em momentos de jogo.	
Expressões Artísticas	Potencialidades - Produções plásticas. - Dramatização de acontecimento. - Manipulação de alguns instrumentos musicais.	- Desenvolvimento de várias produções plásticas.

	Dificuldades - Criação de momentos de improvisação.	- Interpretação de textos dramáticos. - Exploração de várias canções.
Expressão Físico-motora	Potencialidades -Domínio de movimentos que implicavam deslocamentos e equilíbrios.	- Desenvolvimento de percursos. - Desenvolvimento de jogos coletivos.
	Dificuldades -Cooperação em situações de jogo; -Controlo de movimentos de perícia e manipulação	

Quadro 8

Horário semanal da turma

Horário	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9:00 9:45	Matemática	Estudo do Meio	Inglês	Português	Português
9:45 10:30	Educação Física	Educação Física	Estudo do Meio	Português	Português
10:30	Intervalo				
11:00 11:45	Matemática	Matemática	Português	Matemática	Estudo do Meio
11:45 12:30	Matemática	Matemática	Português	Matemática	Educação Física
12:30	Almoço				
13:30 14:15	Inglês	Português	Matemática	Cidadania/Moral	Expressão Plástica
14:15 15:00	Português	Português	Matemática	Estudo do Meio	Expressão Musical
15:00 15:45		Expressão Dramática		Estudo do Meio	

Anexo XIV
Resultados do estudo referentes aos professores do 1.º CEB

Tabela 10- Caracterização dos EE: escolaridade e atividade profissional

Tabela 11- Relação do sucesso educativo dos alunos e o interesse dos EE

Tabela 12- Classificação do nível de envolvimento dos EE

Tabela 13- Formas de envolvimento dos EE relatadas pelos professores do 1.º CEB

Tabela 14- Percentagem média de EE da sala/turma em diferentes tipos de contacto com a escola

Tabela 15- Opinião dos professores sobre a relação entre o envolvimento parental e meio socioeconómico

Tabela 16- Indicadores da relação entre os EE e a escola

Tabela 17- Meios de contacto dos professores com os encarregados de educação

Tabela 10

Caracterização dos EE: escolaridade e atividade profissional

<i>Aluno</i>	<i>Pai</i>		<i>Mãe</i>	
	Habilitações Acadêmicas	Atividade Profissional	Habilitações Acadêmicas	Atividade Profissional
<i>A</i>	2.º CEB	Operário - Nestlé	3.º CEB	Cabeleireira
<i>B</i>	1.º CEB	Pedreiro	3.º CEB	Doméstica
<i>C</i>	2.º CEB	Desempregado	1.º CEB	Auxiliar da educação
<i>D</i>	Licenciatura	Professor	Licenciatura	Professora
<i>E</i>	1.º CEB	Lavrador	1.º CEB	Doméstica
<i>F</i>	Sem escolaridade	Desempregado	*	Doméstica
<i>G</i>	2.º CEB	Lavrador	2.º CEB	Doméstica
<i>H</i>	1.º CEB	Pedreiro	*	*
<i>I</i>	*	*	3.º CEB	Assistente de saúde
<i>J</i>	2.º CEB	Desempregado	*	*
<i>K</i>	2.º CEB	*	2.º CEB	Desempregada
<i>L</i>	*	Pedreiro	2.º CEB	Auxiliar da educação
<i>M</i>	2.º CEB	Pedreiro	2.º CEB	Doméstica
<i>N</i>	*	*	*	*

Tabela 11

Relação do sucesso educativo dos alunos e o interesse dos EE

Indicador	Média	1	2	3	4	Total
		Discordo Totalmente	Tendo a Discordar	Tendo a Concordar	Concordo Totalmente	
Na minha opinião, o baixo sucesso de muitas crianças é uma consequência da falta de interesse dos EE pela sua escolaridade.	3,23	4	25	73	74	176
		2,3%	14,2%	41,5%	42%	100%

Tabela 12

Classificação do nível de envolvimento dos EE

Nível de envolvimento dos EE	N	%
Inexistente	0	0
Muito Insuficiente	36	20,2%
Suficiente	72	40,4%
Satisfatório	47	26,4%
Muito Satisfatório	23	12,9%
Total	183	100%

Tabela 13

Formas de envolvimento dos EE relatadas pelos professores do 1.º CEB

Formas de envolvimento dos EE	N	%
Insisto para comparecerem à escola	92	51,1%
Peço-lhes ajuda na resolução de tarefas com os filhos, em casa	153	85%
Peço-lhes ajuda na resolução de tarefas com os filhos, na escola	18	10%
Sugiro que se envolvam na Associação de Pais	46	25,6%
Sugiro que venham à sala ajudar na aprendizagem dos conteúdos	13	7,2%
Negoceio horário de atendimento com eles	108	60%
Levo as crianças aos locais de trabalhos dos EE	5	2,8%
Envolvo os EE na preparação das celebrações de datas festivas na escola	127	70,6%
Envolvo os EE em visitas de estudo	29	16,1%
Envolvo os EE na promoção da leitura, em casa	156	86,7%

Tabela 14

Percentagem média de EE da sala/turma em diferentes tipos de contacto com a escola

Tipos de contacto com a escola	%
Conhecem o educador	96,8%
Já contactaram o educador por iniciativa deles	61,64%
Pedem feedback sobre o trabalho educativo realizado pelo docente com o seu filho	43,83%
Ajudam nas atividades de sala	31,6%
Envolvem-se em atividades realizadas na escola, fora da sala	49,83%
Participam em visitas de estudo	5,78%
Participam nas tomadas de decisão da escola	22,02%
Envolvem-se em casa	62,3%

Tabela 15

Opinião dos professores sobre a relação entre o envolvimento parental e meio socioeconómico

Opinião	N	%
Os EE de famílias desfavorecidas envolvem-se menos no percurso escolar das crianças do que os das famílias mais favorecidas.	107	59,8%
Os EE de famílias desfavorecidas envolvem-se mais no percurso escolar das crianças do que os das famílias mais favorecidas	2	1,1
Os EE dos dois tipos de famílias (desfavorecidas/favorecidas) envolvem-se de igual modo no percurso escolar das crianças	70	39,1%
Total	179	100%

Tabela 16

Indicadores da relação entre os EE e a escola

<i>Indicador</i>	<i>Média</i>	<i>1 Discordo Totalmente</i>	<i>2 Tendo a Discordar</i>	<i>3 Tendo a Concordar</i>	<i>4 Concordo Totalmente</i>	<i>Total</i>
<i>A minha escola dá abertura para os EE se envolverem na educação escolar dos educandos.</i>	3,33	1	10	97	71	179
		0,6%	5,6%	54,2%	39,7%	100%
<i>Na minha escola, os EE são atendidos pela direção da escola, sempre que necessitam.</i>	3,56	2	6	59	109	176
		1,1%	3,4%	33,5%	61,9%	100%

Tabela 17

Meios de contacto dos professores com os encarregados de educação

Meios de contacto	N	%
<i>Chamadas telefónicas</i>	174	95,1%
<i>E-mail</i>	26	14,2%
<i>Encontros individuais com os EE</i>	169	92,3%
<i>Recados na caderneta da criança</i>	160	84,4%
<i>Recados dados oralmente à criança para transmitir em casa</i>	60	32,8%
<i>Reuniões gerais de EE</i>	108	59%

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal