

A Relação Escola-Família: que implicações no Sucesso Educativo e na formação para a Cidadania?

Relatório de Estágio

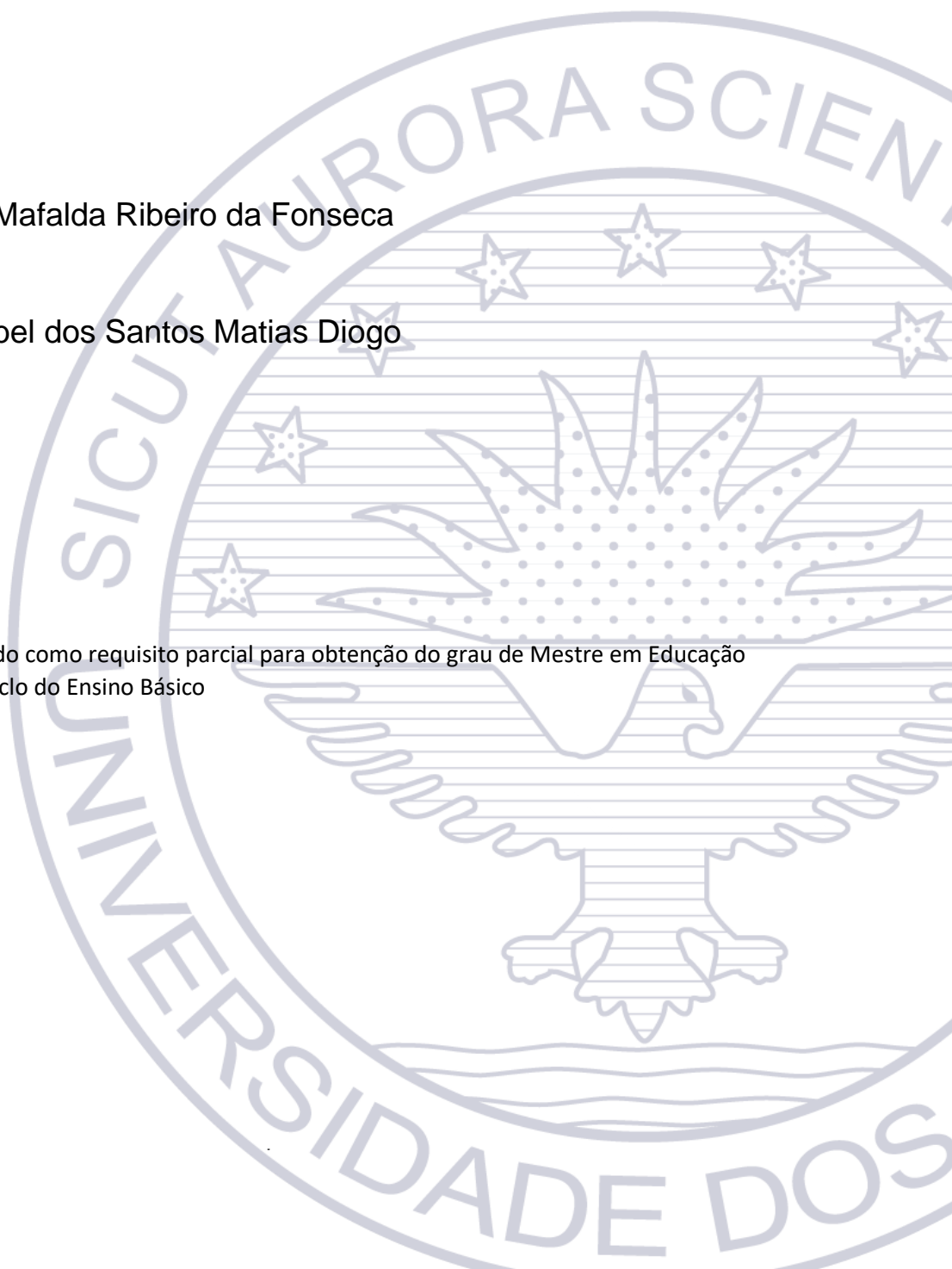
Mafalda Dias Botelho

Orientadoras:

Prof.^a Doutora Josélia Mafalda Ribeiro da Fonseca

Prof.^a Doutora Ana Isabel dos Santos Matias Diogo

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



Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais por terem acreditado em mim e por me terem apoiado e incentivado sempre nesta fase tão importante da minha vida.

Ao meu namorado, que esteve sempre ao meu lado ao longo desta jornada, por toda a paciência, dedicação e incentivo e por me fazer acreditar que eu era capaz.

À minha prima Sandra, que me ouviu e que me apoiou incondicionalmente, em todos os momentos bons e menos bons desta caminhada.

Às minhas orientadoras do presente relatório, a professora doutora Josélia Mafalda Ribeiro da Fonseca e a professora doutora Ana Isabel Santos Matias Diogo, pela total disponibilidade, pela partilha de conhecimentos e pelo apoio aquando da concretização deste trabalho.

Um agradecimento profundo à professora que orientou ambos os estágios, quer em contexto de Educação Pré-Escolar, quer em contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a professora Ana Paula Fresta, pelo apoio incondicional, pela disponibilidade e pelas partilhas que irei levar certamente para o resto da vida.

À minha colega de estágio, que, durante todo este tempo, foi mais do que colega, foi amiga e companheira nesta caminhada. Obrigada por todos os sorrisos, todas as lágrimas, todas as palavras e por todos os abraços.

Por fim, agradeço também a todas as crianças e aos pais/encarregados de educação que prontamente se disponibilizaram a colaborar na realização deste trabalho de investigação.

Sou grata todos os dias por vos ter ao meu lado!

Resumo

O envolvimento parental na vida escolar das crianças é socialmente reconhecido como essencial e indispensável. Não obstante este ser um tema muito estudado e debatido no âmbito da Sociologia, continua a ser pertinente refletir sobre os vínculos entre escola e família, sob o ponto de vista da Educação. Neste sentido, este relatório incide essencialmente nos agentes escola e família, bem como na relevância das relações entre estas no que diz respeito ao sucesso educativo das crianças e/ou dos alunos e ainda à construção de cidadãos reflexivos, responsáveis e ativos na sociedade. Assim, o reconhecimento da importância da relação entre a escola e a família e a intenção de conceber estratégias e promover atividades que envolvessem as famílias no quotidiano escolar dos seus educandos foram os principais motivos que levaram à opção pelo tema deste Relatório de Estágio: *A Relação Escola-Família: que implicações no Sucesso Educativo e na formação para a Cidadania?*

Ao longo deste trabalho, é apresentada a prática educativa desenvolvida nos contextos de Estágio Pedagógico I e II, nos quais foram implementadas atividades potenciadoras da promoção de uma relação mais estreita entre a escola e as famílias. Ainda com o objetivo de obter representações da educadora de infância e da professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como dos pais/encarregados de educação acerca da importância da relação entre a escola e a família, foram realizadas entrevistas às profissionais de educação e aos pais/encarregados de educação e foram aplicados inquéritos por questionário aos pais/encarregados de educação. Os dados obtidos possibilitaram planificar a ação educativa de forma contextualizada, potenciando o envolvimento e a participação das famílias.

Concluimos, assim, com base na revisão da literatura e nas práticas implementadas, que é possível promover uma relação estreita entre a família e a escola, sendo as crianças e/ou os alunos os que mais beneficiam com ela. Contudo, apesar de reconhecida a importância deste vínculo, teimam em existir alguns entraves a ser superados nas dinâmicas desta relação. Torna-se, então, imprescindível continuar a diligenciar formas de ultrapassar esses obstáculos no sentido de um bem maior: potenciar o sucesso educativo das crianças e/ou dos alunos, bem como a formação dos mesmo enquanto cidadãos.

Palavras-chave: Relação escola-família, Cidadania, Sucesso Educativo, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

The parental involvement in the school life of the childrens is socially recognized as essential and indispensable. Despite this being a topic much studied and debated within the scope of Sociology, it is still important to think about the bond between school and family on the point of education. This investigation focus essentially in the family and school agents as well as the importance between these two institutions for the education and formation of the students not only regarding the educational success of these but also helps building a citizens reflexive responsible and active in the environment surrounding them. In recognition of this importance for the relationship between school and family and the intention to devise strategies and promote activities that effectively involve families in school daily life and their students. These were the main reasons that led to the choice of the theme of this Report of Internship: The School-Family Relationship: What implications for Educational Success and training for Citizenship?

Throughout this work, the educational practice developed in the contexts of Pedagogical Internship I and II is presented, in which activities and dynamics were implemented to promote a closer relationship between school and families. For this, and with the main objective of obtaining the conceptions and representations of both the kindergarten teacher and the teacher of the 1st Cycle of Basic Education, as well as the parents/guardians themselves about the importance of the relationship between school and family, interviews were carried out with education professionals, as well as with parents/guardians and questionnaire surveys were also applied to parents/guardians. The data that was obtained allowed a plan for the educational action in a contextualized way, enhancing the involvement and participation of families.

We conclude, based on the literature review and practices implemented, that it is possible to promote a close relationship between the family and the school, as well as the children/students who will benefit most from these relationships being so connected and intertwined. Despite the importance and benefits of this bond being recognized, there are still some obstacles to be overcome in the dynamics of this relationship. It is essential to continue to work on ways to overcome these obstacles towards a greater good: to enhance the educational success of children/students, as well as their formation as citizens.

Keywords: School-family relationship, Citizenship, Educational Success, Preschool Education, 1st Cycle of Basic Education.

Índice Geral

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract.....	III
Índice de Figuras	VII
Índice de Quadros	VIII
Índice de Apêndices.....	VIII
Introdução.....	1
Capítulo I – A Relação escola-família na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	5
1.1 Relação Escola-família.....	5
1.2 Legislação Nacional acerca da Relação escola-família.....	13
1.2.1 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	13
1.2.2 Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	16
1.2.3 Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro	16
1.2.4 Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.....	17
1.2.5 Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de setembro	17
1.2.6 Lei n.º 24/99 em 1999, de 22 de abril.....	17
1.2.7 Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril	18
1.2.8 Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro	18
1.3 Legislação Regional acerca da Relação escola-família.....	19
1.3.1 Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (CREB).....	19
Capítulo II – Concetualizar a Cidadania e a Educação para a Cidadania	21
Capítulo III - Sucesso Educativo.....	32
Capítulo IV – <i>Design</i> Metodológico do Relatório.....	36

4.1 Contextualização dos contextos de Estágio.....	36
4.2 Objetivos	37
4.3 Metodologia da Investigação	38
Capítulo V – Representações das docentes e dos pais sobre a relação escola-família	44
5.1 – Representações da Educadora de Infância e dos Pais/Encarregados de Educação sobre a Relação Escola-Família em contexto de Educação Pré-Escolar	45
5.1.1 Caracterização das famílias e da educadora	45
5.1.2 Representações sobre a relação escola-família.....	46
5.1.3 Relação Escola-Família (Práticas).....	49
5.1.4 Representações da Relação Escola-Família na formação para a Cidadania.....	52
5.2 – Representações da Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico e dos Pais/Encarregados de Educação sobre a Relação Escola-Família em contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	55
5.2.1 Caracterização das famílias e da professora.....	55
5.2.2 Representações sobre a Relação Escola-Família.....	56
5.2.3 Relação Escola-Família (Práticas).....	59
5.2.4 Representações da Relação Escola-Família na formação para a Cidadania.....	62
5.3 Síntese conclusiva dos dados obtidos.....	65
Capítulo VI – Práticas de educação desenvolvidas em contexto de Educação Pré- Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	69
6.1. Organização da Intervenção	69
Capítulo VII - Caracterização dos Contextos de Intervenção.....	70
7.1. Educação Pré-Escolar.....	70
7.1.1. Caracterização do Meio Envolverte.....	70
7.1.2. Caracterização da Escola.....	71
7.1.3. Caracterização da Sala de Atividades e das Rotinas	72
7.1.4. Caracterização do Grupo de Crianças	74
7.2 Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	79

7.2.1. Caracterização do Meio Envolverte.....	79
7.2.2. Caracterização da Escola.....	79
7.2.3. Caracterização da Sala de Aula e das Rotinas.....	80
Capítulo VIII – Ação Pedagógica desenvolvida na Educação Pré-Escolar.....	84
8.1 Exposição de abóboras de Halloween.....	88
8.2 De onde vêm os bebês?	90
8.3 Portefólio de Jogos Tradicionais	94
8.4 A Família.....	96
Capítulo IX – Ação Pedagógica desenvolvida no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	100
9.1 Diário para pequenos/grandes escritores em família.....	102
9.2 Os animais na nossa sala	105
9.3 Trabalho de pesquisa sobre os astros	107
9.4 O Dia da Família	109
Considerações Finais	113
Referências Bibliográficas.....	118
Apêndices	124

Índice de Figuras

Figura 1: Esquema conceitual das <i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i> (Silva et al, 2016, p. 21).....	16
Figura 2: Planta da sala de atividades.....	69
Figura 3: Planta da sala de aula.....	68
Figura 4: Horário da turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	79
Figura 5: Exposição de abóboras de Halloween.....	85
Figura 6: Visita de uma encarregada de educação grávida.....	87
Figura 7: Participação de duas encarregadas de educação.....	89
Figura 8: Portefólio de jogos tradicionais.....	89
Figura 9: Chuva de ideias sobre a família em contexto de Educação Pré-Escolar.....	92
Figura 10: Pictograma “Música da família”.....	92
Figura 11: Placard com as fotografias das famílias das crianças.....	92
Figura 12: Diário para pequenos/grandes escritores em família.....	96
Figura 13: Exemplos de partilhas feitas no diário.....	97
Figura 14: Opinião dos pais/encarregados de educação e dos alunos acerca do “Diário para pequenos/grandes escritores em família”.....	97
Figura 15: Boletim de voto entregue aos pais/encarregados de educação.....	99
Figura 16: Participação de uma encarregada de educação com o seu animal de estimação.....	99
Figura 17: Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos em colaboração com as famílias.....	100
Figura 18: Chuva de ideias sobre a família em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	101
Figura 19: Exemplos de genogramas/árvores genealógicas realizadas por dois alunos.....	102
Figura 20: Lembrança elaborada pelos alunos e oferecidas às famílias, no “Dia da família”.....	102

Índice de Quadros

Quadro 1: Vantagens do envolvimento parental.....	35
Quadro 2: Sistema de Categorias.....	43
Quadro 3: Síntese das atividades desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar.....	81
Quadro 4: Síntese das atividades desenvolvidas em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	93

Índice de Apêndices

Apêndice I: Protocolos de Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em Estudos de Investigação.....	112
Apêndice II: Guião das entrevistas de investigação.....	117
Apêndice III: Inquérito por questionário realizado aos pais/encarregados de educação das(os) crianças/alunos.....	120
Apêndice IV: Organização e tratamento dos dados recolhidos através do inquérito por questionário realizado aos pais/encarregados de educação das crianças em contexto de Educação Pré-Escolar.....	127
Apêndice V: Organização e tratamento dos dados recolhidos através do inquérito por questionário realizado aos pais/encarregados de educação dos alunos em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	141
Apêndice VI: Calendarização das temáticas desenvolvidas no decorrer do Estágio Pedagógico I.....	156
Apêndice VII: Calendarização das temáticas desenvolvidas no decorrer do Estágio Pedagógico II.....	157

Introdução

O presente Relatório insere-se na unidade curricular de Relatório de Estágio, sendo esta parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade dos Açores.

Intitulado *A Relação Escola-Família: que implicações no Sucesso Educativo e na formação para a Cidadania?*, este relatório tem como propósito a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que nos habilitará para a docência nestes mesmos níveis de ensino. Neste seguimento, este trabalho foi desenvolvido no decorrer das práticas pedagógicas inseridas nas unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e II.

A escolha deste tema deveu-se, assim, essencialmente, ao interesse em relação à problemática da família e às relações que esta estabelece com a escola e com a escolarização dos seus educandos, bem como as possíveis vantagens que possam advir dessa mesma relação, não só no que diz respeito ao sucesso educativo das crianças e/ou dos alunos, mas também no que reporta à construção de cidadãos responsáveis e ativos na sociedade em que se inserem. Não obstante, grande parte da responsabilidade sob esta relação parte também dos educadores/professores e, neste sentido, torna-se impreterível entender o impacto da mesma na vida das crianças e/ou dos alunos.

Partiu-se, deste modo, de alguma pesquisa bibliográfica relevante, quer acerca da família, quer acerca da escola, bem como sobre as dinâmicas relacionais que estabelecem entre estas duas esferas sociais.

Ao longo deste trabalho, pretende-se, então, refletir acerca da influência da relação entre a família e a escola, no sucesso educativo das crianças e/ou dos alunos e, ainda, na formação para a cidadania dos mesmos. Neste seguimento, Neto, Lobo & Carvalho (2011, p. 247) revelam que “não resta a menor dúvida que o papel da autoridade exercido pela família é fundamental para o crescimento de pessoas responsáveis e conscientes dos seus direitos e deveres (...)”, reforçando a ideia de que a família é o primeiro agente educativo e a primeira instituição na qual as crianças se inserem, sendo esta fulcral para a relação que terão futuramente com a sociedade em geral, inclusive com a escola, já que esta será uma das primeiras instituições de socialização das quais a criança fará parte. Assim, idealmente, escola e família deveriam funcionar como uma parceria, cooperando entre si, no sentido de

formar crianças e jovens que se pretendem autónomos, responsáveis, justos, críticos e que tenham um papel ativo na sociedade.

O presente trabalho teve, então, como principal objetivo estreitar o vínculo entre a escola e as famílias das crianças que a frequentam e, no seguimento desta ideia, foram privilegiadas estratégias e atividades que potenciassem o fortalecimento da relação entre estas duas instituições, com o objetivo de valorizar a participação das famílias, assim como aumentar a autoestima das próprias crianças, ao prestigiar a participação e o envolvimento das suas famílias nas atividades dinamizadas em contexto de escola.

Por conseguinte, com o intuito de entender os moldes em que se estabelecia a relação entre a escola e as famílias das crianças com as quais se realizaram os Estágios Pedagógicos I e II, assim como entender quais as representações dos pais/encarregados de educação e dos docentes acerca da influência desta relação na formação para a cidadania dos seus educandos e para o sucesso educativo, foram aplicados inquéritos por questionário aos pais, assim como foram realizadas entrevistas quer aos pais, quer à educadora e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O presente Relatório de Estágio encontra-se organizado em duas partes distintas, mas que se complementam entre si, sendo a primeira parte teórica, na qual se reflete acerca dos conceitos implicados neste relatório e estando a mesma subdividida em três capítulos distintos: o capítulo I: Relação escola-família na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; o capítulo II: Concetualizar a Cidadania e a Educação para a Cidadania; e o capítulo III: Sucesso Educativo.

No capítulo I, *A Relação escola-família na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, é elaborada uma revisão bibliográfica, na qual é feito, inclusivamente, um enquadramento temporal quer da escola, quer da família, assim como da relação entre estas duas instituições, bem como vantagens e dificuldades encontradas nas dinâmicas desta relação. Além disso, é feito um enquadramento legal no que respeita à relação escola-família quer a nível nacional, quer regional. Assim, tendo em consideração o tema do presente estudo, foram explorados os seguintes documentos: *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016); *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al, 2016) e *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores* (CREB) (Alonso,

Sousa, Gonçalves, Medeiros & Carvalhinho, 2011), bem como alguns decretos-lei relacionados com o tema.

No capítulo II, *Concetualizar a Cidadania e a Educação para a Cidadania*, é feita igualmente uma revisão bibliográfica na qual é explorada nomeadamente a evolução do próprio conceito de Cidadania, bem como da educação para a Cidadania, até aos dias de hoje, e as implicações do envolvimento das famílias na mesma, no sentido da formação de cidadãos ativos, críticos, autónomos e responsáveis.

No capítulo III, *Sucesso Educativo*, é feita uma tentativa de explicitar o que se entende pelo conceito de Sucesso Educativo, assim como é analisada a influência da relação escola-família como potenciadora do mesmo.

No que diz respeito à segunda parte deste Relatório e, mais especificamente em relação ao capítulo IV, *Design Metodológico do Projeto*, são apresentados os objetivos quer do Relatório, quer da investigação, assim como é apresentada a metodologia que foi utilizada ao longo da mesma.

Em relação ao capítulo V, *Representações da Educadora/Professora e dos Pais/Encarregados de Educação sobre a Relação Escola-Família*, é realizada uma análise reflexiva acerca dos dados recolhidos quer através das entrevistas à educadora de infância e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, quer aos pais/encarregados de educação, assim como através dos inquéritos por questionários aplicados a estes últimos, cujo principal intuito era o de obter representações dos mesmos acerca da relação escola-família e influência desta na formação para a Cidadania e no Sucesso Educativo.

No capítulo VI, *Práticas de educação desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, é explicitada a organização das práticas educativas, em ambos os contextos de estágio, enquanto no capítulo VII são caracterizados os contextos de intervenção em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente. Desta forma, relativamente a ambos os contextos de intervenção, foi feita uma caracterização do meio envolvente, da escola, da sala de atividades/sala de aula e do grupo de crianças/grupo de alunos.

No capítulo VIII, é apresentada a *Ação Pedagógica desenvolvida na Educação Pré-Escolar* e, no capítulo IX, a *Ação Pedagógica desenvolvida no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Em ambos os capítulos, é realizada uma análise reflexiva das atividades

implementadas ao longo da nossa prática pedagógica e o impacto destas nas dinâmicas da escola, bem como no desenvolvimento das crianças.

Por último, são expostas as considerações finais do Relatório de Estágio, onde se reflete de forma crítica sobre a ação educativa desenvolvida, bem como sobre o seu impacto nas crianças e/ou nos alunos, levando a concluir que há ainda um longo caminho a percorrer no que à relação escola/família diz respeito.

Capítulo I – A Relação escola-família na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Escola e família apresentam-se como as duas primeiras instâncias de socialização do indivíduo e, neste sentido, indissociáveis no que respeita ao progresso académico e individual das crianças/ou dos alunos.

Ao longo deste capítulo, serão aprofundados alguns aspetos que se circunscrevem a estas duas instituições, desde um breve contexto histórico temporal de ambas, uma caracterização dos tipos de participação e envolvimento que se praticam, até aos desafios e dificuldades que se apresentam nesta relação. Não obstante, importa ainda ter em consideração que, neste capítulo, serão também analisados alguns dos documentos norteadores das práticas de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)*, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e ainda o *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*, assim como alguma legislação que consigna e define a relação escola-família, no sentido de entender de que forma os mesmos preconizam a importância desta relação em ambos os níveis de ensino.

1.1 Relação Escola-família

“(…) [o]s pais são os primeiros educadores da criança e ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores são parceiros, devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um bem comum para os alunos”.

Marques (2001, p. 12)

Escola e família surgem como as principais esferas sociais onde a criança se insere e nas quais se edificam os processos de socialização fundamentais, decorrendo estes primeiramente no seio familiar, ainda que a socialização escolar tenda a começar cada vez mais cedo, tal como refere Lahire (2015, p.1399) ao afirmar que, relativamente à socialização “(…) a sucessão primária-secundária é frequentemente colocada em questão nos factos pela ação socializadora muito precoce (…) de universos sociais diferentes do universo familiar ou de atores externos ao universo familiar”.

Ainda assim, o histórico da relação entre a escola e a família tem vindo a sofrer contínuas alterações com o decorrer do tempo.

Atualmente, a relação entre estas duas instituições continua, para muitos, a ser vista como um desafio e tem vindo a modificar-se em função das oscilações que se vêm a verificar tanto nas famílias, como nas próprias escolas.

Indiscutivelmente, a instituição primeira da qual a criança faz parte é a família, logo, à partida, será nesta que a mesma irá vivenciar as suas primeiras experiências de socialização, desenvolvimento e formação da sua personalidade. Ainda assim, importa realçar que a configuração das próprias famílias não foi sempre a mesma e que a família contemporânea é fruto de uma série de mudanças sociais, culturais, políticas e económicas da sociedade. No mesmo sentido, Segalen (1993) e Durham (1983), citados por Nogueira (2006, p.159), evidenciam as mudanças desta instância social, caracterizando-a como sendo uma “instituição social mutante por excelência, a família apresenta configurações próprias a cada sociedade e a cada momento histórico, embora sua existência seja um facto observado universalmente”.

Exemplificando o acima referido, Lousada (1998, citado por Caracóis, 2001) menciona que, na época medieval, a família vivia quase exclusivamente da agricultura e que a mesma se formava em função dessa mesma atividade económica, ou seja, a família era muito alargada, chegando mesmo a coabitar filhos, pais, as mulheres/maridos dos filhos, os filhos destes, sendo ainda possível outro tipo de parentesco mais alargado partilhar a mesma habitação. A necessidade da força de trabalho característica da época e, maioritariamente, no período das colheitas, fazia com que todos tivessem necessidade de colaborar e participar nas atividades de subsistência familiar, apesar da idade ou do grau de parentesco e, neste sentido, um filho era visto, segundo Montandon (2001, p. 15), como “um capital económico”.

Com o decorrer dos tempos, passamos de uma sociedade que apenas subsistia com o que o campo lhe oferecia para uma sociedade industrial, e a família extensa, de que anteriormente se falava, sofre algumas alterações, caracterizadas por alguns autores citados por Guerreiro et al (2007, p.8), como privatização ou fecho das famílias, acabando por as aproximar às características sociais, económicas e culturais de uma sociedade industrial e urbana.

A união que outrora se verificava na família, decorrente dos trabalhos no campo, é agora substituída por trabalhos cada vez mais individualizados e especializados. Passamos, então, a olhar para a família não como uma unidade de produção económica, mas como uma unidade consumidora de bens e de serviços.

Se, dantes, as famílias muito numerosas eram úteis para o sustento do lar, com o passar do tempo o número de membros nas famílias começa a decrescer significativamente, uma vez que, segundo Reis (2008, p. 44), “as crianças deixam de constituir um bem económico para se tornar num encargo dispendioso” e, por conseguinte, segundo Nogueira (2006, p. 159), “a família passou de unidade de produção a unidade de consumo”, ou seja, se, dantes, os filhos eram sinónimo de extensão dos rendimentos, deixaram de o ser.

Igualmente a dimensão emocional e afetiva foi influenciada, apesar de Montandon (2001, p. 14) acreditar que “a criança sempre foi um investimento afetivo para os seus pais (...)”. Contudo, alguns autores referem que a conceção de infância que temos hoje dista em muito da conceção de infância de outros tempos, na medida em que se conjectura que as relações outrora existentes entre pais e filhos tenham sido pautadas muitas vezes por insensibilidade e indiligência. Ainda assim, a mesma autora repudia a ideia de que a dimensão sentimental e emocional entre pais e filhos fosse inexistente e ressalva que “o aspeto afetivo deve ter-se acentuado com a espetacular diminuição do número de filhos por família e o aumento das suas hipóteses de sobrevivência, mas isso não significa que antes não existisse”, Montandon (2001, p. 15).

Assim, em forma de conclusão, o desaparecimento da família como unidade de produção económica, a diminuição consequente da taxa de natalidade, o aumento dos divórcios, a emancipação da mulher, que começa a trabalhar fora de casa, os filhos que deixam de ficar ao cuidado da mãe a tempo inteiro e passam a ser entregues aos cuidados das creches, jardins de infância e escolas, mostram-se como alguns fundamentos anunciadores das mudanças que ocorreram na estrutura e no funcionamento das famílias.

Nesta perspetiva, importa ter em consideração que, ao utilizar o termo “família” atualmente, estamos perante diferentes e diversos modelos familiares, tais como famílias monoparentais, recompostas, homossexuais, em união de facto, em coabitação, entre outras.

Desta forma, e, perante a diversidade de estruturas familiares presentes nos dias de hoje, Giddens (2013, p.175) define família como sendo “um grupo de pessoas unidas

diretamente por laços de parentesco, no qual os adultos assumem a responsabilidade de cuidar das crianças”. Nesta lógica, não obstante o tipo de família, a responsabilidade de educar a criança reside na própria família e no ambiente familiar que se instala. Contudo, Portugal (1998, p. 123) revela que “o comportamento parental é influenciado por todo um conjunto de situações que influenciam as características das crianças, estrutura da família, condições socioeconómicas, profissão, amigos e redes sociais de apoio, tensões várias, etc...”.

Neste sentido, além dos aspetos referidos anteriormente, poderão surgir outros, com os quais os pais se defrontam e que os poderão impossibilitar de dar o acompanhamento que seria desejável aos seus filhos, nomeadamente, a falta de tempo, já que, nos dias de hoje, segundo Portugal (1998, p.149), alguns pais possuem “horários de trabalho inflexíveis e sobrecarregados”, o que poderá ter um impacto menos positivo na dinâmica familiar, bem como no acompanhamento que as famílias dão aos seus filhos.

Outro aspeto a ter em consideração diz respeito à situação socioeconómica de cada família, considerando que famílias de diferentes classes sociais irão implementar estratégias diferenciadas face à escola, bem como à escolarização dos seus filhos (Diogo, 1998, citado por Gonçalves, 2015, p. 28).

No mesmo sentido apontam diversos estudos realizados que confirmam a tendência de que pais que possam estar em situações sociais/económicas menos favoráveis são os que menos mantêm relações com a escola. Desta forma, Marques (1997) revela que a existência de diferentes modelos de famílias, com condições económicas e culturais diversas, torna imprescindível a existência de diferentes tipos de envolvimento, já que que cada família necessitará de ter a possibilidade de se envolver e participar, segundo as suas possibilidades e necessidades.

Por outro lado, e fazendo referência ao nível de escolaridade dos pais, Davies (1988) revela que grande parte dos pais, apesar do baixo nível de escolaridade que detém, encontra-se disponível para apoiar os filhos no que diz respeito às aprendizagens escolares, mas falta-lhes informação acerca da forma mais correta de o fazer, pois, apesar dos entraves, o autor considera que estes pais não deixam de se preocupar com o progresso educativo dos filhos.

Desta forma, e no sentido de colmatar alguns aspetos que se verificam nas dinâmicas familiares, como refere Perrenoud (1995), escolas e famílias são alicerces fundamentais na

sociedade, e, mais do que medir forças, são “duas instituições condenadas a cooperarem numa sociedade [altamente] escolarizada” (p. 90).

Não obstante, e sendo a escola a segunda instância na qual a criança é inserida, também esta veio a sofrer uma série de transformações no seu funcionamento, decorrentes de alterações culturais, sociais, económicas e políticas, que foram acontecendo paralelamente na sociedade ao longo dos tempos.

Se considerarmos a escola antes do 25 de abril, projetámo-la como sendo vigorosamente marcada pelo rigor e pela disciplina, onde o professor era a figura principal da autoridade e, onde, segundo Picanço (2012, p.14), “raras eram as famílias que se atreviam a reclamar mesmo contra castigos que considerassem despropositados ou excessivos”. Paralelamente a uma escola fortemente demarcada pelo carácter político instalado na altura, foi possível assistir-se a outras tantas alterações no sistema escolar, de um modo geral. No seguimento desta ideia, Montandon (2001, p. 16) enaltece alguns aspetos evidentes, de entre os quais “(...) o alargamento da escolaridade obrigatória, a democratização da educação, as mudanças nos conteúdos de ensino (...), a evolução dos métodos educativos relativos às aprendizagens e à disciplina e o rejuvenescimento do corpo docente (...)”. Deste ponto de vista, indubitavelmente, todas estas alterações atravessadas pelo sistema escolar acabaram por ter efeitos nas próprias famílias de crianças que frequentassem esse mesmo sistema.

Desta forma, e, caracterizando a relação que se estabelecia outrora entre a escola e a família, Montandon (1994, p.189) refere que “as relações família-escola se limitavam a um mínimo estrito”, mas, ainda assim, Silva (2003, p. 29) ressalva que, apesar disso, “a relação escola-família tem a idade da instituição escolar, pois desde que há escolas e famílias sempre houve algum tipo de relação entre ambas”.

Neste sentido, são incontestáveis as modificações que o próprio sistema escolar sofreu, até aos dias de hoje, não havendo qualquer aspeto que possamos comparar entre as escolas do passado e as escolas dos nossos dias.

Se, como foi referido anteriormente, ambas as instituições implicadas neste estudo sofreram uma série de alterações nas suas dinâmicas com o decorrer dos tempos, também a própria relação que estas estabeleciam entre si se modificou. Se, por um lado, no passado se verificava uma comunicação entre a escola e a família muito limitada, atualmente, temos vindo a assistir a um progressivo aumento do envolvimento entre ambas as entidades, sendo importante salvaguardar o facto de que tem havido uma cada vez maior preocupação do

próprio sistema educativo no sentido de envolver as famílias na escola e no processo educativo promovido por esta.

Ainda assim, as escolas devem procurar, cada vez mais, adaptar-se mútua e progressivamente às características e necessidades de uma comunidade educativa e de famílias cada vez mais heterogêneas. Desta forma, alguns estudos concebem que, atualmente, a relação escola-família se encontra perante um dilema: se, por um lado, a vida urbana e as transformações da escola e da família contribuíram para uma alteração dos papéis familiares e, por esse motivo, a escola passou a ter incumbências educativas que caberiam às famílias, por outro lado, apesar do anteriormente descrito, cada vez mais existem pais e famílias que tentam participar ativamente e acompanhar a vida escolar dos filhos. De acordo com Perrenoud e Montandon, citados por Diogo (1998, p. 47), “as famílias preocupam-se, também cada vez mais com o desabrochar e a felicidade dos seus filhos, esperando que a escola os discipline sem os anular e os instrua sem os privar da sua infância”.

Neste sentido e, em oposição a uma escola que antes se fechava sobre si mesma, nos nossos dias, segundo Bernardes (2004, p. 42) “a escola não pode mais ignorar, nem voltar as costas às imagens e estímulos externos que se multiplicam e que influenciam a cultura, hábitos e comportamentos de qualquer cidadão e, portanto, também, daqueles que a frequentam”.

Consequentemente, muitos serão os fatores que, inevitavelmente, irão influenciar as dinâmicas que se estabelecem entre a família e a escola e, desta forma, cabe à escola conhecer os seus alunos, bem como as suas realidades e a eles adaptar o planeamento pedagógico. Na mesma linha de pensamento, Nogueira (2006, p.162) refere que a escola “busca hoje ativamente e detém efetivamente informações sobre os acontecimentos mais íntimos da vida familiar como crises e separações conjugais, doenças, desemprego, etc.”. Assim, e segundo Guerra (2000), os conhecimentos provenientes da experiência familiar poderão ser utilizados como mediadores e construtores do conhecimento científico.

Sendo a família e a escola duas instâncias indissociáveis no que respeita ao desenvolvimento holístico da criança, a escola será o agente que dará seguimento à educação iniciada em ambiente familiar e, desta forma, segundo Lima (1992), citado por Homem (2002, p. 35), “a escola surge como uma extensão da família, tendo como uma das suas funções alargar e complementar o seu papel educativo”. Não obstante, importa exaltar que a relação que se estabelece entre a família e a escola é também ela pautada por tensões e conflitos, na

medida em que se apresenta como uma relação assimétrica, na qual a instituição escola é detentora do poder.

Por conseguinte, a relação escola-família constitui um amplo leque de possíveis interações entre estas duas instituições sociais. Gonçalves (2015) elenca alguns possíveis exemplos destas interações, como, por exemplo, o acompanhamento que é dado ao aluno, em casa, a própria comunicação que se estabelece com o professor, com recurso a diferentes meios, como a caderneta, o telefone, o *e-mail*, ou mesmo as reuniões e atividades presenciais, tais como festas ou eventos, até à participação em órgãos escolares.

Contudo, a revisão de literatura vem mostrar que nem sempre são as famílias que se distanciam da escola, mas, ao invés, são as escolas que não se encontram aptas a colaborar com as famílias e, nesta linha de pensamento, Marques (2001, p. 35) faz alusão às “escolas difíceis de alcançar” como aquelas que afastam as famílias, pelo facto de, muitas vezes, a cultura escolar não ser entendida por pais com menor nível de escolaridade e a linguagem utilizada pelos professores dificultar o entendimento por parte de pais com menor nível de instrução. Outros aspetos relacionam-se ainda com o facto de, eventualmente, alguns pais já poderem ter experienciado circunstâncias menos positivas em relação à escola e, por esse motivo, experimentam sentimentos como receio e/ou desconfiança face à mesma, o facto de a escola não dispor de espaços agradáveis e aconchegantes para receber as famílias e, por fim, pelo facto de, geralmente, os professores apenas contactarem com os pais quando algo não está bem.

No seguimento do anteriormente descrito, Silva (2003, p.122) caracteriza a relação que as escolas estabelecem com as famílias como uma “relação de poder”, ou uma relação “assimétrica”, na qual é atribuído um papel de maior domínio e autoridade à escola e um papel de maior passividade aos pais. Assim, para que se possam aproximar das famílias, professores e educadores devem afastar-se da sua “cultura”, passando, por exemplo, pela utilização de um tipo de linguagem mais simplificada. Além disso, há ainda alguns professores/educadores que percecionam o envolvimento das famílias como uma intrusão e receiam que esse mesmo envolvimento possa, eventualmente, dificultar o funcionamento da escola e/ou comprometer o seu próprio trabalho. Assim, Marques (1997, p.57) refere que “[e]ssa intrusão é vista pelos professores não só como uma potencial perda da sua autonomia profissional, mas também como uma forma de aumentar as suas obrigações e reduzir o espaço dos seus direitos”. Assim, Silva (2003) acaba por, ao longo da sua obra, caracterizar a relação que se estabelece entre a família e a escola com uma “relação entre culturas”, deixando inclusivamente claro que

existem “culturas dominantes” e “culturas dominadas” e, por esta ordem de ideias, existirão oportunidades diferentes para diferentes crianças e famílias em relação à escola.

Ainda assim, podemos distinguir os diferentes tipos de relação que se estabelece entre a família e a escola e, neste sentido, Gonçalves (2015) refere que, muitas vezes, são empregues as expressões “*envolvimento parental*” e “*participação parental*” como sendo sinónimas, isto é, no sentido de especificar e descrever o mesmo tipo de práticas, por parte das famílias. Ora, segundo a mesma autora, os termos utilizados descrevem tipos diferentes de relações que se estabelecem entre a família e a escola e, neste sentido, Davies (1989) aponta o “*envolvimento parental*” como sendo o desempenho singular dos pais e encarregados de educação, ao proceder para proveito exclusivo dos seus educandos. Para Silva (2007), citado por Gonçalves (2015), o “*envolvimento parental*” funciona em dois núcleos distintos: no “espaço familiar” e no “espaço escolar”. Enquanto no primeiro se faz referência ao acompanhamento que é feito no ambiente íntimo e familiar aquando da assistência na realização de trabalhos de casa, por exemplo, ou orientação do estudo, o segundo refere-se a uma comunicação recorrente que se estabelece com os professores, com recurso a diferentes meios, podendo estes ser presenciais, ou não.

Relativamente à “participação parental”, esta é vista como sendo um modo de agir coletivo, isto é, uma forma de operar na qual as famílias participam para benefício de todos os alunos e de todas as famílias de uma escola, ou exclusivamente de uma turma. Ou seja, referimo-nos a práticas que ocorrem sempre em ambiente escolar, podendo estas ter um “caráter informal”, quando se relacionam com a participação em eventos festivos, aulas, entre outros, e um “caráter formal”, quando desta participação decorrem demandas que interferem na tomada de decisões que influenciarão o funcionamento da própria escola, através da integração na associação de pais, ou na assembleia de pais, por exemplo. Na mesma linha de pensamento, Silva (2003) concebe o *envolvimento parental* como o apoio direto que é dado pelas famílias aos seus educandos, sendo que o espaço onde este ocorre é a casa e onde prevalecem as atividades diretas com os filhos. Em relação à *participação parental*, esta diz respeito à integração dos pais/encarregados de educação em órgãos da escola, tais como associações de pais, ou outros órgãos do sistema educativo.

Contudo e, independentemente do tipo de relação que se estabeleça entre a escola e a família, são consensuais os benefícios desta relação para todos os intervenientes, isto é, para a escola, para a família e, essencialmente, para a própria criança.

Nesta perspetiva, Becher (1986, citado por Costa, 2012, p.10) refere como principais vantagens desse envolvimento para a criança “o aumento de sentimentos de autoestima e aumento da eficiência e da motivação para continuarem a sua própria educação”. Para além destes, a mesma autora identifica alguns benefícios relativamente aos professores, na medida em que acredita que o trabalho destes se torna mais facilitado e satisfatório se existir essa aliança com a família, já que esta última acaba por assumir uma atitude de cooperação para com o professor, relação esta que irá evidentemente acabar por beneficiar o processo educativo dos alunos. Desta relação, também beneficiam as famílias, no sentido em que elas mesmas experimentam um aumento da sua confiança e autoestima, assim como passarão a ter uma visão positiva da própria instituição escolar.

Em suma, Marujo, Neto e Perloiro (2005) identificam aqueles que consideram ser os pilares essenciais de uma relação positiva entre a Família e a Escola, sendo eles “Confiança, Cooperação e Comunicação” (p. 149).

A relação entre a escola e a família depende da iniciativa em ambas as partes implicadas nesta mesma relação. Por esse motivo, importa entender também de que forma o sistema educativo prevê e valoriza essa mesma relação. Neste sentido, em seguida serão analisados alguns dos documentos norteadores das práticas quer de educadores de infância, quer de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como alguma legislação e o que esta consigna e prevê acerca da relação entre a escola e a família.

1.2 Legislação Nacional acerca da Relação escola-família

1.2.1 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al, 2016), como documento norteador das práticas do/a educador/a, enaltecem a relevância do contributo da Família, no processo educativo das crianças. Para os autores deste documento: os pais e/ou as famílias, como principais responsáveis pela educação dos/as filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também a oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.16).

Desta forma, é fundamental que se estabeleça, efetivamente, uma relação próxima entre a Escola e a Família, assim como se adapte o currículo às características quer das crianças, quer das próprias famílias, uma vez que os autores deste documento concebem Escola e Família como “coeducadores” da mesma criança.

Além disso, o documento supracitado prioriza ainda a necessidade de se olhar não só para a criança, mas também para tudo o que a envolve, inclusivamente a sua cultura familiar, uma vez que também esta irá influenciar o processo de aprendizagem. Neste sentido, Silva et al (2016, p. 9) referem que “(...) cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem.”

No entanto, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* destacam o papel do educador, como o principal agente responsável por adaptar a cada Família as formas através das quais se comunica e interage e, neste sentido, os autores defendem que cabe “(...) ao/à educador/a encontrar formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança.” (Silva et al, 2016, p. 5).

Além da necessidade de comunicação e interação constantes, surge igualmente a necessidade da participação efetiva dos pais, como forma de conhecer o contexto quer social, quer familiar das crianças, tendo em vista uma adaptação das práticas do educador à realidade de cada criança, que é avaliada a partir destas mesmas participações e interações. De forma a envolver os pais nas dinâmicas da escola, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* salientam a relevância do planeamento ser feito pelo/a educador/a, em cooperação com as famílias, isto é, tendo em vista a recolha de ideias ou possíveis sugestões por parte das mesmas, assim como “(...) encontrar um conjunto de possibilidades de os pais/famílias e outros elementos da comunidade participarem no processo educativo do jardim de infância”. Este planeamento conjunto permitirá ajustar à realidade de cada família a forma como esta se irá envolver e participar nas atividades dinamizadas na escola, sem prejuízo de aquelas que não possam, eventualmente, participar presencialmente nas atividades propostas pela escola, não o possam fazer de outra forma, de maneira a salvaguardar que “(...) todas as crianças vejam representados os contributos dos seus pais/famílias”.

Este documento preconiza ainda diferentes formas, através das quais o/a educador/a poderá estabelecer relações com os pais e/ou as famílias, nomeadamente através de contactos informais, mediante os quais o educador transmite aspetos que considera relevantes sobre o

desenvolvimento e os progressos educativos das crianças, através de reuniões de pais, do diálogo com os pais e/ou as famílias, sendo este de extrema importância no sentido de estabelecer uma relação de confiança com as famílias e de maneira que estas se sintam plenamente à vontade para manifestar as suas dúvidas, convicções ou opiniões.

Contudo, sendo a criança o principal agente do processo educativo, esta torna-se no elo de ligação fundamental entre a família e a escola, na medida em que a mesma irá transmitir aos pais e/ou à família as experiências que tem no jardim de infância e, desta forma, também este facto terá “influência nas relações familiares, pois o que criança transmite em casa sobre o que faz e aprende é motivo de conversa com os pais/famílias, o que facilita as relações familiares, contribuindo para o interesse dos pais/famílias em participarem no processo educativo desenvolvido no estabelecimento educativo. A criança é assim mediadora entre a escola e a família.” (Silva et al, 2016, p. 28).

O mesmo documento refere, ainda, a igualmente importante relação das próprias famílias entre si, uma vez que têm em comum o facto de os filhos frequentarem o mesmo estabelecimento de ensino e, neste sentido, refere que esta relação possibilita “(...) a criação de relações informais, de solidariedade e de apoio mútuo entre famílias, que as ajudem a desempenhar as suas funções educativas e a tomar decisões sobre a educação dos filhos/as.” (Silva et al, 2016, p. 29).

Assim, de um modo geral Silva et al (2016, p. 30) consideram que o contributo das famílias é uma forma de “(...) e alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” e ainda que “o/a educador/a, ao dar conhecimento aos pais/famílias do processo e produtos realizados pelas crianças a partir das suas contribuições, favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos”.

A figura seguinte representa as interações que se estabelecem entre os diferentes sistemas, dos quais a família faz parte.

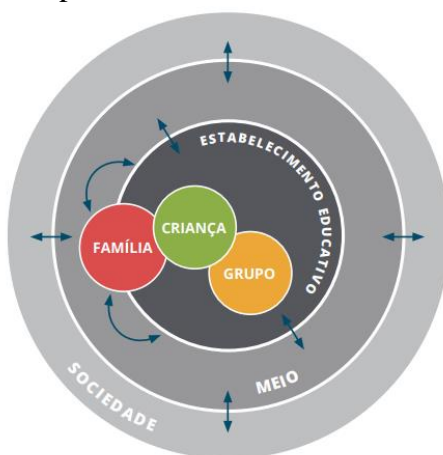


Figura 1: Esquema conceitual das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al, 2016, p. 21)

1.2.2 Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al, 2016) valida uma série de objetivos e propósitos, que se espera que todos os alunos alcancem aquando do término da escolaridade obrigatória. Nesta lógica, também as famílias são tidas em consideração, ao longo deste documento, para que os objetivos nele contemplados sejam eficazmente alcançados.

Na perspetiva dos autores deste documento, o alcance, ou não, dos objetivos que se elencam ao longo do mesmo são determinados, entre outros aspetos, pelo “(...) empenho das famílias e encarregados de educação. (Martins et al, 2016)

Pese embora a Família surja diversas vezes ao longo do documento, sempre associada a um ideal de colaboração, e, estando o mesmo organizado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências, a família é evidenciada diretamente na área de competência: Relacionamento interpessoal. Esta área, como o próprio nome indica, faz referência às relações e interações que se estabelecem com outras pessoas, na sociedade, e que ocorrem em diferentes contextos sociais e emocionais. Neste seguimento, Martins et al (2016) formulam como um objetivo para esta área o de os alunos operarem no sentido de ampliar e preservar relações com a família, em contextos de colaboração, cooperação e entretajuda.

Em síntese, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al, 2016) defende a ideia de que, para serem atingidos os objetivos nele propostos, aquando do término da escolaridade obrigatória, importa que haja um compromisso “(...) da escola e de todos os que lá trabalham (...) e o empenho das famílias e encarregados de educação”. Desta forma, todos aqueles que exerçam algum tipo de influência no contexto da educação “(...) encontram, neste documento, a matriz que orienta a tomada de decisão no âmbito do desenvolvimento curricular, consistente com a visão de futuro definida como relevante para os jovens portugueses do nosso tempo.” (Martins et al, 2016, p. 10).

1.2.3 Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que a educação pré-escolar, sendo a primeira etapa da educação básica no processo de educação

ao longo da vida, tem por objetivo complementar a educação da família, com a qual deve ser estabelecida uma relação contínua e de confiança, cujo principal objetivo é o desenvolvimento equilibrado das crianças, pretendendo a sua integral inserção na sociedade como cidadão livre, autónomo e solidário.

1.2.4 Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio

Com base neste documento, segundo Gonçalves (2014), as escolas tiveram a necessidade de se “(...) abrir a novos públicos e as famílias foram chamadas a desempenhar novos papéis, além do envolvimento individual na escolarização dos seus educandos”. Desta forma, as famílias passaram a ter direito a votar acerca de praticamente todos os assuntos escolares, uma vez que se viram representadas na assembleia de escola e no conselho pedagógico.

1.2.5 Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de setembro

O estatuto do aluno vem novamente sublinhar a importância de promover relações entre a escola e outros grupos sociais, ao afirmar que, entre outros membros da comunidade, os encarregados de educação devem ser sensibilizados para a criação do regulamento interno. Além disso, foram renovados todos os direitos e deveres das famílias, inerentes ao envolvimento parental, com o acréscimo do dever de dominar os documentos orientadores da escola, bem como o direito à coparticipação no processo de ensino-aprendizagem.

1.2.6 Lei n.º 24/99 em 1999, de 22 de abril

O artigo 12.º refere que “os representantes dos pais e encarregados de educação são indicados em assembleia geral de pais e encarregados de educação da escola, sob proposta das respetivas organizações representativas, e, na falta das mesmas, nos termos a definir no regulamento interno”. Também no artigo 41.º são definidos os períodos “em que os encarregados de educação ou os seus representantes participam na vida da escolar”.

A partir de 2009, a legislação portuguesa indica que a relação escola-família, na sua forma de atuar coletiva, de carácter formal, deve ser estabelecida através das associações de pais e dos representantes dos pais e encarregados de educação, no conselho geral e no conselho de turma. Neste sentido, é dever de todos os pais/encarregados de educação da escola eleger os membros dirigentes da associação de pais e os representantes no conselho

geral. No que respeita ao conselho de turma, cabe igualmente aos encarregados de educação eleger o seu representante, com o qual deverão estabelecer contacto regular.

1.2.7 Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Este Decreto-Lei vem intensificar a necessidade da participação dos elementos da comunidade, nomeadamente das famílias, relativamente à gestão das escolas. Assim, aos representantes das famílias, por terem acesso ao conselho geral, é-lhes facilitado o conhecimento, a modificação e a validação dos documentos essenciais no que concerne à gestão escolar, como são exemplos o projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades. Além disso, as famílias viam-se também representadas no conselho pedagógico, no órgão de coordenação e supervisão da estratégia educativa e pedagógica e ainda por dois representantes no conselho de turma, com a incumbência de estabelecer a ligação entre os docentes e as famílias, na medida em que era possível partilhar informações entre as famílias e a escola, potenciando um maior acompanhamento dos pais sobre a vida escolar dos alunos.

1.2.8 Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro

No atual estatuto do aluno, estabelece-se a importância de que as famílias devem direcionar a vida escolar dos seus educandos, sendo estes corresponsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem. Ao longo do documento, deparamo-nos com vários aspetos mediante os quais os encarregados de educação são efetivamente responsabilizados pela vida escolar dos seus educandos, nomeadamente: em relação à necessidade de ser dada autorização para as saídas da escola em horário escolar, em relação às justificações de faltas, ou ainda em relação à necessidade de se estabelecerem contactos com os professores no sentido de serem estipuladas medidas sancionatórias aplicadas a alunos.

Em síntese, podemos identificar quatro fases no que à evolução da relação escola-família no sistema educativo português diz respeito. Numa primeira fase, o Estado era o principal responsável pela educação, e o papel das famílias era praticamente nulo. Para Gonçalves (2014), inspirada pelos ideais de Afonso (1995) e Sá (2009), “[a] função das famílias resumia-se a enviar as crianças diariamente às aulas e a visitar a escola quando solicitados pelos professores”.

Na segunda fase, com início em 1990, surge o reforço da influência das associações de pais “(...) através do alargamento à possibilidade de participar nessas estruturas a todas

as famílias ao tornar gratuito o seu processo de formalização, eliminando assim uma das principais barreiras à adesão das famílias” (Gonçalves, 2015, p. 129).

Já em 1998, dá-se início à terceira fase da relação escola-família no sistema educativo português, pautada pelo aumento das oportunidades de envolvimento e participação por parte das famílias. Nesta fase, as famílias passam a deter a possibilidade de participar formalmente em todos os assuntos de âmbito escolar. Nesta fase, aumentam igualmente os deveres das famílias para com a escola, tornando estas parceiras relativamente ao processo de ensino-aprendizagem.

Em 2008, sensivelmente, dá-se início à quarta fase desta relação, relativa à “(...) consolidação da participação parental formal e ao reforço do envolvimento parental” (Gonçalves, 2015, p. 129), onde todas as famílias passam a ter o direito de se ver representadas nos principais órgãos de gestão escolar, e exercendo influência direta, ou indiretamente em todos os assuntos escolares. Na mesma proporção, nesta fase aumentaram igualmente as “(...) responsabilidades ao nível do envolvimento familiar (...), o objetivo de (co)responsabilizar as famílias pelo desenvolvimento pessoal e escolar dos alunos, pelos seus percursos escolares e pela qualidade do processo ensino-aprendizagem e do ambiente escolar” (Gonçalves, 2015, p. 130).

1.3 Legislação Regional acerca da Relação escola-família

1.3.1 Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (CREB)

O Referencial Curricular para a Educação Básica é compreendido como um “projeto aberto e flexível que contempla o que se considera essencial em termos de competências, temas transversais e orientações metodológicas e para a avaliação, e incentiva a autonomia curricular das escolas na responsabilidade de o adequar e reconstruir conforme as características das mesmas.” (Alonso et al, 2011, p. 8)

Neste sentido, o documento supracitado apresenta e idealiza uma série de formas e oportunidades de se desenvolver um trabalho em colaboração com as famílias, no âmbito de diversas temáticas/áreas de exploração distintas, quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, em relação à Educação Pré-Escolar, e à temática «A

vida da Comunidade no Presente e no Passado», o documento sugere que se estabeleça uma interatividade direta com a Família e com a Comunidade. Ainda em relação à temática «Contextos de inserção da Criança», aponta-se para a caracterização dos membros da Família, nomeadamente os seus nomes, idades, origens e ocupações.

Desta forma, entende-se que o *Referencial Curricular para a Educação Básica* sugere que, na Educação Pré-Escolar, se conheçam os diferentes contextos de vida da criança, nomeadamente, a Família e a Escola, sendo esta uma possibilidade de se desenvolverem ações em articulação com as famílias. (Alonso et al, 2011)

No que se refere ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, o mesmo documento preconiza uma série de outras possíveis interações e atividades passíveis de envolver as famílias, inseridas nas diversas áreas curriculares.

Em relação à área curricular de Línguas Estrangeiras, o documento propõe que os alunos explorem alguns aspetos relativos à sua família e à dos outros, com o intuito de se identificarem celebrações e tradições familiares (Alonso et al, 2011). Em relação à área curricular de Ciências Humanas e Sociais, sugere-se que se observem as explorações agrícolas familiares, e que, por exemplo, se recolham informações, junto das famílias sobre o regime ditatorial que vigorou em Portugal e ainda sobre a guerra colonial (Alonso et al, 2011). Também a área curricular de Educação Artística e Tecnológica enfatiza a participação da Família, na medida em que os autores idealizam atividades como “(...) Pesquisa junto de familiares de contos tradicionais (...) Realização de uma composição (...) descrevendo uma tradição festiva da família (...) Representação gráfica do encarregado de educação. Caracterização/dramatização da sua profissão (...) e ainda, Identificação dos produtos regionais consumidos pelas famílias (...) (Alonso et al, 2011). Por fim, e relativamente à área curricular de Educação Física, é sugerido que se faça, junto das famílias, um levantamento de jogos tradicionais, através de testemunhos e relatos.

Capítulo II – Concetualizar a Cidadania e a Educação para a Cidadania

“(…) a escola não pode formar para a cidadania se ela mesma não for um espaço respirável de fomento de cidadania e de participação ativa, responsável e crítica”.

Medeiros (2010, p. 120)

A conceção de Cidadania tem vindo a sofrer contínuas alterações, tendo em consideração uma série de influências como o contexto histórico, político e temporal, alterações sociais, ou ainda mudanças dos próprios padrões ideológicos. Neste sentido, o conceito de Cidadania caracteriza-se por não ser inerte ou estagnado, mas sim um conceito que se encontra em constante evolução, motivo pelo qual é considerado “(…) um conceito polissémico, por vezes controverso e ambíguo” (Romão, 2020, p. 9).

Paralelamente ao desenvolvimento e às mudanças que as sociedades foram sofrendo, também o próprio conceito de cidadania se modificou. Deste modo, para melhor se entender a conceção atual de cidadania, importa conhecer também a evolução da mesma, ao longo dos tempos.

A palavra “cidadania” deriva do latim *civitatem*, que é sinónimo de cidade, sendo esta última a tradução da palavra grega *polis*, que significa cidades-Estado. Estas últimas são consideradas, por muitos historiadores, como a origem do conceito ancestral de cidadania. Neste momento histórico, a cidadania estaria fortemente relacionada com a democracia e com a atuação política de certas classes sociais, nomeadamente gregos do sexo masculino, adultos e livres. Estes homens eram os principais atores da vida política e tinham como propósito fundamental o bem comum de todos aqueles que vivessem na cidade. Ora, sendo apenas os homens adultos chamados a participar ativamente na vida política, podemos concluir que, na conjuntura grega, a cidadania assume um papel de exclusão de outros grupos sociais, como as mulheres, as crianças ou os escravos, aos quais era negado o *status* de cidadão.

Fonseca (2011, p.102) revela que “o conceito de cidadania na Grécia Antiga implica, impreterivelmente, o desenvolvimento da dimensão pessoal dos indivíduos que integram a cidade-Estado, para que haja deliberação e participação na vida social e política desta”. Nesta linha de pensamento, a educação para a cidadania que se verificava neste tempo era alicerçada com base nos ideais da altura e, desta forma, abrangia a participação ativa na vida política, bem como a estruturação do carácter humano.

Por outro lado, se nos referirmos à cultura de Roma, estaremos perante uma sociedade na qual a cidadania se relaciona com um estatuto jurídico-político, sem prejuízo da origem ou condição social anterior dos cidadãos. Neste sentido, os cidadãos seriam todos aqueles que, pertencentes ao império romano se comprometessem a respeitar e a salvaguardar o regime e, desta forma, segundo Romão (2020, p.11), a cidadania “implicava a aceitação da soberania cultural e política do estado romano e tornar-se cidadão significava submeter-se ao estado. No entanto, a sociedade romana era constituída por homens livres e escravos e nem todos os homens livres eram cidadãos romanos”. Nesta fase, a educação para a cidadania subentendia uma doutrina na qual se edificava a instrução das leis e regras cívicas que regiam a sociedade. Para Fonseca (2011, p.104) “na cultura romana, a educação para a cidadania perde o sentido de processo de humanização e aperfeiçoamento humano e assume um carácter de instrução cívica, que preconiza o conhecimento da lei e a sua obediência”.

Já na Idade Média, o conceito de cidadania greco-romano, que temos vindo a explanar até agora, deixa de existir e esvazia-se de conteúdo, dando lugar à submissão, à fidelidade e à vassalagem. Desta forma, os direitos e os deveres dos sujeitos passam a estar à mercê das vontades de um senhor e, por isso, a participação na vida da sociedade é praticamente inexistente. Também a educação para a cidadania acaba por não ter qualquer notoriedade na Idade Média, uma vez que se assistia apenas a uma relação de vassalagem entre o senhor e os seus vassalos.

Na era Moderna, o conceito de cidadania surge novamente, assente no valor da igualdade e resgata o aspeto político, contudo numa dimensão diferente do que se verificara outrora. Nesta época, começa a subentender-se o conceito de cidadania inerente a direitos e a deveres cívicos. A Revolução Francesa (1789) e a proclamação da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) vieram enaltecer algumas convicções da cidadania, nomeadamente a liberdade, a igualdade e a fraternidade.

Nogueira e Silva (2001, p. 20) entendem a cidadania na Idade Moderna como tendo sido “concebida num espaço de troca”, isto é, se, por um lado, o Estado garante proteção e paz, por outro, os cidadãos devem obedecer. Neste sentido, a educação para a cidadania era baseada no ensinamento das regras e das leis que permitiriam viver em comunidade, salvaguardando a paz e a proteção prometidas pelo Estado.

Já na contemporaneidade, o conceito de cidadania ganha uma nova robustez, envolto em ideais distintos dos anteriormente explicitados, mas influenciado por estes. Testemunha-se, então, a necessidade de salvaguardar, mais ainda após a II Guerra Mundial, os direitos básicos dos indivíduos, motivo pelo qual surge, em 1948, a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, documento este que se mostrou primordial no desenvolver dos ideais da cidadania. Assim, após a segunda grande guerra, há uma efetiva mudança de paradigma, onde o Homem passa a ter um papel crítico, reflexivo e ativo na sociedade e onde há uma verdadeira aposta na dignidade humana e no ser como criador e livre, potenciando o desenvolver da autonomia da capacidade de pensar, responder e agir. Prova disto é o artigo 1.º da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, que refere que “[t]odos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”.

Atualmente, a cidadania pressupõe mais do que questões políticas, questões sociais, o que vai ao encontro do que é referido por Marshall (1967, p. 63) que, ao estabelecer o conceito de cidadania, o subdivide em três elementos: civil, político e social. O primeiro, fazendo referência aos direitos básicos necessários à liberdade individual, de pensamento e expressão, o segundo, relacionado com o direito a participar no exercício do poder político e, por fim, o elemento social que se refere ao direito às necessidades básicas de conforto e bem-estar económico e social.

A noção de cidadania como participação na vida pública e política, como capacidade de juízo político, como conjunto de direitos e deveres, como agregado de qualidade morais, como exteriorização da identidade nacional, avança para uma noção de cidadania mais abrangente e de âmbito social dando ênfase às relações dos indivíduos com a sociedade. (Ribeiro, 2010, p. 2)

A cidadania relaciona-se, então, com uma dimensão individual e social do ser humano e com o modo do mesmo viver e estar em sociedade, reconhecendo e respeitando o outro e as suas diferenças. Neste sentido, Medeiros (2010, p. 52) concebe a cidadania como “o conjunto de práticas individuais e cooperativas destinadas a concretizar a liberdade e autonomia de todos e cada um dos membros de uma sociedade e a criar entre eles relações justas e promotoras da vida das comunidades”.

Ainda na visão de Fonseca (2011, p. 61), a pessoa só se forma como cidadão na relação com o outro e, sendo assim, refere que “[a] pessoa só se pode efetivamente realizar, só

pode desenvolver o seu percurso identitário, através da interação e do diálogo permanente entre a sua dimensão individual e a sua dimensão social”. Neste sentido, ser pessoa é ser cidadão, pessoa esta que só se irá desenvolver efetivamente no diálogo entre o seu eu singular e o eu social.

Ainda assim, mais do que direitos e deveres, a cidadania contemporânea valoriza a responsabilidade de um cidadão interventivo, que participa e responde às necessidades da sua comunidade, criando vínculos entre o regional e o global. Surge, deste modo, o conceito de cidadania global, como aquela que pretende construir cidadãos habilitados para assumirem um papel crítico, ativo, de questionamento e capazes de responder aos desafios globais, colaborando ativamente na construção de um mundo onde prevaleça a segurança, a justiça, a tolerância e a paz. Nesta linha de pensamento, um cidadão global:

(...) é aquele indivíduo que: está consciente do mundo mais amplo e tem um senso de seu próprio papel como cidadão do mundo; respeita e valoriza a diversidade; tem uma compreensão de como o mundo funciona econômica, política, social, cultural, tecnológica e ambientalmente; mostra indignação com a injustiça social; participa e contribui para a comunidade em vários níveis, desde o local até o global; está disposto a agir para tornar o mundo um lugar mais sustentável; e assume a responsabilidade por suas ações. (Morosini, 2017, p. 139).

Assim, educar para a cidadania no século XXI não pode consistir num processo de endoutrinação de regras cívicas. Desta forma, Barbosa (2006, p. 82) refere que a sociedade atual carece de cidadãos aptos a “(...) compreender fenómenos complexos e para intervir, de maneira informada e responsável, na teia dos processos políticos que estrutura e satura as democracias contemporâneas”.

Pese embora a cidadania tenha sido desde sempre parte integrante do currículo, tanto implícito, como explícito, a mesma era dotada de contornos bastante distintos dos atuais. Outrora, privilegiava-se exclusivamente o endoutrinação de regras civis. Atualmente, a educação para a cidadania pressupõe essencialmente a formação de cidadãos ativos, autonomamente reflexivos e intervenientes na sociedade. Seguindo este intuito, esta área é parte integrante do currículo, através de diversas áreas curriculares, tendo em consideração o seu carácter transversal.

A escola é, então, o espaço, por excelência, destinado quer à construção de valores, quer à prática de uma cidadania ativa, sendo esta última definida por Fonseca (2011, p. 115) como um “processo dinâmico de atividade do cidadão no seio da sua comunidade”. Neste seguimento, a cidadania ativa incita a dimensão da responsabilidade dos cidadãos, que se comprometem, envolvem e intervêm nos assuntos da comunidade. Em oposição à cidadania ativa, subsiste a cidadania passiva, caracterizada fortemente por uma postura de apatia e de neutralidade face aos acontecimentos da sociedade e do mundo.

Perante a mudança de paradigma a que se assiste no final do século XX e início do século XXI, também o próprio sentido de cidadania se vê envolto em novos contornos, sendo que Cachapuz et al (2001) referem a “Cidadania ativa” como um dos cinco saberes básicos de todos os cidadãos do século XXI. Neste seguimento, os mesmos autores propõem, além da “Cidadania ativa”, outros quatro saberes básicos do cidadão do século XXI, sendo eles: aprender a aprender, comunicar adequadamente, espírito crítico e resolver situações problemáticas e conflitos.

Também Afonso (2005, p. 17) enfatiza a importância da educação para a cidadania como sendo “uma componente do currículo de natureza transversal em todos os ciclos [de ensino]”, cujo principal objetivo é o de promover a consciência cívica nas crianças. A mesma autora clarifica, ainda, que a educação para a cidadania pretende possibilitar momentos de partilha e reflexão nas crianças “sobre questões relativas à sua participação individual e coletiva, na vida da turma, da escola e da comunidade” Afonso (2005, p. 17).

Importa que a escola seja um espaço onde se educa efetivamente para a cidadania democrática e, neste sentido, importa que este espaço promova e incentive uma participação ativa, crítica e responsável. Mais do que isso, segundo Melo (2021, p. 12), é essencial que os projetos educativos que se praticam nas escolas estejam em conformidade com os valores da cidadania. Neste seguimento, importa igualmente que os agentes educativos se revejam nestes mesmos valores, uma vez que educadores e professores são pessoas que assumem uma importância extrema na vida das crianças através da forma como organizam o processo de ensino-aprendizagem, criando condições para a (re)conceitualização da cidadania e para a sua vivência/experimentação.

Nesta linha de pensamento, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al, 2016), como documento orientador das práticas pedagógicas dos educadores de infância, enfatizam o papel do/a educador/a como principal agente educativo

na construção e no desenvolvimento de uma consciência axiológica, que se pretende crítica, reflexiva e de valores. É nesta linha de ideias que este documento concebe a educação para a cidadania, no sentido da “formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Silva et al, 2016, p. 39). As OCEPE encontram-se então organizadas em Áreas, Domínios e Subdomínios, e destina uma das suas áreas à Formação Pessoal e Social, sendo esta posteriormente dividida em quatro componentes: a componente de construção da identidade e da autoestima, que se relaciona com o reconhecimento de características singulares, percecionadas através do que existe de semelhante e de distinto entre si e os outros e, ainda, pela identificação de laços de pertença social e cultural. Quanto à construção da autoestima, esta irá depender impreterivelmente, segundo Silva et al (2016, p. 34), “(...) da forma como os adultos, nomeadamente o/a educador/a, intencionalmente valorizam, respeitam, estimulam a criança e encorajam os seus progressos (...)” e “(...) pelo modo como apoiam as relações e interações no grupo (...)”; a componente de independência e autonomia, pautada pela gradativa capacidade que as crianças vão adquirindo de cuidar de si, consciencializando-se dos perigos, a capacidade de utilizar os materiais e ainda de se apropriar do próprio espaço e do tempo. A autonomia é potenciada quando as crianças têm a possibilidade de fazer escolhas, de tomarem iniciativa, de assumirem responsabilidades e de tomarem decisões em relação a diversas situações do seu quotidiano, ou quando são negociadas e compreendidas algumas regras de funcionamento, no sentido de “(...) promover valores democráticos, tais como a participação, a justiça e a cooperação” (Silva et al, 2016, p. 36); a componente de consciência de si como aprendiz, que se relaciona com a possibilidade de a criança participar no seu próprio processo de ensino-aprendizagem, refletindo sobre o que aprendeu, como aprendeu, que dificuldades sentiu, participando inclusivamente em decisões acerca do seu processo de aprendizagem, bem como cooperando com os outros nesse mesmo processo; e, por fim, a componente de convivência democrática e cidadania, na qual se pretende estimular na criança o respeito pelo próximo e pelas suas opiniões, assim como pela diversidade, potenciando o sentimento de solidariedade com o próximo e desenvolvendo uma “(...) atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia” (Silva et al, 2016, p. 40).

Apesar de ter conteúdos próprios, a área de Formação Pessoal e Social tem um carácter transversal por natureza, uma vez que poderá estabelecer um diálogo

interdisciplinar com as outras áreas do conhecimento, tendo como principal objetivo desenvolver nas crianças valores e atitudes de respeito com o próximo, assim como promover aprendizagens significativas, ou seja, que se reflitam ao longo da vida, de modo a formar cidadãos mais conscientes, autônomos e solidários (Silva et al, 2016). Em síntese, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* preconizam a educação para a cidadania no sentido da “(...) formação de pessoas responsáveis, autônomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Silva et al, 2016, p. 39). Este documento privilegia, então, uma dimensão integradora e integrada, na qual são envolvidas as famílias, bem como a restante comunidade.

Também o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al, 2016) evidencia alguns aspetos fundamentais no que diz respeito ao que se espera idealmente do aluno, como cidadão, no final da escolaridade obrigatória, de forma que o mesmo seja capaz de “tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.” (Martins et al, 2016, p. 10).

Assim, segundo o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al, 2016), espera-se que o aluno seja um cidadão:

1. dotado de conhecimentos que o tornem capaz de examinar e pôr em causa a realidade, apreciando e selecionando a informação, de forma a elaborar diferentes possibilidades e a agir conscientemente no seu dia-a-dia;
2. conhecedor de si mesmo e do mundo, autônomo, livre e responsável;
3. apto a lidar com um mundo em constante mudança e mudança;
4. reconhecedor da relevância e do estímulo concedidos simultaneamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e Tecnologia, para o desenvolvimento sustentável aos níveis social, cultural, económico e ambiental de Portugal e do mundo em geral;
5. preparado para refletir de forma crítica, autônoma e criativa e ainda abalizado para comunicar e trabalhar colaborativamente;
6. capacitado para perpetuar a aprendizagem ao longo da vida, reconhecendo-a como determinante para o seu progresso individual e para a intervenção social;
7. conhecedor e respeitador da doutrina que rege a sociedade democrática, assim como dos direitos, das liberdades e garantias nos quais esta se baseia;

8. reconhecedor do valor da dignidade humana, da prática plena da cidadania, da solidariedade, da diversidade cultural e do debate democrático;
9. reprovador de toda e qualquer forma de discriminação e exclusão social.

Em forma de síntese, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al, 2016) defende a cidadania democrática, privilegiando a participação ativa de todos os cidadãos e colocando na prática os valores pelos quais se deve reger a cultura escolar.

Também a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC) (Monteiro et al, 2017) engloba e identifica um conjunto de direitos e deveres que devem fazer parte da formação cidadã das crianças e jovens. Neste sentido, Monteiro et al (2017, p. 3) referem que “[a] Educação de qualidade é um direito humano fundamental e um investimento para o futuro. Aprender a tomar decisões informadas é aprender a exercer uma cidadania democrática”. Os mesmos autores clarificam, ainda, o sentido da importância da componente curricular de *Cidadania e Desenvolvimento* de modo que se "(...) realizem aprendizagens através da participação plural e responsável de todas e todos na construção de si como cidadãos/ões e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa dos Direitos Humanos”. Para Monteiro et al (2017), a área de *Cidadania e Desenvolvimento* torna-se, então, um espaço curricular potenciador de aprendizagens em três níveis distintos: na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e, por fim, no relacionamento social e intercultural.

No âmbito da *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, o decreto-lei 55/2018 vem regular a forma como a componente de Cidadania e Desenvolvimento é abordada nas escolas. Assim, este decreto-lei refere, entre outros aspetos, que caberá a cada escola definir: os domínios e temas a explorar, a forma como o trabalho é organizado, os projetos que são desenvolvidos, enfatizando o papel da comunidade no sentido de efetuar possíveis parcerias como vista à realização de projetos, a avaliação das aprendizagens feitas pelos alunos e, ainda, a avaliação da estratégia de educação para a cidadania da escola.

Este decreto-lei sublinha igualmente o facto de que a componente de Cidadania e Desenvolvimento mobiliza contributos das demais áreas curriculares, uma vez que esta se concebe como uma área de “(...) trabalho transversal, de articulação disciplinar, com abordagem de natureza interdisciplinar”.

Além dos documentos supracitados, também o *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores* (CREB) (Alonso et al, 2011) faz referência a alguns aspetos fundamentais no que respeita à educação para a cidadania, nomeadamente na competência-chave, Competência Social e de Cidadania, a qual faz referência, segundo os autores, à

[c]apacidade de conhecer, valorizar e respeitar os outros e o mundo, procurando uma harmonização entre direitos, interesses, necessidades e identidades individuais e coletivas. O desenvolvimento desta competência implica, ainda, a capacidade de participar de forma eficaz e construtiva em diferentes contextos relacionais, cooperando com os outros, exercendo direitos e deveres de forma crítica, responsável e solidária e resolvendo conflitos quando necessário, num quadro de defesa dos valores democráticos que garantem a vida em comum. (Alonso, et al, 2011, p. 10).

Dentro da Competência Social e de Cidadania, que surge no documento como uma competência-chave, surge, ainda, a área da Formação Pessoal e Social, área esta por excelência destinada à promoção de atitudes e de valores da democracia, que refere como principais objetivos

(...) levar o aluno a refletir e a decidir criteriosamente sobre si, sobre o que se passa à sua volta e sobre a sua relação com os outros e com o Mundo, para o tornar um cidadão informado, crítico, responsável, preocupado com o outro, participativo e, assim, promotor de uma maior sustentabilidade social.” (Alonso et al, 2011, p. 28).

Mais uma vez, ao longo deste documento, se verifica a transversalidade da área de Formação Pessoal e Social, cujos objetivos surgem associados a todas as demais áreas do conhecimento. Esta mostra ser uma área transversal e integradora, que beneficia dos saberes das restantes áreas e que, de alguma forma, enfatiza as experiências dos alunos (Alonso et al, 2011).

Importa, então, salvaguardar que, quando nos referimos à educação para a cidadania, enquanto processo educativo, nos referimos à formação de pessoas autónomas, solidárias, justas e responsáveis, conscientes dos seus direitos, mas também dos seus deveres, respeitadoras dos outros, possuidoras de espírito crítico, democrático e criativo.

Desta forma, entende-se que a escola assume um papel fundamental na educação para a cidadania, bem como na formação dos alunos como pessoas e membros integrantes de uma sociedade. Contudo, a escola não é a única instância responsável pela educação para a cidadania, uma vez que também a família e a própria comunidade são alicerces fundamentais neste sentido. Para Barbosa (2006, p. 93), “[a] ligação da escola à família e à comunidade local deve ser equacionada e cultivada sem complexos e reticências”.

O vínculo entre a família e a escola torna-se, por isso, essencial para o normal desenvolvimento não só acadêmico, mas também social e emocional de cada criança, enquanto futuros adultos e cidadãos, uma vez que quer a família, quer a escola são os principais alicerces para a construção de um ensino dirigido para a cidadania, no sentido da formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade.

Na lógica desta aliança, surge a importância da escola cidadã, como uma escola que abarca no seu funcionamento educadores, alunos, famílias, bem como outras instituições que pertençam à comunidade educativa. Assim, esta escola assume um papel fundamental com vista a formar, segundo Silva (2007), “(...) um cidadão esclarecido, consciente, ativo e solidário (...)” e mais que isso, capaz de combater “(...) desigualdades escolares e sociais, que promove a participação da comunidade na construção do bem comum no interior da escola, na reconstrução do seu conhecimento e, acima de tudo, do seu projeto de vida”. Neste sentido, espera-se que a escola-cidadã traduza um modo de viver em sociedade, onde se respeitem os direitos humanos, nomeadamente os da igualdade e da justiça e que, além disso, se formem pessoas responsáveis, solidárias e autónomas, conscientes dos seus direitos e deveres.

Ainda assim, podemo-nos referir igualmente aos pais cidadãos-educadores como aqueles que se disponibilizam a acompanhar o percurso escolar dos seus filhos. Nesta lógica, Silva (2003, p.123) caracteriza os pais cidadãos-educadores como aqueles que “(...) independentemente da sua condição, classe e género, são, antes de mais, educadores.”, ou seja, empenhados e focados na formação e na escolarização dos filhos, apesar das circunstâncias que os possam envolver. Contudo, este estatuto de pais cidadãos-educadores não é tão vulgar e linear quanto desejável e, nesse sentido, Diogo (1998, citado por Gonçalves, 2015, p. 28) refere que é possível constatar que famílias de diferentes classes sociais irão implementar estratégias diferenciadas face à escola, bem como à escolarização dos seus filhos. Nesta linha de pensamento, Silva (2003, p.122) concebe que

a própria relação que se desenvolve entre a Escola e a Família é, por si só, uma questão de cidadania, uma vez que esta apela a uma “articulação entre mecanismos”.

Em suma e, para Marujo et al (2005), citados por Sousa e Sarmiento (2010, p. 148), é um direito, uma responsabilidade e um valor dos pais envolverem-se no progresso escolar dos seus filhos. Além disso, as mesmas autoras preconizam que a relação escola, família e comunidade conduz a uma “cultura de cidadania e a um aprofundamento democrático, quer a nível representativo, quer participativo” (Sousa & Sarmiento, 2010, p. 149).

Capítulo III - Sucesso Educativo

“O sucesso da criança ao longo da vida depende do apoio da rede social que a envolve e o ideal seria que todos os círculos sociais que a envolvem contribuíssem para o seu bem-estar”

Manta (2015, citado por Monteiro, 2011, p. 31)

Segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa*, a palavra «sucesso» deriva do latim *successu* e é sinónimo de êxito e bom resultado.

Pires et al (1991, p. 188), referindo-se às funções da escola, salientam “a aquisição de determinados conhecimentos e técnicas (instrução), o desenvolvimento equilibrado da personalidade do aluno (estimulação) e a interiorização de determinadas condutas e valores com vista à vida em sociedade (socialização)” como funções cruciais da escola. Na linha de pensamento destes autores, quando os objetivos não são alcançados em nenhuma das três dimensões anteriormente explicitadas, poderemos afirmar estar perante um cenário de insucesso escolar. Contudo, cada vez mais se tem vindo a associar o fenómeno do insucesso a indicadores como a taxas de reprovação, de abandono escolar, ou até mesmo a resultados de exames e outras avaliações. Pires et al (1991, p. 188) criticam este tipo de insucesso na medida em que na escola é “valorizada a instrução em detrimento de uma conceção mais ampla de educação” e, desta forma, as dimensões “personalista” e “socializadora” acabam por ser “claramente subalternizadas”.

Assim, de uma forma geral, associamos o sucesso educativo à maior, ou menor dificuldade com que os alunos realizam a trajetória escolar, na certeza de que este sucesso é condicionado por diversos fatores que poderão ser internos ou externos ao próprio aluno.

Nesta lógica, Almeida et al (2005, p. 3629) identificam alguns possíveis fatores que irão influenciar diretamente o sucesso educativo, tais como: fatores sociais, que estão intimamente relacionados com aspetos culturais e económicos das próprias famílias dos alunos, sendo que Formosinho (1987, citado por Almeida et al, 2005, p. 3629) clarifica estes aspetos, relacionando-os diretamente com “os hábitos, projetos e estilos de vida no seio da família, a linguagem, as atitudes face ao conhecimento e à escola, as condições de vida (alimentação, vestuário, horários), o acesso a bens culturais como livros, jogos e novas tecnologias, a zona de residência no que diz respeito às condições comunitárias de lazer, serviços e vida associativa”; fatores relacionados com o desempenho e com as características

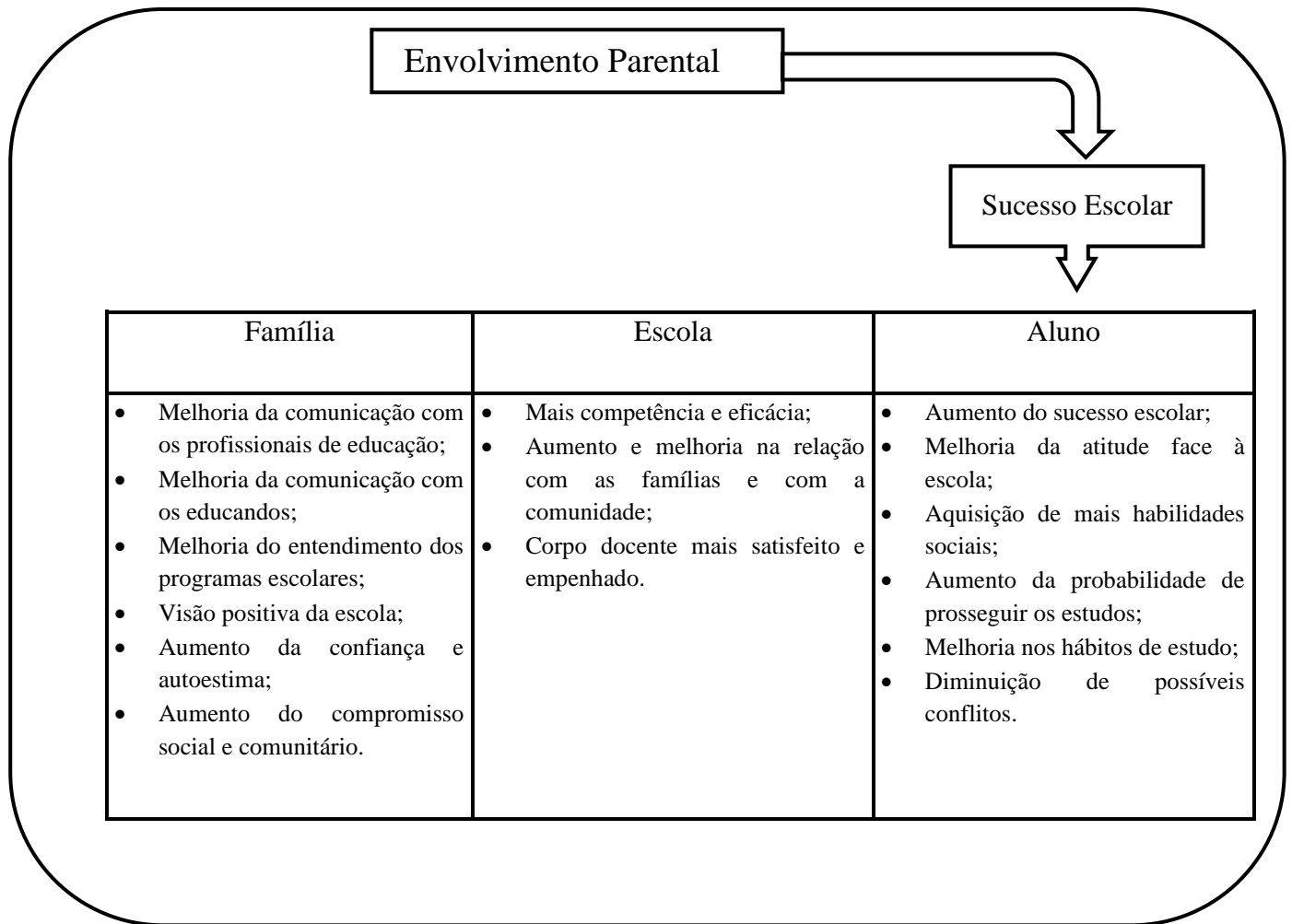
internas das escolas, isto é, as condições dos materiais, dos equipamentos e dos espaços escolares, a formação, a solidez e a estabilidade dos professores, a adaptabilidade dos dispositivos de avaliação e a própria organização do currículo, que, por vezes, não atende às necessidades individuais e específicas de cada aluno; por fim, fatores que se relacionam com as vivências e com as realidades pessoais e sociais dos alunos, ou seja, o seu desenvolvimento social, afetivo e emocional, o seu padrão de comportamento, o seu nível cognitivo e, ainda, a sua predisposição e motivação para aprender.

Nesta linha de pensamento, Duarte (2012, p. 27) refere que “os resultados da aprendizagem consistem não só nas classificações obtidas, mas também nos conhecimentos adquiridos, na compreensão atingida, nas novas perspetivas alcançadas, na aplicação que se faz do que se aprendeu e na motivação para continuar a aprender”.

Além dos aspetos anteriormente evidenciados como influenciadores do sucesso educativo, alguns estudos realizados permitem concluir que também os padrões de envolvimento das famílias com a escola poderão influenciar positiva ou negativamente o sucesso escolar. Assim, estes estudos levam a concluir que um bom desempenho escolar, quer em termos de aproveitamento, quer em termos de atitudes e comportamentos, é influenciado pela relação que se estabelece entre a Família e a Escola. Do mesmo modo, Moles (1982, citado por Villas-Boas, 2001, p. 83) enfatiza que “public schools can, by working with parents, meet educational standards impossible to reach without such cooperation”.

Como já foi referido, o sucesso e o insucesso escolar dependem diretamente de inúmeros fatores. Seguidamente, é apresentado um esquema, onde estão substanciados os benefícios do envolvimento parental para o sucesso educativo das crianças, de acordo com Fernández et al (2011, citado por Barradas, 2012, p. 60).

Quadro 1: Vantagens do envolvimento parental



Se, por um lado, alguns autores defendem a ideia de que o sucesso escolar é influenciado pela relação que as famílias mantêm com a escola, tais como Sousa e Sarmiento (2010, p. 147), que afirmam que há uma “correlação forte e positiva entre os resultados escolares, a assiduidade e o comportamento dos alunos e a existência e qualidade do envolvimento das famílias, é hoje consensual a necessidade vital de se estabelecer e desenvolver uma cooperação estreita entre a escola e a família, sob pena de se não cumprirem os objetivos esperados da função educativa”. Também Freitas (2002, p. 250) partilha da mesma opinião e acredita fortemente que uma relação entre a Família e a Escola influencia a aprendizagem, assim como as atitudes e os comportamentos das crianças face ao outro, na medida em que:

(...) as escolas que valorizam a participação dos pais têm resultados mais satisfatórios ao nível qualitativo da educação (valores e atitudes básicas:

respeito, responsabilidade, tolerância, coerência, etc.) e também ao nível quantitativo da aprendizagem: os alunos aprendem melhor, com maior motivação e obtêm melhores classificações.

Por outro lado, subsiste a tese de que o sucesso escolar não se relaciona diretamente com as práticas das famílias, face à escola e à escolarização dos seus filhos. Ainda assim, Lahire (1997) ressalva que tal facto não significa que o envolvimento e a participação dos pais não tenham uma influência positiva, sendo que “(...) neste caso, a intervenção positiva das famílias, do ponto de vista das práticas escolares, não está voltada essencialmente ao domínio escolar, mas a domínios periféricos”, Lahire (1997, citado por Zago, 2000, p. 72)

Assim, podemos concluir que, efetivamente, a cooperação entre a Família e a Escola poderá conduzir ao sucesso educativo, bem como promover atitudes positivas face à escola e face à aprendizagem e ainda levar a um aumento da autoestima e a uma progressiva autonomia por parte da criança.

Capítulo IV – Design Metodológico do Relatório

Ao longo deste capítulo, serão elencados os objetivos que nortearam os Estágios Pedagógicos I e II, assim como os objetivos referentes à investigação que se pretendeu desenvolver. Além disso, serão apresentadas e descritas as metodologias utilizadas no processo investigativo.

4.1 Contextualização dos contextos de Estágio

Nesta perspetiva, torna-se pertinente neste momento caracterizar, de uma forma sucinta, os contextos nos quais se realizam os Estágios Pedagógicos I e II.

Relativamente ao Estágio Pedagógico I, o mesmo decorreu numa escola pertencente a uma das maiores freguesias do concelho de Ponta Delgada, cuja atividade económica predominante era a agricultura. O cenário que se vive neste meio é caracterizado pela pertença de grande parte das famílias das crianças a uma classe social média/baixa, onde alguns problemas sociais tais como a baixa escolaridade, o desemprego, a dependência do álcool e drogas faziam parte do quotidiano das crianças, o que, de acordo com as observações realizadas e inclusivamente com a opinião da educadora cooperante, acabava por influenciar quer o normal desenvolvimento das crianças, quer a aprendizagem das mesmas. A escola na qual se realizou o estágio é uma escola pública, unidade orgânica pertencente a outra escola cita na mesma freguesia e que abrangia a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Pelo facto de ser uma escola antiga, as próprias infraestruturas encontravam-se parcialmente degradadas e a necessitar de alguma manutenção. No que respeita ao corpo docente da escola em questão, o mesmo era qualificado, contudo envelhecido, e, neste sentido, os seus membros contavam, na sua grande maioria, com largos anos de experiência da área da educação. Relativamente à relação que as famílias mantinham com a escola dos seus educandos, foi possível observar que havia efetivamente pais e encarregados de educação que mantinham o contacto frequentemente com a educadora, de forma a obter informações sobre os seus educandos, porém a presença física dos pais na escola apenas se verificava quando havia algum problema relacionado com o seu educando para resolver, como por exemplo, problemas de comportamento.

Quanto ao Estágio Pedagógico II, este decorreu numa freguesia pertencente ao concelho de Ponta Delgada, que, pelo facto de estar situada numa zona central do concelho,

a matriz socioeconómica das famílias das crianças era heterogénea, uma vez que frequentavam a escola crianças provenientes de diferentes freguesias. Ainda assim, em termos laborais, a maioria dos agregados familiares encontrava-se vinculado ao setor terciário. Quanto à relação que as famílias mantinham com a escola dos seus educandos, foi possível observar que os contactos estabelecidos eram escassos, fossem estes presenciais, ou não, na medida em que eram realizados apenas no sentido de se justificarem faltas, ou resolver algum problema relacionado com os seus educandos.

4.2 Objetivos

Depois de devidamente enquadrado e fundamentado o tema do nosso Relatório, importa agora identificar os objetivos inicialmente propostos e a serem atingidos quer em contexto de Educação Pré-Escolar, quer em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Importa, de igual modo, referir que era nosso principal objetivo potenciar o envolvimento das famílias nas mais diversas dimensões, em ambos os contextos de estágio e analisar a importância desse envolvimento quer para o sucesso educativo das crianças, quer para a formação para a cidadania das mesmas.

Neste sentido, foram elencados alguns objetivos que nortearam o decorrer das práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos de estágios, que permitiram a redação/elaboração deste Relatório.

Objetivos do Relatório:

- Caracterizar os contextos de estágio, com base na intervenção pedagógica que se pretende desenvolver e onde se dê preferência a interações entre a escola e a família, atendendo à dimensão de cidadania desta relação;
- Planificar e intervir de forma a promover a aprendizagem das crianças e/ ou dos alunos, fomentando a relação participativa das famílias;
- Compreender quais as representações dos pais face ao papel das famílias, à educação para a cidadania e à relação que estabelecem com a escola;
- Entender quais as representações de educadores/professores em relação à escola, à educação para a cidadania e à relação que estabelecem com as famílias;

- Conceber a forma como os educadores/professores e as famílias perspetivam o seu papel na educação para a cidadania dos seus alunos/filhos;
- Perceber em que moldes se estabelece a comunicação entre a escola e a família;
- Avaliar e refletir acerca do impacto das práticas educativas desenvolvidas quer em contexto de educação pré-escolar, quer no ensino do 1.º ciclo do ensino básico.

Relativamente à investigação que nos propusemos inicialmente a desenvolver, foram igualmente estabelecidas algumas questões de pesquisa, sendo elas:

- 1) Quais as representações da educadora e da professora face à relação escola-família?
- 2) Quais as representações de pais/encarregados de educação face à relação escola-família?
- 3) Na prática, que relação estabelecem a educadora e a professora com as famílias das crianças e/ou dos alunos?
- 4) Na prática, que relação estabelecem os pais/encarregados de educação com a escola?
- 5) Quais as representações da educadora e da professora face ao contributo da relação escola-família na formação para a cidadania dos alunos?
- 6) Quais as representações dos pais/encarregados de educação sobre o contributo da relação escola-família para a formação para a cidadania dos seus educandos?

4.3 Metodologia da Investigação

Tendo em consideração a essência deste Relatório, assim como os objetivos apresentados, a metodologia adotada consistiu numa abordagem de carácter qualitativo. Para Amado (2014, p. 15), “a investigação qualitativa consiste numa pesquisa sistemática, sustentada em princípios teóricos (multiparadigmáticos) e em atitudes éticas (...)”. Já Afonso (2014, p. 18) concebe que “[a] investigação qualitativa [se] preocupa com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social, usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade”. Para além disso, e dadas as características da investigação desenvolvida num contexto de estágio, não se torna despropositado falar-se em investigação de carácter qualitativo, com algumas particularidades de investigação-ação, na medida em que primeiramente foram analisados e investigados os contextos de ação e só posteriormente se procurou intervir de modo a colmatar as lacunas inicialmente identificadas, procurando, neste caso, estreitar as relações entre a escola e as famílias das

crianças e/ou dos alunos. Para Bogdan e Biklen, a investigação-ação “é um tipo de investigação aplicada na qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação”, acrescentando inclusivamente que esta “(...) consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (1991, p. 292).

Em relação às técnicas de pesquisa adotadas para a recolha de dados, estes foram essencialmente: a realização de entrevistas quer à educadora/professora, quer aos pais e a aplicação de inquéritos por questionário aos pais das crianças com as quais se realizaram os Estágios Pedagógicos I e II, e, ainda, algumas conversas informais quer com a educadora, quer com a professora cooperantes.

Relativamente às entrevistas realizadas, e, mais especificamente, quanto à sua estrutura, as mesmas são classificadas como semiestruturadas ou semidiretivas. Neste sentido, Amado (2014) identifica este tipo de entrevista como sendo um dos privilegiados em estudos de natureza qualitativa

(...) pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto ‘respeitando os seus quadros de referência, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas” (Amado, 2014, p. 209).

A partir das entrevistas realizadas, foi possível recolher e analisar as representações dos entrevistados relativamente ao tema abordado neste Relatório de Estágio.

Em primeiro lugar, informaram-se os entrevistados acerca dos objetivos da entrevista e da importância da sua participação para o projeto, assim como foram explicados os moldes em que a entrevista se iria realizar. Além disso, foi garantida a confidencialidade, o anonimato de todos os participantes, bem como foi assinado um protocolo de consentimento informado (apêndice I), com o principal objetivo de salvaguardar todas as questões éticas da investigação.

Em relação às entrevistas, Quivy & Campenhoudt identificam como uma das suas principais vantagens “[o] grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos (1998, p. 194).

Desta forma, as entrevistas realizadas aos pais possibilitaram a recolha de informações relativamente às representações dos mesmos face à importância que estes conferem à relação Escola-Família, assim como as dinâmicas que se estabelecem por parte dos pais na

relação com a escola. Ou seja, procurou-se perceber em que moldes se estabelece a comunicação por parte dos pais para com a escola, isto é, a frequência com que participam em atividades dinamizadas pela escola, a frequência com que comunicam com a própria escola, os meios que utilizam para o fazer e ainda os motivos que os fazem comunicar com a instituição. Assim, foram entrevistados doze pais, sendo sete em contexto de Educação Pré-Escolar e cinco em contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A seleção dos entrevistados foi realizada de forma a podermos obter representações de uma população que fosse heterogénea. Desta forma, optámos por entrevistar pais de idades que não fossem muito próximas entre si, assim como pais com diferentes níveis de habilitações literárias.

Além disso, procurou-se obter representações dos pais sobre o conceito de Cidadania, sobre a influência da escola na formação para a cidadania dos seus educandos, bem como a influência da relação entre a escola e a família para a mesma formação.

Quanto às entrevistas realizadas à educadora de infância e à professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, procurou-se essencialmente obter representações das mesmas acerca da forma como, nas suas práticas, envolvem as famílias. Procurou-se, igualmente, perceber a importância que estas atribuem à relação que se estabelece entre a escola e a família, e, à semelhança da entrevista aplicada aos pais, tentou-se perceber a frequência, os meios privilegiados e os motivos que levam quer a educadora, quer a professora a comunicar com os pais.

Também nesta entrevista foi privilegiada a Educação para a Cidadania, na medida em que se obtiveram representações da educadora e da professora cooperantes relativamente ao conceito de Cidadania e de escola cidadã e à influência quer da escola, quer da própria relação entre a escola e a família no que diz respeito à formação para a Cidadania.

Finalmente, procurou-se perceber, juntos das profissionais de educação, qual a sua opinião acerca da possível associação entre a relação que se estabelece entre a Escola e a Família e o Sucesso Educativo das crianças e/ou dos alunos.

Quanto ao inquérito por questionário, Santos e Henriques (2021, p. 10) concebem-no como “(...) um instrumento de recolha de informação sobre uma população (...) sobre os quais se pretende recolher informações (dados) para analisar, interpretar e retirar conclusões, tendo em vista responder aos objetivos da investigação”, em oposição à entrevista, caracterizada essencialmente como sendo, segundo Amado (2014, p. 207), “um meio potencial de transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação; é, pois, um método, por excelência, de recolha de informação”.

Assim, e em relação aos inquiridos por questionário (apêndice III), os mesmos foram aplicados ao universo de vinte pais de um grupo de Educação Pré-Escolar, cuja taxa de retorno foi bastante satisfatória (16) e ao universo de quinze pais de uma turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, cujo retorno foi igualmente satisfatório (12). Com o preenchimento dos questionários, obtiveram-se as perceções dos pais acerca das características das suas famílias (nível socioeconómico, habilitações literárias dos pais, profissões, número de filhos, entre outros dados), acerca da forma como se relacionam com a escola dos seus educandos e, ainda, sobre a influência da sua relação com a escola na formação para a Cidadania.

Do questionário faziam parte questões fechadas, isto é, questões em que o inquirido deveria seleccionar unicamente uma das opções fornecidas.

O questionário estava organizado em três partes distintas: a primeira que se relacionava com os dados pessoais dos inquiridos e com a constituição do agregado familiar, a segunda relacionada com as práticas dos pais face à escola, e a terceira, que procurava entender a perceção dos pais face à importância da Relação Escola-Família, nomeadamente para a formação para a Cidadania.

Quer em relação aos inquiridos, quer aos entrevistados, foi previamente explicado que a participação tinha um carácter voluntário, sendo que os participantes poderiam desistir a qualquer momento, se assim o desejassem, bem como que os dados provenientes da aplicação quer da entrevista, quer do questionário seriam publicados, depois de tratados e preservando o anonimato dos inquiridos, se assim o permitissem.

Os dados obtidos, quer a partir das entrevistas, quer a partir dos questionários foram posteriormente organizados num quadro de sistema de categorias (quadro 2), de forma a reduzir e a organizar os dados obtidos.

O sistema de categorias encontra-se, então, estruturado em quatro dimensões, que se subdividem posteriormente em doze categorias. As quatro dimensões referem-se às finalidades que orientaram este estudo, e as doze categorias dizem respeito aos dados que foram recolhidos através da metodologia anteriormente apresentada.

Quadro 2: Sistema de categorias

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Caracterização das famílias e dos docentes	Caracterização sociográfica das famílias	
	Percurso profissional dos docentes	
Representações sobre a Relação Escola-Família	Relevância da colaboração escola-família	
	Importância atribuída aos contactos com o professor/educador	
	Pertinência sobre a participação	Importância da participação
		Vantagens da participação
		Incentivos à participação
	Dificuldades encontradas na Relação entre a Escola e a Família	
Contributo para o Sucesso Educativo		
Relação Escola-Família (Práticas)	Casa	Acompanhamento direto
		Acompanhamento indireto
	Escola	Frequência dos contactos pais-docentes
		Iniciativa dos contactos
		Motivo dos contactos
		Meios utilizados para os contactos
		Participação dos pais na gestão escolar
		Frequência da participação dos pais em actividades dinamizadas pela Escola
		Frequência com que os docentes dinamizam actividades que envolvam as famílias

Representações da Relação Escola-Família na formação para a Cidadania	Concepções de Cidadania	
	Finalidades da Educação para a Cidadania	
	Contributo da relação escola-família na formação para a Cidadania	Influência da relação escola-família na formação para a Cidadania
Perspetivas sobre os moldes em que se deve estabelecer a relação escola-família de forma a contribuir para a formação para a Cidadania		

Torna-se pertinente agora descrever e explicitar as dimensões, bem como cada uma das suas categorias.

Neste sentido, podemos analisar o quadro a partir das dimensões, através das quais se procurou compreender de que forma a educadora de infância, a professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico e os pais preconizam a importância da relação entre a escola e a família, quais as representações de ambos acerca das suas práticas, bem como a forma como a relação que se estabelece entre a escola e família poderá influenciar o sucesso educativo das crianças e/ou dos alunos e a formação para a cidadania dos mesmos.

A partir da dimensão *Caracterização das famílias e dos docentes*, pretende-se apresentar a caracterização sociográfica das famílias, isto é, características relacionadas com a dimensão socioeconómica dos participantes no estudo, tais como a idade, o sexo, as habilitações literárias e a situação profissional, bem como a composição do agregado familiar. Relativamente aos docentes, procurou-se essencialmente conhecer o percurso profissional dos mesmos.

Relativamente à dimensão *Representações sobre a Relação Escola-Família*, tenciona-se essencialmente obter representações quer da educadora de infância e da professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, quer dos pais acerca da relevância que estes concedem à colaboração entre a família e a escola, à importância que dão ao contacto entre pais e educadora/professor, à pertinência que conferem à participação dos pais em atividades dinamizadas na escola, assim como entender quais as principais dificuldades encontradas nessa mesma relação, bem como do contributo desta para o sucesso educativo das crianças e/ou dos alunos.

No que concerne à dimensão *Relação Escola-Família (Práticas)*, ambiciona-se entender em que moldes se estabelecem as relações entre a escola e a família, de ambas as partes, isto é, de que forma é feito o acompanhamento em casa, por parte dos pais, quais as dinâmicas dos contactos por parte quer da família, quer da escola, ou seja, a frequência, a iniciativa, o motivo e os meios utilizados nos contactos, a participação dos pais na gestão escolar e o envolvimento dos pais em atividades que decorram na escola.

Por fim, através da dimensão *Representações da Relação Escola-Família para a formação para a Cidadania*, tenciona-se obter representações das profissionais de educação, assim como dos pais acerca das suas concepções de cidadania, das finalidades de educação para a Cidadania e, ainda, as suas concepções acerca do contributo da relação escola-família na formação para a Cidadania.

Capítulo V – Representações das docentes e dos pais sobre a relação escola-família

Tendo em consideração o tema deste relatório, considerámos indispensável compreender as representações quer da educadora de infância, quer da professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico no que se refere à Relação Escola-Família. Neste sentido, foram realizadas entrevistas a estas duas profissionais de educação, que nos permitiram entender de que forma a educadora e a professora percecionam a importância desta relação, nomeadamente no que concerne à educação para a Cidadania e ao possível impacto no Sucesso Educativo, e compreender quais as representações que têm relativamente às suas práticas neste domínio.

Uma educação de qualidade é sustentada com base num compromisso efetivo de parceria entre a Família e a Escola. Assim, para Barbosa (1988, citado por Villas-Boas, 2001, p. 82), “família e educação são dois termos indissociáveis”. Acreditámos ser crucial entender de que forma também os pais preconizam a importância da relação entre a escola e a família e, assim sendo, foram realizadas entrevistas a sete pais do grupo de crianças com o qual se realizou o Estágio Pedagógico I, bem como entrevistas a cinco pais dos alunos com os quais se realizou o Estágio Pedagógico II. Além das entrevistas realizadas, foram aplicados inquéritos por questionário aos pais das crianças e/ou dos alunos do grupo/turma onde se realizaram ambos os estágios.

Os dados obtidos foram analisados de acordo com o quadro de categorias anteriormente apresentado.

5.1 – Representações da Educadora de Infância e dos Pais/Encarregados de Educação sobre a Relação Escola-Família em contexto de Educação Pré-Escolar

5.1.1 Caracterização das famílias e da educadora

Em relação à dimensão *Caracterização das famílias e dos docentes* e, mais precisamente, em relação à categoria *Caracterização sociográficas das famílias*, no que respeita à idade dos pais entrevistados, as suas idades variavam entre os vinte e seis e os quarenta e seis anos, sendo todos os entrevistados do sexo feminino.

Quanto às habilitações literárias dos mesmos, o entrevistado com habilitações literárias mais baixas concluiu apenas o 4.º ano de escolaridade, enquanto os entrevistados com maior nível de habilitações haviam concluído o 12.º ano (2). Os demais entrevistados haviam concluído o 9.º ano de escolaridade (4).

Relativamente às ocupações dos entrevistados, estas eram variadas, desde doméstica, assistente técnica, rececionista, empresária agrícola, até duas encarregadas de educação que se encontravam em situação de desemprego, à data da entrevista.

No que diz respeito aos pais aos quais foram aplicados inquéritos por questionário, todos eram do sexo feminino e mães dos seus educandos. As idades das encarregadas de educação, neste caso, variavam entre os 26 e os 46 anos, sendo que a maior parte das inquiridas se situava na faixa etária dos 40 anos.

Em relação ao número de elementos do agregado familiar, a maioria tem uma dimensão de até 4 elementos.

No que concerne às habilitações literárias dos inquiridos, a maioria concluiu o Ensino Secundário (10) e os restantes distribuem-se por níveis de escolaridade mais baixos: 3.º Ciclo (5) e 1.º Ciclo (1).

Quanto à ocupação dos inquiridos, metade (8) encontrava-se a trabalhar, enquanto a outra metade (8) se encontravam em situação de desemprego. Em relação aos encarregados de educação que estavam a trabalhar, as suas profissões eram variadas e

maioritariamente ligadas ao setor terciário, variando entre rececionistas, agentes imobiliárias, empregadas de limpeza, empresária agrícola, lojista e administrativa.

Em relação à categoria *Percurso profissional da Educadora de Infância*, esta tinha 60 anos, tendo feito a licenciatura em educação de infância. Exercia a profissão há 38 anos, tendo desempenhado diversos cargos ao longo dos anos, inclusivamente o de vice-presidente do conselho executivo da escola. Atualmente, encontra-se a lecionar como educadora titular, sendo, ainda, a coordenadora da escola em questão.

5.1.2 Representações sobre a relação escola-família

Quanto à dimensão *Representações sobre a relação escola-família* e mais precisamente no que respeita à categoria *Relevância da colaboração escola-família*, a educadora de infância considera-a importante, contudo refere que, segundo a sua experiência, essa colaboração se vai minimizando ao longo dos anos, na medida em que:

(...) nos primeiros anos de vida escolar, os pais até fazem diferente, também se calhar porque os filhos são mais pequeninos e nessa altura são mais participativos e o relacionamento é muito mais próximo do que depois...com a passagem para os ciclos seguintes a relação tende a esvaziar-se e algumas regras instituídas pela tutela em não autorizar os pais acho que também acaba por afastar os pais da escola (...).

O ponto de vista dos pais entrevistados acerca da relevância da colaboração escola-família vai igualmente no sentido de a considerarem muito importante, sendo que um dos entrevistados a caracteriza como “um círculo”, no qual é imprescindível a existência desta relação, para o “sucesso” da própria criança. Relativamente aos pais aos quais foram aplicados os inquéritos por questionário, todos consideram relevante a colaboração entre a escola e a família, identificando alguns motivos, como: “(...) a relação próxima com a escola dá mais confiança às crianças pois ter os pais muitas vezes envolvidos nos projetos deles, passar tempo com eles dá-nos a dimensão do trabalho feito pelo(a) Educador(a)”.

No que concerne à categoria *Importância atribuída aos contactos com o professor/educador* e, em relação à importância que a educadora de infância atribui aos contactos entre si e os pais, a mesma caracteriza-os como sendo “de extrema importância”, justificando no sentido de que “(...) sem os pais estarem envolvidos no processo de aprendizagem dos seus educandos, a escola por si só não pode fazer tudo”, acrescentando

ainda que “(...) a escola não pode ser a única parceira neste triângulo que são docentes, pais e alunos. A escola tem de contar com os pais, eles têm de estar envolvidos”.

Em relação à ótica dos pais entrevistados, todos dão igual importância aos contactos que mantêm com a educadora dos seus educandos, justificando a importância dos mesmos maioritariamente com o facto de ser uma forma de poder acompanhar o progresso escolar dos seus filhos.

No mesmo sentido, os pais inquiridos creem ser importante comunicar com a educadora do seu educando, referindo como principais motivos para essa comunicação o facto de se interessarem por estar atualizados acerca do desenvolvimento dos seus filhos quer ao nível dos conhecimentos, quer ao nível relacional e ainda estar a par das temáticas que são exploradas e a forma como são exploradas.

Quanto à categoria *Pertinência sobre a participação*, a educadora de infância considera-a igualmente “de extrema importância”, uma vez que, do seu ponto de vista, “a escola existe e para o seu pleno papel ser desempenhado tem de ter como parceiros os pais”, salientando inclusivamente que realça o papel primordial dos pais no início de cada novo ano letivo.

Quando questionada acerca dos incentivos à participação por parte da escola em questão, a docente afirma: “eu coloco algumas dúvidas”, acabando por não se referir à escola na qual leciona especificamente, mas à instituição escola de um modo global, referindo que ainda que sejam promovidas ações e atividades, a adesão por parte das famílias “é muito pouco significativa”.

No que diz respeito à perspetiva dos pais entrevistados acerca da pertinência sobre a sua participação, os mesmos encaram-na como sendo importante, destacando alguns aspetos positivos desta, como o facto de poderem estar presentes na escola, junto dos seus filhos, ou o facto de os próprios filhos valorizarem a participação dos pais.

Quando questionados acerca dos incentivos à participação por parte da escola em questão, a maioria dos entrevistados afirmou que a escola incentiva efetivamente à participação dos pais, apesar de alguns ressaltarem que, devido à pandemia, as atividades têm sido bastante reduzidas. Não obstante, um dos entrevistados considera que essa participação depende exclusivamente da vontade dos pais de participarem, ou não, mas

salienta, em oposição aos restantes entrevistados, que a escola em questão não incentiva em grande escala a participação das famílias.

Relativamente às respostas dadas pelos inquiridos, quando questionados acerca dos incentivos ao envolvimento/participação dos pais/famílias, por parte da escola em questão, a totalidade dos inquiridos (16) refere que sente esse incentivo por parte da escola.

No que toca à categoria *Dificuldades encontradas na relação entre a escola e a família*, a educadora de infância aponta como exemplo de uma possível dificuldade nesta relação o facto de “o educador não ser recetivo à presença dos pais”, referindo inclusivamente que os pais poderão sentir que não são bem-vindos, levando-os a afastar-se do contexto da escola dos seus filhos.

No que respeita à ótica dos pais entrevistados acerca das dificuldades encontradas na relação entre a escola e a família, pese embora alguns dos entrevistados acabem por não identificar quaisquer dificuldades nas dinâmicas desta relação, outros identificam dificuldades como o cansaço do dia-a-dia, ou as suas ocupações/profissões, que acabam por tirar-lhes grande parte do seu tempo. Não obstante, a opinião de um dos entrevistados acaba por ir ao encontro da opinião da educadora de infância, na medida em que refere que “se não houver uma relação boa com a educadora, (...) acho que os pais acabam por se afastar”.

No que concerne à opinião dos inquiridos acerca do mesmo aspeto, a grande maioria dos inquiridos (15 em 16) afirmam não sentir qualquer dificuldade na relação que mantêm com a escola dos seus educandos. Ainda assim, um dos inquiridos afirma sentir alguma dificuldade, relacionada essencialmente com o facto de não se sentir à vontade para participar nas atividades que lhe são propostas.

No que se refere à categoria *Contributo para o Sucesso Educativo*, a educadora de infância não hesita em afirmar que “definitivamente” há uma relação. Ainda assim, evidencia que existem exceções e que, embora em alguns casos não haja essa relação, “os alunos resilientes que tem família que não faz esse acompanhamento, esses conseguem singrar, mas nem todos têm essa capacidade de resiliência para que consigam fazer esse percurso sem esse suporte dos pais”.

5.1.3 Relação Escola-Família (Práticas)

No que concerne à dimensão *Relação Escola-Família (Práticas)* e à categoria *Casa*, relativamente às práticas dos pais entrevistados no que respeita ao acompanhamento indireto, desenvolvido em casa, primeiramente, embora todos refiram que consideram importante conversar com os seus educandos sobre a escola e a esmagadora maioria refira fazê-lo com frequência, um dos entrevistados salienta que, apesar de crer ser importante conversar com o seu educando sobre a escola, às vezes não o faz por falta de tempo.

Em segundo lugar, relativamente ao acompanhamento direto que é dado e, quando questionados acerca do apoio que dão aos seus educandos, em casa, em atividades que sejam sugeridas pelo/a Educador/a, pese embora alguns dos entrevistados revelem fazê-lo com frequência, outros referem não ter disponibilidade para o fazer, referindo como principal motivo o trabalho.

Quanto aos pais inquiridos, em relação ao acompanhamento indireto que é dado em casa, por estes, todos os inquiridos afirmam que conversam com os seus educandos sobre a escola, sendo que a maioria (14 em 16) revela que o faz todos os dias e uma minoria dos inquiridos (2) referem que o fazem mais do que três vezes por semana.

Quanto ao acompanhamento direto, isto é, ao apoio que dão aos seus educandos em atividades que sejam sugeridas pelo/a Educador/a, todos os inquiridos garantem que o fazem, sendo que a esmagadora maioria destes (15 em 16) o fazem sempre que são sugeridas atividades, e apenas um dos inquiridos refere que o faz em pelo menos metade das vezes em que são sugeridas atividades.

Relativamente à categoria *Escola*, ou seja, em relação às práticas da educadora de infância face aos contactos que mantém com os pais e, mais precisamente, quando questionada acerca da frequência, da iniciativa, dos motivos e dos meios privilegiados para os contactos entre si e os pais, a educadora de infância refere como principais meios de comunicação o telefone, o *email*, a caderneta, o *Messenger* (aplicação de conversas *online*) e, ainda, um grupo na rede social *Facebook*, que foi criado pela própria e do qual fazem parte vários elementos das famílias das crianças, e onde há a possibilidade de partilhar mensagens, informações, fotografias e algumas das atividades que são desenvolvidas na sala.

Acerca da frequência dos contactos, a docente admite ser variável, contudo salienta que, semanalmente, partilha as atividades que foram desenvolvidas na sala, no grupo do *Facebook*.

Relativamente à iniciativa dos contactos, a profissional de educação refere que “(...) muitas vezes” parte de si e “(...) algumas vezes” dos Encarregados de Educação, indo esta informação ao encontro daquela que é dada pelos encarregados de educação quer entrevistados, quer inquiridos.

No que diz respeito aos motivos que levam a educadora de infância a comunicar com os pais, esta refere como principais motivos “(...) informações gerais de funcionamento, informações sobre o calendário escolar, atividades que se vão desenvolver, solicitação de participação dos pais e também informar os progressos académicos e sociais das crianças”.

Quando questionada acerca das suas práticas e, mais precisamente, acerca dos incentivos que dava ao envolvimento dos pais e acerca da frequência com que dinamiza atividades que envolvam efetivamente as famílias, a educadora de infância afirma: “tenho consciência que sim, que envolvo os pais”, apesar de ressaltar que “a pandemia que nos tem assolado veio alterar a forma como dinamizava a participação dos pais”. Ainda assim, a docente dá exemplos de algumas atividades que proporcionava e que permitiam a participação efetiva dos pais, tais como as festas de final de período, ou as próprias festas de aniversário das crianças.

No que toca aos pais entrevistados, quando questionados acerca da frequência, da iniciativa, dos motivos e dos meios utilizados aquando dos contactos com a educadora dos seus educandos, as respostas dadas pelos entrevistados são distintas.

Relativamente à frequência dos contactos dos entrevistados com a educadora, se alguns referem manter contacto com esta “frequentemente, pelo menos uma vez por semana”, ou “talvez uma vez por mês”, outros não identificam uma janela temporal, referindo que a frequência dos contactos é variável.

No que concerne à iniciativa destes contactos, a maioria dos entrevistados refere que a iniciativa surge de ambas as partes. Ainda assim, dois dos entrevistados referem que a iniciativa é, na maior parte das vezes, da educadora, indo, mais uma vez, ao encontro do que foi referido pela mesma anteriormente.

Relativamente aos motivos que levam os pais entrevistados a contactar com a educadora, as respostas dadas vão maioritariamente no sentido de ser feito um acompanhamento do desenvolvimento e do comportamento dos seus educandos em

contexto escolar, esclarecer assuntos relacionados com atividades a serem desenvolvidas na escola, informar a educadora acerca de questões relacionadas com a saúde dos educandos, ou avisar quando estes não vão à escola.

Por fim, no que diz respeito aos meios utilizados pelos encarregados de educação para contactar com a educadora, a generalidade dos entrevistados refere o grupo criado por esta na rede social *Facebook*, como principal meio de comunicação utilizado. Além deste fazem também referência ao contacto telefónico, ao *e-mail*, ou às reuniões presenciais.

Em relação à frequência com que os entrevistados participam efetivamente em atividades que se realizem na escola, a maioria (5) refere que o faz sempre que é solicitado; um dos entrevistados salienta que não participa e um refere ainda que, devido à pandemia, não têm sido dinamizadas atividades na escola.

Quanto à participação na gestão escolar, apenas um dos entrevistados refere participar, sendo o representante dos pais do ano letivo em que decorreu o questionário.

Relativamente à frequência, à iniciativa, aos motivos e aos meios utilizados aquando dos contactos com a educadora dos seus educandos, as respostas dadas pelos inquiridos são igualmente bastante díspares entre si.

Assim, no que toca à frequência com que contactam com a educadora dos seus educandos, as respostas dadas pelos inquiridos distribuem-se entre os seguintes períodos: todos os dias (1), duas ou três vezes por semana (7), uma vez por semana (2), duas vezes por semana (3) e uma vez por mês (3).

Quanto à iniciativa dos contactos, à semelhança das respostas obtidas aquando da realização das entrevistas, também as respostas dadas pelos inquiridos se encontram bastante divididas. Ainda assim, um maior número de encarregados de educação considera que a iniciativa é sua e não da educadora.

No que diz respeito aos motivos pelos quais os encarregados de educação inquiridos contactam a educadora, estes distribuem-se entre resolver algum tipo de problema relacionado com o seu educando (ex: comportamento) (10), obter informações sobre o seu educando de forma espontânea (9), informar o/a educador/a acerca de problemas da vida pessoal do seu educando (6) e propor ideias/atividades a realizar na escola (4). Além destes motivos, 3 dos inquiridos identificam ainda outros, sendo 2 deles motivos de saúde e 1 dos inquiridos faz referência à troca de ideias com a educadora.

Relativamente à participação na gestão escolar, a esmagadora maioria dos inquiridos (15 em 16) revelam não integrar qualquer órgão de gestão escolar. O inquirido

que refere participar na gestão escolar é o representante dos pais do ano letivo em que a entrevista se realizou.

Face à efetiva participação em atividades dinamizadas pela escola, ao longo do ano, a maioria dos inquiridos (12 em 16) revelam fazê-lo, enquanto os restantes (4) não o fazem. Os inquiridos que afirmaram participar em atividades na escola ao longo do ano identificam maioritariamente participar no sentido de organizar e desenvolver atividades na sala a pedido do/a Educador/a (8) e participar em reuniões de pais com o/a Educador/a (7). Dos inquiridos que afirmaram participar nestas atividades, a frequência com que o fazem é distinta sendo que alguns dos inquiridos revelam fazê-lo sempre (7) e outros, quase sempre (5). Os restantes inquiridos não responderam a esta questão.

5.1.4 Representações da Relação Escola-Família na formação para a Cidadania

Quanto à dimensão *Representações da Relação Escola-Família na formação para a Cidadania* e à categoria *Conceções de Cidadania*, para a educadora de infância, Cidadania é “(...) ajudar a ser, exercendo os direitos e deveres que a sociedade espera”. Quanto à conceção de Cidadania dos pais entrevistados, estes associam-na essencialmente ao respeito e à empatia pelo outro, ao saber estar em sociedade e a valores como a responsabilidade e a partilha. Ainda assim, dois dos entrevistados referem não saber do que se trata.

Em referência à categoria *Finalidades da Educação para a Cidadania*, a profissional de educação entrevistada refere que a escola tem, efetivamente, uma influência na formação para a cidadania, esclarecendo que quando:

(...) o educador promove as aprendizagens que valorizam o respeito pela criança, os comportamentos positivos, promovendo a valorização para serem crianças autónomas, solidárias e com espírito democrático e criativo (...) isto depois é que vai dar os cidadãos que vão exercer em pleno direito os seus deveres e funções (...) contribuindo todos os dias para que eles reconheçam a importância dos valores em relação à solidariedade, à tolerância, à partilha, ao respeito, à cooperação e se apropriem destes valores para serem plenos cidadãos.

No que toca às perspetivas dos pais entrevistados face às finalidades da Educação para a Cidadania, estas encontram-se em sintonia com a perspetiva da educadora de infância, uma vez que a globalidade dos entrevistados reconhece um contributo por parte

da escola relativamente à formação para a Cidadania, referindo nomeadamente alguns aspetos exemplificativos como o facto de sentirem que os seus filhos respeitam as regras com mais facilidade e ainda o facto de sentirem que é na escola que os filhos experimentam sentimentos como a partilha e o respeito. Contudo, apesar de reconhecerem a influência da escola na formação para a Cidadania, dois dos entrevistados evidenciam o facto de que “(...) a educação tem que vir de casa”.

No sentido do anterior referido, a esmagadora maioria dos entrevistados concebe ainda que a escola tem efetivamente contribuído para que os seus filhos se tornem crianças mais autónomas, responsáveis e mais conscientes em relação a atitudes de tolerância, compreensão e respeito face ao outro, na medida em que se tornaram mais respeitadores das regras e dos outros, mais independentes e mais autónomos. Não obstante, um dos entrevistados refere ter educado a sua filha com base em valores como os anteriormente descritos e, por esse motivo, afirma que “(...) se a escola tem contribuído para isso, eu também não noto muita diferença porque eu sempre eduquei a miúda assim”, referindo nomeadamente que a relação que estabelece com a escola em nada contribui para o desenvolvimento desses mesmos valores e atitudes.

No que toca ao ponto de vista dos pais inquiridos, à semelhança da opinião dos pais/ encarregados de educação entrevistados, a totalidade dos inquiridos (16) afirmam que, desde que estão na escola, os seus filhos desenvolveram mais atitudes de autonomia, responsabilidade e uma maior consciência em relação a atitudes de tolerância, compreensão e respeito face ao outro.

Em forma de reflexão face às respostas que foram dadas, entendemos que os intervenientes nesta investigação não refletem propriamente acerca das finalidades da Educação para a Cidadania, mas, sim, acerca da responsabilidade da escola nesse sentido. Contudo, é possível subentender que as suas perspetivas acerca das finalidades da Educação para a Cidadania vão no sentido da formação de pessoas que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, bem como no sentido da formação de seres autónomos, responsáveis e solidários.

Em relação à categoria *Contributo da relação escola-família na formação para a cidadania*, as perspetivas da educadora de infância sobre o contributo da relação escola-família na formação para a cidadania vão no sentido de esta afirmar que, aquando das suas práticas, “(...) as estratégias que tenho utilizado para que haja comportamentos menos

disruptivos, mais compreensão e tolerância têm sido comunicados aos pais (...) mas nem tudo se resolve com os contactos, infelizmente...Eu já cheguei a chamar pais de duas crianças aqui, eles colaboraram, mas sinto que estão a deixar o ónus da questão só para mim”.

Quando questionada acerca da Escola cidadã, a educadora de infância concebe-a como “(...) aquela que promove o desenvolvimento do espaço em que se insere, promovendo o combate às desigualdades sociais e escolares e tem como parceiros não só os seus docentes e discentes como toda a comunidade onde está inserida (...)”, reconhecendo igualmente que também as famílias poderão fazer parte dessa escola cidadã se se envolverem e responsabilizarem mais, olhando para os pais/famílias como “parte integrante da pirâmide, que são os pais, a escola e os alunos. (...) eles são a base dessa pirâmide”.

No que toca às perspetivas dos pais entrevistados acerca do contributo da relação escola-família na formação para a cidadania, os entrevistados, na sua generalidade, conferem importância à mesma, referindo, entre outros aspetos, que “(...) se houver essa boa relação entre os pais e a escola e a participação dos pais na escola, eles próprios desenvolvem essas pequenas atitudes (...)”, acrescentando ainda que “(...) é muito importante essa relação entre os pais e a escola porque eles sabem que nós estamos presentes na educação deles, não é só vir aqui e deixá-los na escola”. Não obstante, um dos entrevistados refere ter educado a sua filha com base em valores sólidos, como os anteriormente descritos e, por esse motivo, afirma que “(...) se a escola tem contribuído para isso, eu também não noto muita diferença porque eu sempre eduquei a miúda assim”, esclarecendo que a relação que estabelece com a escola em nada contribui para o desenvolvimento desses mesmos valores e atitudes.

Por fim, quando questionados acerca da forma como concebem que deve ser a sua participação/colaboração na escola de forma a apoiar os professores na formação do seu filho/educando enquanto cidadão, alguns dos entrevistados referem a necessidade de se realizarem mais atividades presenciais com os pais, nomeadamente em dias festivos como o dia do pai, da mãe, ou do aniversário das crianças, a necessidade de se realizarem reuniões com os pais, quinzenalmente, por exemplo, de forma a fazer um ponto de situação acerca dos progressos das crianças e ainda a necessidade de se “(...) seguir em casa as regras da escola porque eles assim sabem que os dois meios estão em sintonia”. Um dos entrevistados evidencia a importância da participação presencial dos pais em atividades na escola, na

medida em que “(...) para a minha filha são “os meus pais”, para os outros é “os pais da minha colega”. Acho que assim se consegue algo mais concreto, é um círculo e tem de funcionar entre todos: crianças, professores e pais”. Relativamente aos pais inquiridos, a totalidade destes (16) concebe igualmente que a relação que estabelecem com a escola contribui para o desenvolvimento de atitudes de autonomia, responsabilidade, tolerância e respeito nos seus educandos, justificando no sentido em que

(...) a própria criança não sente receio em falar com os pais/educador de algo que não esteja bem e para o próprio perceber que ambos os meios são importantes, mas com regras diferentes e que a base de respeito deve ser sempre mantida independentemente do meio

ou ainda

tem ensino em casa, onde leva para a escola e aí completa todos os dias, são duas forças a trabalhar no crescimento da criança – Escola/Casa e só assim o desenvolvimento será possível e o resultado final será de certeza: crescer, desenvolver, trabalhar, aprender, respeitar.

5.2 – Representações da Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico e dos Pais/Encarregados de Educação sobre a Relação Escola-Família em contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

5.2.1 Caracterização das famílias e da professora

Em relação à dimensão *Caracterização das famílias e dos docentes* e, mais precisamente, em relação à categoria *Dimensão socioeconómica do agregado familiar*, no que respeita aos pais entrevistados, as suas idades variavam entre os trinta e dois e os cinquenta e quatro anos de idade, sendo quatro entrevistados do sexo feminino e um do sexo masculino.

Quanto às habilitações literárias dos mesmos, um dos entrevistados concluiu apenas o 4.º ano de escolaridade, três haviam concluído o 12.º ano de escolaridade, e o entrevistado com habilitações literárias mais elevadas havia concluído uma licenciatura.

Ademais, as ocupações dos entrevistados eram variadas, oscilando entre doméstica, caixeira/lojista, bancária, técnica de ótica e técnico de informática.

No que diz respeito aos pais inquiridos, as idades destes variavam entre os 32 e os 54 anos, sendo que a maior parte dos inquiridos se situava na faixa etária dos 40 anos. Dos inquiridos, uma minoria era do sexo masculino e pais dos seus educandos (4), enquanto os restantes inquiridos eram do sexo feminino e mães dos seus educandos (8).

Em relação ao número de elementos do agregado familiar dos inquiridos, a maioria tem uma dimensão de até 5 pessoas.

No que concerne às habilitações literárias dos inquiridos, a maioria concluiu o Ensino Secundário (7), e os restantes distribuem-se pelos seguintes níveis de escolaridade: 1.º Ciclo (1), 3.º Ciclo (1) e Licenciatura (3).

Quanto à ocupação dos inquiridos, a esmagadora maioria encontrava-se a trabalhar (11), enquanto apenas um inquirido se encontrava em situação de desemprego. Face aos encarregados de educação que se encontravam a trabalhar, as ocupações dos mesmos eram variadas e maioritariamente ligadas ao setor terciário, oscilando entre empregada doméstica, auxiliar de serviços gerais, caixeira/lojista, bancária, técnica de ótica, técnico de informática, *neurocoach*, fiscal de redes elétricas, *designer*, organizadora de eventos e engenheira ambiental.

Quanto à categoria *Percurso profissional da Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, a mesma tinha 45 anos, era licenciada na área da educação e exercia a profissão há 24 anos. Apesar de já ter passado por várias escolas, refere ter sido sempre titular de turma.

5.2.2 Representações sobre a relação escola-família

Relativamente à dimensão *Representações sobre a relação escola-família e à categoria Relevância da colaboração escola-família*, no que respeita às representações da professora do 1.º Ciclo, a mesma considera-a importante e salienta que “crianças com pais que se preocupam são crianças nitidamente mais felizes e empenhadas. Já crianças vindas de famílias desestruturadas são aquelas que têm mais dificuldades de aprendizagem e de comportamento, apesar de haver exceções, atenção! Mas são raras...”.

O ponto de vista dos pais/encarregados entrevistados acerca da relevância da colaboração escola-família vai no mesmo sentido da opinião da docente, uma vez que todos os entrevistados consideram esta relação “muito importante” e até mesmo “fundamental”, justificando nomeadamente com o facto de “que a família tem que acompanhar o que se

passa na escola e o que vem da escola para a família, digamos assim (...) tem que haver aqui um intercâmbio”.

Em relação aos pais aos quais foram aplicados os inquéritos por questionário, 11 destes consideram importante a relação entre a escola e a família, fundamentando com o facto de ser imprescindível “para acompanhar o desenvolvimento do (...) educando, estar informado acerca do dia-a-dia dele e perceber mais facilmente alterações comportamentais”, ou ainda pelo facto de ser “onde ela passa, pelo menos, metade do seu dia e acho que é importante manter uma relação com a escola”. Já 1 dos inquiridos não confere qualquer relevância a esta relação.

No que concerne à categoria *Importância atribuída aos contactos com o professor/educador*, a professora do 1.º Ciclo atribui grande importância aos contactos estabelecidos entre si e os pais, referindo-os como sendo “muito importantes”, uma vez que “nem sempre os pais sabem o que se passa na escola, as dificuldades que os alunos têm para os poderem ajudar”.

No que concerne à ótica dos pais entrevistados, relativamente à importância atribuída aos contactos com a professora, todos os entrevistados os consideram igualmente importantes.

Relativamente aos pais inquiridos, apesar de um destes não atribuir importância aos contactos com a professora, os restantes inquiridos creem ser importante contactar com a professora do seu educando, essencialmente por ser uma forma “de poder acompanhar a vida escolar” dos seus filhos.

Em relação à categoria *Pertinência sobre a participação* e, mais precisamente, em relação à pertinência que a professora do 1.º Ciclo concede à participação dos pais, esta considera-a “importante”, salientando em relação aos pais que, na “maioria das vezes, eles [se] sentem orgulhosos pelo que os filhos fazem”.

Quando questionada acerca dos incentivos à participação dos pais por parte da escola, a docente coloca o ónus da questão nos pais, ao afirmar que “à partida, um pai que pretenda o sucesso de um filho tem de se envolver na vida académica do filho, nem que seja para estudar, ou incentivá-lo”. Para lá disso, refere que cada vez mais são dinamizadas atividades na escola que promovem o envolvimento dos pais, exemplificando com as “festas de final de ano ou festa de Natal”. A docente faz ainda referência a um projeto da

escola: “Ler em Família”, no qual uma vez por período uma família se dirige à escola para contar uma história à turma. Apesar disso, frisa que “com esta turma, tem sido muito difícil arranjar”.

No tocante à perspectiva dos pais entrevistados acerca da pertinência sobre a sua participação, os mesmos consideram-na igualmente importante, destacando inclusivamente alguns motivos pelos quais a consideram fundamental, tais como “é importante ter alguém presente da família e perceberem que estão a ser acompanhados”, ou “eu gosto de a ver fazer coisas novas e ela gosta muito quando eu venho cá”.

Quando questionados acerca dos incentivos à participação por parte da escola em questão, as respostas dadas pelos encarregados de educação entrevistados vão essencialmente no sentido de não considerarem que a escola incentive ou promova a sua participação. Aliás, dois dos entrevistados referem que as tentativas que existem de envolver as famílias, quando existem, partem apenas da professora e não da escola.

Relativamente às respostas dadas pelos pais inquiridos, quando questionados acerca dos incentivos ao envolvimento/participação dos pais e/ou das famílias, por parte da escola em questão, as respostas obtidas são dissonantes das obtidas aquando da realização das entrevistas. Neste sentido, a maioria dos inquiridos (9 em 12) consideram que a escola em questão incentiva efetivamente à participação/envolvimento dos pais/famílias, enquanto 3 dos inquiridos não sentem na realidade esse incentivo.

No que toca à categoria *Dificuldades encontradas na relação entre a escola e a família*, a professora do 1.º Ciclo aponta como exemplo “o trabalho dos pais”.

Já na perspectiva dos pais entrevistados, pese embora alguns acabem por não identificar quaisquer dificuldades nas dinâmicas desta relação, outros identificam dificuldades como “a falta de interação. (...) acho que não há reuniões ou convívios em que se possa interagir com os professores. (...) tirando as festas de Natal, eu acho que é a única festa que eu vi aqui nesta escola”, ou ainda “algum motivo que não estejam de agrado, ou não tenha ficado resolvido”.

No que diz respeito à opinião dos pais inquiridos acerca do mesmo aspeto, ainda que a maioria dos inquiridos (9 em 12) afirmem não sentir quaisquer dificuldades na relação que mantêm com a escola dos seus educandos, 3 dos inquiridos afirmam sentir alguma

dificuldade, relacionada com a complexidade em conciliar o horário profissional com o horário da escola.

Quanto à categoria *Contributo para o sucesso educativo*, ou seja, em relação à contribuição da relação escola-família para o Sucesso Educativo dos alunos, e, quando questionada acerca deste, a profissional de educação não hesita em afirmar que “obviamente!” existe este contributo, referindo nomeadamente que “é um trabalho em parceria, de onde obtemos o sucesso. Pais atentos e empenhados traduzem crianças a trabalhar ao máximo as suas capacidades”.

5.2.3 Relação Escola-Família (Práticas)

Fazendo referência à dimensão *Relação Escola-Família (Práticas)* e, mais especificamente, à categoria *Casa*, no que concerne às práticas dos pais entrevistados relativamente ao acompanhamento indireto, desenvolvido em casa, todos os entrevistados referem que consideram importante conversar com os seus educandos sobre a escola, sublinhando que o fazem com frequência.

Relativamente ao acompanhamento direto que é dado e, quando questionados acerca do apoio que dão aos seus educandos, em casa, na realização dos TPC ou na preparação para os testes, se bem que a maioria dos entrevistados revelem fazê-lo com frequência, um dos entrevistados salienta que apenas presta este auxílio quando a sua educanda solicita.

Quanto aos pais inquiridos, em relação ao acompanhamento indireto que é dado em casa por estes, todos os inquiridos (12) afirmam que conversam com os seus educandos sobre a escola, sendo que a maioria (10 em 12) revela que o faz todos os dias e 2 dos inquiridos referem que o fazem mais do que três vezes por semana.

Quanto ao acompanhamento direto, isto é, ao apoio na realização dos TPC ou na preparação para os testes, a esmagadora maioria dos inquiridos (11 em 12) garantem que o fazem, sendo que 7 destes o fazem sempre, e 4 dos inquiridos referem que o fazem em pelo menos metade das vezes. Já o inquirido que refere não apoiar na realização dos TPC, nem na preparação para os testes, justifica com o facto de o seu educando não solicitar ajuda.

Em relação à categoria *Escola*, no que toca às práticas da professora do 1.º Ciclo face aos contactos que mantém com os pais e, nomeadamente, quando questionada acerca da frequência, da iniciativa, dos motivos e dos meios privilegiados para os contactos entre

si e os pais, a docente refere como principais meios de comunicação o contacto telefónico e o *e-mail*.

Relativamente à frequência dos contactos, a docente admite ser variável, referindo que contacta com os pais “sempre que é necessário”.

Acerca da iniciativa dos contactos, a profissional de educação considera que a maioria das vezes é sua.

No que diz respeito aos motivos que levam a professora a comunicar com os pais, esta refere como principais motivos questões de saúde, entrega de avaliações, faltas de trabalho de casa e problemas de comportamento.

Quando questionada acerca das suas práticas e, mais especificamente, acerca dos incentivos que dava ao envolvimento dos pais e acerca da frequência com que dinamiza atividades que envolvam efetivamente as famílias, a docente coloca novamente o ónus da questão nos pais, ao afirmar que “os pais deste grupo não gostam muito de participar”. Apesar disso, ressalva que “uma vez por período tento que eles façam um trabalho de pesquisa com os pais”.

No que se refere aos pais entrevistados e, quando questionados acerca da frequência, da iniciativa, dos motivos e dos meios utilizados aquando dos contactos com a professora dos seus educandos, as respostas dadas pelos entrevistados foram quase todas no mesmo sentido em relação aos moldes em que se estabelecem os contactos com a professora.

Quanto à frequência dos contactos, os entrevistados referem comunicar com a professora “quanto baste”, “algumas vezes”, ou “quando é necessário”. Contudo, dois dos entrevistados apontam os momentos em que são feitas avaliações como aqueles em que estabelecem mais contacto com a professora, no sentido de “tirar algumas dúvidas ou para perceber as dificuldades” do seu educando.

Relativamente à iniciativa dos contactos, a maioria dos pais entrevistados consideram que a iniciativa é sua, o que acaba por não ir ao encontro do que foi dito pela professora do 1.º Ciclo.

Acerca dos motivos pelos quais os pais comunicam com a professora, estes prendem-se essencialmente com a vontade que os pais têm de fazer o acompanhamento escolar dos seus educandos, entendendo quais as suas maiores dificuldades, com o objetivo

de assim os poder apoiar em casa. Além deste, os entrevistados apontam outros motivos como estar a par das atividades que se desenvolvem em contexto de escola, ou questões relacionadas com a saúde dos seus educandos.

Quanto aos meios privilegiados para contactar com a docente, segundo os pais entrevistados, estes são essencialmente o *e-mail*, o contacto telefónico e a caderneta, indo ao encontro do que foi dito também pela professora.

Quando questionados acerca da frequência com que participam nas atividades propostas pela escola, 3 dos 5 entrevistados referem que participam, sempre que lhes é solicitada a participação. Ainda assim, 1 dos entrevistados refere que não participa, porque nunca lhe foi solicitada a participação, e o outro dos entrevistados refere que, na maioria das vezes, não tem oportunidade de participar. As repostas dadas pelos pais acabam, assim, por não ir ao encontro do que é dito pela professora, que afirma que os pais não gostam muito de participar, contudo a maioria acaba por referir que participa, sempre que existe oportunidade para o fazer, e um encarregado de educação refere que nunca lhe foi sugerida a participação.

Quanto à participação na gestão escolar dos entrevistados, nenhum dos entrevistados refere fazer parte de qualquer órgão de gestão escolar.

No que concerne à frequência, à iniciativa, aos motivos e aos meios utilizados aquando dos contactos com a professora dos seus educandos, as respostas dadas pelos inquiridos são igualmente díspares.

Assim, no que toca à frequência com que contactam com a professora, as respostas dadas pelos inquiridos distribuem-se entre os seguintes períodos: menos do que uma vez por mês (6), uma vez por mês (4) e duas vezes por mês (2).

Quanto à iniciativa dos contactos, as respostas dadas pelos inquiridos não deixam dúvidas, uma vez que 8 destes consideram que a iniciativa é sua e 4 consideram que é da docente, o que, mais uma vez, não se encontra em sintonia com o que foi dito pela professora, que refere que a iniciativa é na maior parte das vezes sua.

No que diz respeito aos motivos pelos quais os encarregados de educação inquiridos contactam a docente, estes distribuem-se entre resolver algum tipo de problema relacionado com o seu educando (ex: comportamento) (7), obter informações sobre o seu educando de forma espontânea (6), informar o/a professor/a acerca de problemas da vida pessoal do seu educando (6) e, em menor número, surge o motivo: propor ideias/atividades a realizar na escola (1). Além destes motivos, 2 dos inquiridos identificam outros motivos, sendo eles

motivos de saúde e justificação de faltas, e 1 dos inquiridos faz referência ao esclarecimento de dúvidas relacionadas com os TPC.

Por fim, no que diz respeito aos meios utilizados pelos encarregados de educação para contactar com a professora, a generalidade dos entrevistados refere o *e-mail* (11), a caderneta do aluno (7), as reuniões presenciais (3) e o contacto telefónico (2).

Relativamente à participação na gestão escolar, a esmagadora maioria dos inquiridos (11 em 12) revelam não integrar qualquer órgão de gestão escolar. O inquirido que refere participar na gestão escolar é o representante dos pais.

Face à efetiva participação em atividades dinamizadas pela escola, ao longo do ano, a grande maioria dos inquiridos (10 em 12) revelam fazê-lo, enquanto os restantes 2 não o fazem. Os inquiridos que afirmaram participar em atividades na escola ao longo do ano identificam maioritariamente participar em eventos da escola, como festas de Natal ou fim de ano (9), participar em reuniões apenas com a professora (7) e participar em reuniões de pais com a professora (5). Apenas 1 dos inquiridos refere participar no sentido de organizar e desenvolver atividades na sala a pedido da professora (1). Dos inquiridos que afirmaram participar nestas atividades, 3 revelam que o fazem sempre e 7, quase sempre. Os restantes inquiridos não responderam a esta questão.

5.2.4 Representações da Relação Escola-Família na formação para a Cidadania

Em relação à dimensão *Representações da Relação Escola-Família na formação para a Cidadania* e à categoria *Concepções de Cidadania*, para a professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Cidadania é “saber viver em sociedade, respeitando os valores e as características individuais de cada um. É respeitar os direitos e deveres de cada um”.

Já os pais entrevistados concebem a cidadania como “conviver e interagir na sociedade”, “respeitar os outros, viver em sociedade e saber que existem regras”, “sabermos estar e viver em sociedade e em paz”, “ser bom”. Ainda assim, um dos entrevistados refere nunca ter ouvido falar no conceito de Cidadania. Assim, podemos afirmar que os pais, na sua generalidade, se aproximam da real concepção de Cidadania, uma vez que nas suas definições abrangem vários aspetos relacionados com a definição desta, tais como o respeito pelo próximo e a existência de direitos e deveres.

Relativamente à categoria *Finalidades da Educação para a Cidadania*, a profissional de educação entrevistada refere que a escola efetivamente pode contribuir para a formação dos alunos enquanto cidadãos, uma vez que, segundo a entrevistada, “a maioria

das crianças não tem noção de limites, e o que mais fazemos é a imposição de limites, deveres e de respeito pelo ser humano. E claro, através de diálogos, debates, trabalhos de grupo”.

No que toca às perspetivas dos pais entrevistados face às finalidades da Educação para a Cidadania, estas encontram-se em sintonia com a perspetiva da docente, uma vez que a globalidade dos entrevistados reconhece o contributo por parte da escola relativamente à formação para a Cidadania. Em contexto de escola, segundo os entrevistados, os alunos experimentam o contacto com outras crianças e com outros adultos e ainda com dinâmicas que fomentam essa formação para a Cidadania, tais como a realização de trabalhos de grupo, que exigem cooperação e responsabilidade. Além disso, dois dos pais entrevistados fazem, ainda, referência ao facto de os alunos terem justamente a disciplina de Cidadania contemplada no currículo.

No sentido do anteriormente referido, todos os entrevistados concebem que a escola tem efetivamente contribuído para que os seus filhos se tornem crianças mais autónomas, responsáveis e mais conscientes em relação a atitudes de tolerância, compreensão e respeito face ao outro, sendo que um dos entrevistados salienta inclusivamente o papel das brincadeiras entre crianças, no recreio, como potenciadoras da formação para a Cidadania.

No que toca ao ponto de vista dos pais inquiridos, relativamente às finalidades da Educação para a Cidadania, à semelhança da opinião dos pais/ encarregados de educação entrevistados, a totalidade dos inquiridos (12) afirmam que, desde que estão na escola, os seus filhos desenvolveram mais atitudes de autonomia, responsabilidade e maior consciência em relação a atitudes de tolerância, compreensão e respeito face ao outro. Neste sentido, podemos concluir que os sujeitos da investigação concebem a escola como um elemento fundamental no que concerne à Educação para a Cidadania, apresentando como principais finalidades desta a capacidade de se relacionar em diálogo, e no respeito com o outro, assim como na formação de pessoas autónomas, solidárias e responsáveis.

Por último, relativamente à categoria *Contributo da relação escola-família na formação para a Cidadania*, a professora do 1.º Ciclo refere que, por vezes, os objetivos que estipula para os seus alunos não são atingidos, justamente porque não existe essa relação. Neste sentido, a profissional de educação, relativamente aos seus alunos, afirma que:

o meu objetivo é que sejam autónomos e responsáveis e o meu trabalho baseia-se nisso, logo os pais sabem quais são os meus objetivos e caberá a eles deixarem, ou não, que aconteça, pois por vezes a escola batalha com isso e em casa é o contrário! Claro que não os irá tornar tão independentes, autónomos e respeitadores dos outros.

Quando questionada acerca da Escola cidadã, a docente concebe-a como “uma escola a partir da liberdade de escolha dos alunos, onde eles decidem e escolhem a vida escolar. Uma escola onde são trabalhados, acima de tudo, valores”, referindo, ainda, que esta escola cidadã “só funcionará com famílias presentes e com valores morais, algo que cada vez mais não se vê”.

No que toca às perspetivas dos pais entrevistados acerca do contributo da relação escola-família na formação para a cidadania, as respostas dadas por estes são bastante distintas. Se, por um lado, um dos entrevistados acaba por admitir que, pelo facto de a sua relação com a escola ser tão reduzida, não há esse contributo, e outro dos entrevistados afirma: “acho que não contribuí muito”, por outro lado, os restantes três entrevistados evidenciam que a relação que mantêm com a escola tem contribuído efetivamente para a formação para a cidadania dos seus educandos.

Por fim, quando questionados acerca da forma como concebem que deve ser a sua participação/colaboração na escola de forma a apoiar os professores na formação do seu filho/educando enquanto cidadão, alguns dos entrevistados referem a necessidade de se realizarem mais atividades que promovam o envolvimento dos pais no contexto escolar dos seus filhos, chegando mesmo um dos entrevistados a dar um exemplo: “agora vamos falar de segurança e por acaso há um pai que é polícia, enfim, pode ser convidado à escola”.

No que concerne aos pais inquiridos, a maioria destes (11 em 12) concebem que a relação que estabelecem com a escola contribui para o desenvolvimento de atitudes de autonomia, responsabilidade, tolerância e respeito nos seus educandos, sendo que um dos inquiridos fundamenta a sua opinião no sentido em que “é nesta relação entre a família e a escola que havendo esta proximidade, aguça estas atitudes e o crescimento da própria criança”. Apesar disso, 1 dos inquiridos refere que a relação que se estabelece entre a escola e a família em nada contribui para o desenvolvimento destas atitudes.

5.3 Síntese conclusiva dos dados obtidos:

Neste momento, torna-se pertinente refletir acerca das principais conclusões obtidas aquando da realização das entrevistas quer à educadora de infância e à professorado 1.º Ciclo do Ensino Básico, quer aos pais, assim como da aplicação de inquéritos por questionários aos pais. Neste âmbito, importa resgatar as questões de pesquisa que nos propusemos a responder com a realização da investigação.

Em relação à primeira questão, “Quais as representações da educadora e da professora face à relação escola-família?”, podemos afirmar que ambas reconhecem nitidamente a importância da relação entre a família e a escola, nomeadamente para o sucesso educativo das crianças e/ou dos alunos. Assim, de acordo com as profissionais de educação, há uma efetiva ligação entre a relação que se estabelece entre a escola e a família e o sucesso educativo das crianças e/ou dos alunos, uma vez que, segundo elas, este vínculo potencia o seu sucesso educativo. Ambas as profissionais de educação salientam que a existência desta relação não é sinónimo necessariamente de um cenário de sucesso educativo, e vice-versa. Nesta linha de pensamento, Sousa e Sarmento (2010, p. 147), já citados anteriormente na nossa fundamentação teórica, evidenciam que “(...) a existência de uma correlação forte e positiva entre os resultados escolares, a assiduidade e o comportamento dos alunos e a existência e qualidade do envolvimento das famílias (...)” torna “(...) consensual a necessidade vital de se estabelecer e desenvolver uma cooperação estreita entre a escola e a família, sob pena de se não cumprirem os objetivos esperados da função educativa”.

Quanto à segunda questão, “Quais as representações dos pais face à Relação Escola-Família?”, de um modo global, podemos afirmar que os pais conferem importância a esta relação. Ainda assim, apesar de afirmarem ser importante manter uma relação contínua com a escola, alguns pais evidenciam determinados motivos que os fazem afastar-se do contexto escolar, tais como o trabalho, o cansaço, ou a incompatibilidade com o/a Educador/a. No seguimento desta ideia, e de acordo com a nossa fundamentação teórica, é reconhecido o facto de, por vezes, professores/educadores percecionarem o envolvimento das famílias como uma intrusão, sentindo inclusivamente a proximidade dos pais como uma forma de comprometer o seu próprio trabalho. Assim, Marques (1997, p. 57), já citado anteriormente, refere que “[e]ssa intrusão é vista pelos professores não só como uma potencial perda da sua autonomia profissional, mas também como uma forma de aumentar as suas obrigações e reduzir o espaço dos seus direitos”.

No que toca à questão “Na prática, que relação estabelecem a educadora e a professora com as famílias das crianças e/ ou dos alunos?”, podemos concluir que a educadora de infância mantém uma relação mais próxima e, digamos, menos institucional, com as famílias das crianças, do que a professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o que acaba por ir ao encontro da opinião da educadora de infância, que refere que, com o avançar dos anos de escolaridade, a relação entre a escola e a família vai, de certa forma, diminuindo.

Neste sentido, confrontando as representações quer da educadora, quer da professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico com as práticas de ambas, podemos concluir que, embora ambas as docentes considerem importante a relação que se estabelece entre a escola e a família, as práticas da professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico acabam por não ir neste sentido, dado que esta não evidencia nas suas práticas atividades que promovem, efetivamente, o envolvimento dos pais, além da elaboração de um trabalho de pesquisa, uma vez por período, e a entrega das avaliações. Para além disso, podemos concluir que os motivos pelos quais a docente contacta com os pais, regra geral, estão associados a problemas decorrentes da frequência dos alunos na escola, tais como faltas de TPC e problemas de comportamento.

Já a educadora de infância, embora saliente que, devido à pandemia, a possibilidade de realizar atividades que envolvam os pais é escassa, dá exemplos de atividades que realizava, tais como as festas de final período, para as quais todos os pais eram convidados a participar presencialmente em atividades escolhidas e preparadas pelo grupo, os aniversários das crianças, que eram abertos à família mais alargada, e refere, também, visitas à casa das crianças.

Quanto à questão de pesquisa “Na prática, que relação estabelecem os pais/encarregados de educação com a escola?”, a grande maioria dos pais que participaram no estudo revelam que consideram importante conversar com os seus educandos sobre o que acontece na escola e revelam, ainda, que têm o hábito de auxiliar os seus educandos em atividades sugeridas pelo/a educador/a ou na realização de TPC. No que concerne à participação em atividades dinamizadas pela escola, mais uma vez, a maioria dos pais refere participar sempre que exista solicitação para tal. Ainda assim, de acordo com alguns estudos evidenciados anteriormente na nossa fundamentação teórica, cada vez mais existem pais e famílias que tentam participar ativamente e acompanhar a vida escolar dos filhos e, nesta linha de pensamento, Perrenoud e Montandon, citados por Diogo (1998, p. 47), salientam que “as famílias [se]preocupam, também cada vez mais com o desabrochar e a felicidade

dos seus filhos, esperando que a escola os discipline sem os anular e os instrua sem os privar da sua infância”.

Contudo, os pais que admitem não conseguir fazer o devido acompanhamento apontam como principais motivos a falta de tempo, ou a difícil conciliação entre o horário de trabalho e da escola, o que, mais uma vez, vai ao encontro do que foi referido ao longo da nossa fundamentação teórica. Neste sentido, Portugal (1998, p.149), já citado anteriormente, refere que alguns pais possuem “horários de trabalho inflexíveis e sobrecarregados”, o que causa impacto quer na dinâmica familiar, quer no acompanhamento que as famílias dão aos seus filhos.

Assim, confrontando as representações dos pais face à relação escola-família com as práticas destes, podemos concluir que os pais efetivamente consideram importante a relação que se estabelece entre eles e a escola dos seus filhos, assim como, de um modo geral, valorizam a sua participação e sentem-se motivados em participar em atividades promovidas e dinamizadas pela escola dos seus educandos, ainda que, na sua grande maioria, não se envolvam na tomada de decisões na escola.

Este aspeto leva-nos a concluir que, embora os pais se envolvam na escolaridade dos filhos e participem nas atividades dinamizadas pela escola, é muito escassa a sua participação ao nível coletivo, no que respeita à tomada de decisões. Desta forma, concluímos que se trata de um envolvimento ao nível individual na escolaridade dos filhos e não de uma verdadeira participação na escola, levando-nos à ideia de que o exercício da cidadania por parte dos pais é, também ele, relativamente limitado. Indo ao encontro do que é referido ao longo da nossa fundamentação teórica acerca dos tipos de participação, e, citando Silva (2002), entendemos como “participação” propriamente dita as práticas que ocorrem em ambiente escolar, podendo estas ser de “caráter informal”, quando relacionadas com a participação em eventos festivos, aulas, entre outros, e de “caráter formal”, quando desta participação decorrem demandas que interferem na tomada de decisões que irão eventualmente influenciar o funcionamento da própria escola, através da integração na associação de pais, ou na assembleia de pais, por exemplo.

Face à questão “Quais as perspetivas dos educadores/professores face ao contributo da Relação Escola-Família na formação para a Cidadania dos alunos?”, para ambas as profissionais de educação há, de facto, uma influência desta relação na formação global e cidadã das crianças e/ou dos alunos. E acabam por salientar o mesmo aspeto em relação a

esta questão, ao referir que, por vezes, os problemas que surgem relacionados com questões comportamentais e de socialização não são solucionados, uma vez que sentem que o vínculo dos pais para com a escola, no sentido da resolução destes aspetos, não é o suficiente, chegando inclusivamente a educadora de infância a referir que os pais acabam por deixar o ónus da questão só para si.

Por fim, quanto à questão “Quais as representações dos pais/encarregados de educação sobre o contributo da relação escola-família para a formação para a Cidadania dos seus educandos?”, esta é evidentemente reconhecida por eles, uma vez que garantem que a escola tem, na verdade, contribuído para que os seus filhos se tornem crianças mais respeitadores das regras e dos outros, mais independentes e autónomas. Nesta linha de pensamento e, de acordo como o que foi referido anteriormente na fundamentação teórica do nosso trabalho, o vínculo entre a família e a escola é essencial para o desenvolvimento não só académico, mas também social e emocional de cada criança, enquanto futuros adultos e cidadãos, uma vez que quer a família, quer a escola são os principais alicerces para a construção de um ensino dirigido para a cidadania, no sentido da formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade.

Todavia, fazendo um confronto entre a opinião dada pelos pais e as suas práticas, importa ressaltar o facto de estes se envolverem efetivamente na escolaridade dos filhos e participarem nas atividades dinamizadas pela escola, contudo, a um nível individual, no que diz respeito à relação escola-família. Assim, de acordo com os resultados da nossa investigação, é muito pouco frequente a participação dos pais ao nível coletivo, no que respeita inclusivamente à tomada de decisões, levando-nos, desta forma, a concluir que o exercício de cidadania se torna limitado, visto que, de acordo com o que já referimos ao longo da nossa fundamentação teórica, para Silva (2003, p.122), a relação escola-família é, por si só, uma questão de cidadania, uma vez que esta apela a uma “articulação entre mecanismos”. Ainda assim, podemos ver esta questão de outro ponto de vista, na medida em que a escola, como instituição promotora deste tipo de participação junto dos pais, poderá não agir nesse sentido, o que nos leva a inferir que a própria escola poderá não fomentar a participação dos pais ao nível coletivo.

Capítulo VI – Práticas de educação desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

6.1. Organização da Intervenção

O Estágio Pedagógico I decorreu em contexto de Educação Pré-Escolar, durante os meses de outubro, novembro, dezembro, janeiro e fevereiro. O estágio teve início no dia 12 de outubro de 2021, terminando no dia 4 de fevereiro de 2022. É de salientar que, devido à situação pandémica causada pela COVID-19, houve a necessidade de estender a duração do estágio por mais uma semana, devido a um período de isolamento.

Assim, as duas primeiras semanas de estágio (dias 12,13,14,18 e 19) foram destinadas à observação, nas quais houve a possibilidade de observar as práticas da educadora cooperante, a sala de atividades, o grupo de crianças e as próprias rotinas do grupo.

Já as semanas seguintes foram destinadas às intervenções (a pares e individuais). Neste sentido, as intervenções a pares decorreram nos dias 20 e 21 de outubro, 6, 7, 13, 14 e 15 de dezembro e no dia 4 de fevereiro, respetivamente. As restantes semanas foram destinadas às intervenções individuais, do elemento A e do elemento B (par pedagógico), sendo que as mesmas decorreram alternadamente.

Seguidamente, foi realizado o Estágio Pedagógico II, em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este estágio decorreu durante os meses de março, abril, maio e junho de 2022, tendo início no dia 8 de março de 2022 e tendo finalizado no dia 22 de junho do mesmo ano. À semelhança do que aconteceu no Estágio Pedagógico I, também neste segundo estágio as primeiras semanas foram destinadas à observação, nomeadamente nos dias 8, 9, 14 e 15 de março. Durante estes dias, houve a possibilidade de observar as práticas da professora cooperante e as estratégias utilizadas pela mesma. Apesar de inicialmente estarem previstas três intervenções a pares (dia 16 de março, dia 21 de junho e na manhã do dia 22 de junho), a intervenção do dia 16 de março acabou por não se realizar, devido à necessidade de isolamento profilático de um dos elementos, causado pela COVID-19.

As semanas que se seguiram destinaram-se às intervenções individuais do elemento A (par pedagógico) e do elemento B.

No total, foram realizadas 49 intervenções, sendo 27 delas em contexto de Educação Pré-Escolar e 22 em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Capítulo VII - Caracterização dos Contextos de Intervenção

7.1. Educação Pré-Escolar

7.1.1. Caracterização do Meio Envolve

A importância de conhecer e compreender o meio envolvente do grupo permite, assim como defendem as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al, 2016), uma adequação do contexto educativo institucional à realidade vivida pelo grupo. Desta forma, “[p]ara compreender a complexidade do meio, importa considerá-lo como constituído por diferentes sistemas que desempenham funções específicas e que, estando em interconexão, se apresentam como dinâmicos e em evolução.” (Silva et al, 2016, p. 21).

Assim sendo, a escola onde se realizou o Estágio Pedagógico I, em contexto de Educação Pré-Escolar, situa-se numa das maiores freguesias pertencentes ao concelho de Ponta Delgada. Devido à sua proximidade com a cidade de Ponta Delgada, esta freguesia tem vindo a ser alvo de um grande desenvolvimento em diversas áreas, nomeadamente residencial, de indústrias e de comércio. Não obstante, a atividade económica predominante nesta freguesia ainda é a agricultura.

Na zona envolvente da escola, podemos encontrar a Junta de Freguesia, um posto de correios, uma igreja, uma superfície comercial, uma farmácia, um banco e ainda uma unidade de saúde. Todas estas instituições e entidades locais poderiam ser potencialmente aliadas aquando da abordagem de diversos temas, relacionados com as diferentes áreas de conteúdo.

De acordo com a educadora de infância, grande parte das famílias e da população geral desta freguesia pertencia a uma classe social média/baixa, na qual alguns problemas sociais tais como a baixa escolaridade, o desemprego, a dependência do álcool e drogas faziam parte do quotidiano das crianças, o que acabava inevitavelmente por influenciar quer o normal desenvolvimento das crianças, quer a aprendizagem das mesmas.

7.1.2. Caracterização da Escola

“[o] estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças (...)”.

(Silva et al, 2016, p. 23)

Esta era uma escola pública e uma unidade orgânica que pertencia a outra escola da mesma freguesia.

Contava com 4 salas de Educação Pré-Escolar, 10 salas de aula destinadas ao 1.º Ciclo e ainda 2 salas de apoio. No total, existiam 10 instalações sanitárias destinadas a alunos e funcionários. Havia, ainda, um ginásio onde decorriam as sessões de educação física e que era também utilizado por todas as crianças em dias de chuva. Existia, também, um refeitório que era de utilização geral de todos os alunos e uma cozinha destinada a professores/funcionários com uma casa de banho. Na zona do refeitório, situava-se o gabinete da psicóloga da escola. A escola contava com uma sala destinada apenas a professores/educadores.

Todas as salas têm um projetor e um computador, com acesso à *internet*.

A zona exterior da escola é única para todas as crianças, motivo pelo qual, durante os intervalos, as crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo têm a oportunidade de interagir umas com as outras. Este recreio está equipado com um escorrega e com balizas. Apesar disso, a escola conta com poucas áreas verdes.

Toda a escola está vedada com gradeamentos, e os portões estão trancados ou sob vigilância de um auxiliar nas horas de entrada e saída das crianças, de forma a garantir a segurança de todas elas.

Importa, ainda, salvaguardar que esta escola abrangia crianças/alunos desde a Educação Pré-Escolar, até ao 1.º ciclo do Ensino Básico, bem como era uma escola de referência para crianças/alunos com Necessidades Educativas Especiais.

7.1.3. Caracterização da Sala de Atividades e das Rotinas

A forma como o espaço físico, neste caso, a sala de atividades, é organizado, constitui, por si só, uma mensagem que irá refletir o nosso modelo curricular e forma de nos organizarmos. Neste sentido, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al, 2016, p. 24) consideram que

[a] organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender.

A sala de atividades onde foram implementadas as práticas pedagógicas em contexto de Educação Pré-Escolar estava organizada em diferentes áreas ou “cantinhos”, que podiam facilmente e, a qualquer momento, ser reorganizados consoante as necessidades do grupo.



Figura 2: Planta da sala de atividades

A sala dispunha de zonas de arrumação, de uma bancada com lavatório acessível não só aos adultos, como também às crianças, áreas de trabalho autónomo e áreas de

atividades livres como a área da casinha das bonecas, a área da biblioteca, a área de escrita, dos jogos de mesa e dos jogos de chão/construções. Esta sala contava, ainda, com um quadro de ardósia e algumas zonas na parede dedicadas à exposição de trabalhos.

A área da casinha das bonecas era composta por um espelho, uma cama e uma cozinha com diversos utensílios, assim como com alguns alimentos de plástico.

A área da biblioteca contava com dois sofás e uma estante com poucos livros, que se encontravam degradados, o que dificultava a sua utilização por parte das crianças. À direita da biblioteca, encontrava-se a área de escrita, onde havia um quadro magnético e as respetivas letras.

A sala dispunha também de um tapete, onde era realizado o acolhimento e as atividades em grande grupo, como a exploração de histórias, por exemplo, e utilizado também para os jogos de chão/construções.

Na sala existiam três grupos de mesas: um deles com capacidade para 8 crianças, onde eram realizados trabalhos autónomos, outro grupo de mesas com capacidade para 8 crianças destinado aos jogos de mesa e, ao fundo da sala, existia um outro grupo de mesas com capacidade de 10 lugares, onde as crianças realizavam trabalhos autónomos e era também o espaço dedicado a atividades de pintura, modelagem e culinária. Nas mesas, as crianças não tinham um lugar fixo e, geralmente, as atividades eram realizadas em pequeno grupo, ou seja, enquanto algumas crianças realizavam as atividades, o restante grupo brincava nas restantes áreas da sala. Quer no período da manhã, quer no período da tarde, as crianças tinham um momento destinado às atividades livres. Neste momento, as crianças escolhiam livremente para que área da sala queriam ir brincar.

Devido à Covid19, antes de entrar na sala de atividades e ao sair da mesma para a hora do intervalo, do almoço e para a saída, todas as crianças trocavam de calçado e procediam à desinfeção das mãos.

A Educadora não tinha uma secretária, apenas havia uma mesa com um computador que era frequentemente utilizado por ela. Contudo, a posição da mesa não permitia que a educadora visualizasse as crianças caso estivesse a utilizar o computador.

Uma das paredes da sala era composta por três janelões, com cortinas, o que concedia à sala bastante claridade e luz natural.

A sala contava com apenas duas pequenas zonas dedicadas à exposição de trabalhos, onde também estava exposto o alfabeto, o tempo da semana e o calendário, o que acabava por reduzir ainda mais o espaço dedicado à exposição dos trabalhos das crianças.

Esta sala estava equipada com computador, *internet* e videoprojector. Apesar disso, os problemas em utilizar o material devido a falhas técnicas eram recorrentes.

Em relação às rotinas habituais da sala, o dia iniciava-se sempre pelo acolhimento no tapete, onde se cantava a canção do “Bom dia”, em grande grupo, e na qual também participavam a educadora e as estagiárias. Posteriormente, o chefe do dia, que seguia a ordem alfabética, fazia a contagem dos meninos que estavam na sala e depois das meninas. Em seguida, o chefe do dia contava quantas crianças estavam presentes naquele dia e quantas crianças estavam a faltar. A última tarefa do chefe era a marcação, num quadro, do dia da semana, do dia do mês e do tempo meteorológico daquele dia. Especificamente à segunda-feira, havia um momento durante o acolhimento no qual as crianças tinham a oportunidade de partilhar novidades do fim de semana.

7.1.4. Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo era composto por 20 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Neste grupo, havia duas crianças com 3 e 4 anos, respetivamente, a frequentar a escola pela primeira vez e, por isso, revelavam alguma dificuldade em adaptar-se às rotinas do restante grupo. Havia ainda outras seis crianças com 4 anos, dez crianças com 5 anos e duas com 6 anos. A grande maioria já fazia parte deste grupo e era acompanhada pela educadora cooperante. Deste grupo fazia parte uma criança com Necessidades Educativas Especiais, que necessitava de acompanhamento constante de uma técnica especializada na sala de atividades e também outra criança a ser acompanhada pela Equipa de Intervenção Precoce.

De um modo global, apesar da heterogeneidade do grupo, o mesmo encontrava-se nos parâmetros de desenvolvimento considerados expectáveis, tendo em consideração a faixa etária quer ao nível cognitivo, quer sócioafetivo. Ainda assim, a maior lacuna do grupo estava relacionada com a Linguagem Oral que, em alguns casos específicos, se encontrava pouco desenvolvida.

Eram crianças que, na sua generalidade, pertenciam a uma classe média/baixa. Neste grupo, havia 8 pais que à data se encontravam desempregados, e as profissões dos restantes encarregados de educação variavam entre empregada de limpeza, rececionista, lojista, agente imobiliária, assistente administrativa e empresária agrícola. O nível máximo das habilitações literárias dos encarregados de educação deste grupo era o ensino secundário.

Seguidamente, iremos passar à caracterização coletiva do grupo, em função das diferentes Áreas de conteúdo. É de salientar que esta caracterização foi fundamental no sentido de adequar as atividades a implementar ao grupo em questão, assim como ao tema do trabalho a desenvolver.

Área de Formação Pessoal e Social: Todas as crianças, à exceção de uma, eram capazes de dizer o seu nome, sexo e respetiva idade.

De um modo global, as crianças eram autónomas em tarefas diárias como ir à casa de banho, comer na hora do lanche e do almoço e proceder à higienização dos mãos. Contudo, necessitavam de auxílio na troca do calçado ao entrar e sair da sala, ao vestir/despir os casacos e ao colocar as mochilas. Também na hora de arrumar os brinquedos e os materiais, as crianças eram autónomas e todas participavam neste momento, embora algumas apenas participassem quando lhes era pedido diretamente. Eram ainda capazes de verbalizar aspetos relacionados com o seu bem-estar físico e de expressar os seus próprios sentimentos e emoções, assim como os dos colegas, bem como manifestar as suas preferências.

Partilhavam as suas produções, isto é, desenhos, construções e outros com bastante frequência, quer com a educadora, quer com as estagiárias, quer com os próprios colegas. A generalidade do grupo demonstrava interesse e entusiasmo em participar nas atividades propostas.

Uma faixa significativa das crianças deste grupo demonstrava alguma dificuldade em lidar com as suas frustrações, nomeadamente quando perdiam um determinado jogo.

A grande particularidade do grupo nesta área relaciona-se com a dificuldade que tinham em esperar pela sua vez para falar ou para participar nas atividades, dispersando-se muitas vezes quando a educadora ou os colegas falavam. Pontualmente, havia ainda alguns

casos em que as crianças recorriam frequentemente à violência física como forma de resolver os seus problemas, como, por exemplo, a partilha de brinquedos e/ou materiais.

De uma forma geral, todas as crianças reconheciam e nomeavam os elementos das suas famílias, caracterizando-os, sendo inclusivamente capazes de recriar situações do seu quotidiano familiar em momentos de jogo dramático.

Área da Expressão e Comunicação:

Domínio da Educação Física – O grupo, de um modo global, demonstrava interesse pela Educação Física e envolvia-se especialmente em jogos, nomeadamente de perseguição e em outras dinâmicas lúdicas. Contudo, como já foi referido anteriormente, algumas crianças, apesar de identificarem e respeitarem as regras dos jogos, tinham alguma dificuldade em lidar com situações como ganhar e perder. No geral, as crianças apresentavam um desenvolvimento ao nível da Educação Física expectável, tendo em consideração a faixa etária. Eram capazes de realizar movimentos como correr, saltitar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos e rastejar, de forma mais ou menos coordenada, tendo em consideração ser um grupo heterogéneo no que respeita às idades das crianças. Ainda assim, algumas crianças mostravam alguma dificuldade em saltar num só pé, assim como nos movimentos de perícia e manipulação que implicavam lançar, receber ou pontapear uma bola, por exemplo.

Domínio da Educação Artística – A globalidade deste grupo apresentava bastante interesse pela Educação Artística nos diferentes domínios da mesma. Relativamente ao desenho, técnica que utilizavam mais frequentemente, a par da modelagem com plasticina, as crianças, de um modo geral, já conseguiam segurar corretamente o lápis e apresentavam estar na fase de desenvolvimento gráfico correspondente à sua faixa etária, isto é, a maioria do grupo encontrava-se no estágio pré-esquemático. As crianças eram capazes de representar alguns objetos da sua realidade, de desenhar a figura humana de uma forma bastante completa e ainda de colorir os seus desenhos com as suas cores preferidas. A criança mais nova do grupo encontrava-se na fase da garatuja desordenada. Este grupo era, de um modo global, cuidadoso e preocupado com a apresentação dos seus trabalhos e emitiam juízos de valor quer em relação aos seus próprios trabalhos, quer em relação aos dos colegas.

Em relação ao recorte, as crianças apresentavam alguma dificuldade em utilizar a tesoura corretamente.

Este grupo demonstrava particular interesse pelo jogo dramático, motivo pelo qual a área da casinha era sempre a mais requisitada pelas crianças, visto ser a área da sala onde mais facilmente as crianças tinham oportunidade de recriar situações do seu quotidiano e brincar ao “faz de conta”. À semelhança do que acontecia com o jogo dramático, o grupo demonstrava igualmente interesse pela Música, nomeadamente na aprendizagem de canções novas. De uma forma geral, as crianças não se inibiam ao cantar uma canção que já conhecessem ou em aprender uma canção nova, envolvendo-se inclusivamente de forma bastante entusiasta.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – De um modo geral, as crianças compreendiam o que lhes era dito, mas tinham alguma dificuldade em expressar-se oralmente de forma correta, nomeadamente ao nível da concordância, da articulação de algumas palavras e da elaboração de frases complexas. Três crianças em particular tinham inclusivamente um atraso na linguagem, sendo duas delas num nível moderado e outra num nível bastante grave, beneficiando de terapia da fala. A generalidade das crianças era capaz de descrever situações ou acontecimentos, por vezes, com o auxílio da educadora.

O grupo demonstrava, de um modo global, interesse por histórias e eram inclusivamente capazes de, posteriormente, identificar as principais personagens e ações das mesmas. Uma minoria do grupo era capaz de recontar as histórias.

Relativamente à abordagem escrita, a grande maioria do grupo já reconhecia as letras do seu nome, mas apenas um pequeno grupo de crianças era capaz de escrever efetivamente o seu nome. Às crianças mais novas eram disponibilizados cartões, onde estavam escritos os nomes das crianças, os quais elas copiavam com bastante facilidade.

Apesar de não conseguirem escrever sozinhos, algumas crianças eram capazes de copiar palavras escritas no quadro de giz com bastante facilidade.

De uma forma geral, as crianças eram capazes de identificar palavras que rimavam, ou não e mostravam-se capazes de distinguir letras de números.

Domínio da Matemática – Tendo mais uma vez em consideração a heterogeneidade do grupo no que diz respeito às idades, também as fases de desenvolvimento em que as crianças de diferentes idades se encontravam ao nível da matemática eram distintas. Neste sentido, de um modo geral, podemos dizer que a grande maioria do grupo era capaz de agrupar objetos segundo um determinado critério: cor, forma ou tamanho.

O grupo tinha também bastante facilidade em utilizar noções espaciais e de grandeza, pelo que eram capazes de utilizar corretamente os termos “à frente”, “atrás”, “em cima”, “em baixo” ou “ao lado”. Relativamente às noções de grandeza, o grupo era capaz de identificar entre dois objetos o maior, o mais pequeno, o mais alto ou o mais baixo.

No que concerne aos princípios da contagem, as crianças encontravam-se em fases diferentes. A grande maioria das crianças com cinco e seis anos já tinha o princípio da contagem estável adquirido e eram facilmente capazes de contar até vinte, ainda que por vezes com o auxílio da educadora. As demais crianças eram quase todas capazes de contar, pelo menos, até dez, ainda que algumas não fossem capazes de associar o termo numérico a cada objeto que estavam a contar.

Área do Conhecimento do Mundo – No que concerne ao Conhecimento do Mundo, esta era a área pela qual as crianças demonstravam maior interesse e curiosidade, nomeadamente pelo que os rodeava, colocando questões frequentemente.

Assim, de uma forma geral, as crianças eram capazes de identificar, nomear e caracterizar os membros das suas famílias, de nomear e identificar as atividades associadas a algumas profissões, de associar determinadas rotinas a certas alturas específicas do dia e demonstravam ainda muita curiosidade em conhecer hábitos culturais diferentes dos seus, demonstrando atitudes de respeito e valorização.

Além disso, todo o grupo era capaz de identificar e designar as diferentes partes do corpo. Na sua generalidade, as crianças eram capazes de identificar características das diferentes estações do ano, assim como de descrever a meteorologia daquele dia (sol, chuva, trovoadas, vento, nuvens), bem como caracterizar alguns animais, nomeadamente em relação ao meio onde vivem e do que se alimentam.

Nos seus discursos, utilizavam frequentemente os termos “dia”, “noite”, “manhã” e “tarde”. Já os termos “semana” e “mês” não surgiam tanto e nem todas as crianças sabiam os dias da semana.

7.2 Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

7.2.1. Caracterização do Meio Envolve

“O meio é, por si mesmo, um fator de motivação “natural” para a criança e o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atrativo dos conhecimentos” (Roldão, 2004, p. 23)

A escola onde ocorreu o Estágio Pedagógico II estava situada numa freguesia pertencente ao concelho de Ponta Delgada. Esta freguesia encontrava-se num espaço geográfico com características maioritariamente urbanas, contudo dispunha de uma série de serviços que poderiam eventualmente contribuir para a formação dos alunos enquanto cidadãos ativos e participativos na vida em sociedade.

Apesar de a zona envolvente à escola ser maioritariamente habitacional, esta encontra-se relativamente próxima do centro da cidade da cidade de Ponta Delgada. Assim, podemos encontrar nas proximidades da escola estabelecimentos como uma Biblioteca, um Posto de Polícia, um posto de CTT, um Centro Comercial, um Museu e ainda um Hospital. Além destes, a freguesia desfrutava de alguns espaços verdes, nomeadamente um Jardim Botânico, que se situava a poucos metros de distância da escola em questão. Este vasto leque de entidades locais perto da escola poderia facilmente ser aliado à exploração de diferentes temas, inerentes às diferentes áreas do conhecimento, nomeadamente o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Cidadania, a Educação Física e as Expressões.

A matriz socioeconómica da população residente estava ainda bastante ligada aos setores primário e secundário, embora a esmagadora maioria dos agregados familiares esteja, em termos laborais, vinculada ao setor terciário, sobretudo na zona urbana, onde estão concentrados o comércio e os serviços, públicos e privados.

7.2.2. Caracterização da Escola

“O espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas”

(Zabalza, 2001, p. 120)

A escola onde ocorreu a prática pedagógica em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico contava, à data, com um total de 213 alunos, sendo que 47 destes frequentavam a Educação Pré-Escolar e 166, o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, havia na escola três turmas de Educação Pré-Escolar, onze turmas de ensino regular, uma turma de UNECA socioeducativa e ainda uma turma de UNECA ocupacional.

Relativamente ao corpo docente, integravam a escola onze professores titulares, quatro professores de ensino especial, dois professores de apoio educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico e um professor de apoio educativo de Educação Pré-Escolar. Além disso, a escola contava com um terapeuta ocupacional, um terapeuta da fala, um psicólogo, três professores de educação física, três professores de inglês, um professor DA (Professor qualificado na resolução de dificuldades de aprendizagem) e um Professor do Projeto “A a Z”.

Quanto ao pessoal não docente, integravam a escola 8 auxiliares, 2 dos quais através de programas ocupacionais.

A escola contava com instalações relativamente recentes, uma vez que tinha sido alvo de remodelações e tinha dezasseis salas de aula, um refeitório que era utilizado por todos os alunos, um polivalente, cinco gabinetes, uma biblioteca, uma sala de recursos, uma sala de auxiliares, uma sala de professores, uma arrecadação, um recreio com uma ampla zona verde com escorrega e baloiços e um campo de jogos. É de salientar que o espaço exterior da escola era partilhado por todas as crianças em simultâneo.

Em cada um dos andares da escola, há casas de banho destinadas a meninos, meninas e professores. Também no polivalente, há uma casa de banho destinada a professoras e outra destinada a professores.

A escola tinha uma porta principal por onde entravam e saíam todas as crianças e que estava sempre supervisionada nestas alturas do dia. A restante escola encontrava-se completamente vedada para segurança de todas as crianças e/ou dos alunos.

7.2.3. Caracterização da Sala de Aula e das Rotinas

“(…) [a] criança aprende sobretudo através da ação/experimentação, sendo fundamental o proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante, sendo também sublinhada a importância de existir uma organização espaço-temporal bem definida, que permita à criança situar-se e funcionar autonomamente dentro da sala.”

(Cardona, 1992, p. 9)

7.2.3.1. Organização da Sala de Aula

Estrela (1994), citado por Oliveira (2015, p. 4), ressalva que “[o] espaço pedagógico é simultaneamente o lugar físico em que se processa a transmissão intencional do saber e a estrutura de origem cultural que suporta e organiza a relação pedagógica”. Neste sentido, é indiscutível a influência da organização do espaço no processo de ensino-aprendizagem.

Com base na planta da sala presente na **figura 3**, podemos verificar que esta sala tinha uma forma retangular e podemos considerá-la uma sala ampla, com luz natural, uma vez que tinha uma janela do lado esquerdo e ainda vários janelões do lado direito, o que permitia também o arejamento da mesma. A sala de aula desfrutava de materiais recentes e em muito bom estado de conservação.

As mesas da sala estavam dispostas por filas, onde estas se encontram juntas, duas a duas. Assim, existiam na sala dezoito mesas, das quais eram ocupadas apenas quinze. Devido à situação pandémica, cada lugar estava dividido por um acrílico. Como integrava a turma uma menina com paralisia cerebral, existia na sala uma mesa e uma cadeira específicas para as necessidades desta aluna. Importa salientar que também os lugares dos restantes alunos foram escolhidos tendo em consideração as suas necessidades, por exemplo, de visão.

Esta sala continha, ainda, a secretária da professora, situada estrategicamente para que a professora conseguisse visualizar os alunos, zonas de arrumação destinadas às fichas e dossiês dos alunos, livros, materiais e jogos que não eram utilizados diariamente e um lavatório, no qual as crianças lavavam as mãos antes e depois dos intervalos. A sala contava também com algumas paredes livres dedicadas à exposição de trabalhos ou cartazes alusivos às diferentes áreas do conhecimento.

Esta sala estava também equipada com um quadro de ardósia, que era utilizado diariamente e também um computador, com ligação à *internet*. A sala não dispunha de um videoprojector, havendo a necessidade de requisitar um, sempre que se justificasse.



Figura 3: Planta da sala de aula

7.2.3.2. Organização do Tempo

A organização do tempo tinha por base o horário da **figura 4**. Contudo, sempre que se justificasse, era possível fazer alterações no horário previamente estabelecido. Importa também salientar que áreas como o Inglês, a Educação Física e a Educação Moral e Religiosa Católica eram lecionadas por professores das respetivas áreas.

Tempos	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08:15-09:00	Português	Inglês	Matemática	Português	Matemática
09:00-09:45		Educação Física		Estudo do Meio	
09:45-10:15	Intervalo				
10:15-11:00	Matemática	Português	Português	Educação Física	Estudo Integrado/Cidadania
11:00-11:45				Inglês	Português
11:45-12:45	Almoço				
12:45-13:30	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do Meio	Matemática	Português
13:30-14:15			Educação Artística-Artes Visuais	Educação Artística-Música/Dança	Educação Artística-Dramática/Teatro
14:15-15:00	EMRC				

Figura 4: Horário da turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico

7.2.4. Caracterização do Grupo de Alunos

De forma a obter uma caracterização mais rigorosa da turma na qual decorreu o Estágio Pedagógico II, foram necessárias algumas conversas informais com a professora cooperante, assim como se recorreu à observação direta.

Assim, tratava-se de uma turma do 3.º ano de escolaridade, constituída por quinze alunos, sendo sete deles do sexo feminino e oito do sexo masculino, todos com oito anos de idade. Todos os alunos faziam parte da turma desde o 1.º ano de escolaridade e eram alunos de uma forma geral muito autónomos, responsáveis, curiosos, participativos e empenhados nas atividades que eram propostas.

Na turma estavam integradas algumas crianças com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente uma aluna com paralisia cerebral, cujas atividades eram totalmente adaptadas a ela, já que eram realizadas em SPC. Além desta, havias outros três alunos diagnosticados com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), sendo um deles também diagnosticado com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e ainda uma aluna diagnosticada com dislexia.

Relativamente à caracterização integral da turma, de acordo com as diferentes áreas do conteúdo, foi possível observar que a área de Matemática era aquela pela qual os alunos demonstraram maior interesse e empenho, o que acabava por se refletir nas avaliações, cujos resultados eram sempre bastante satisfatórios. Não obstante, alguns alunos revelavam dificuldades, nomeadamente ao nível da memorização das tabuadas e da resolução de problemas.

Relativamente à área de Português, esta era aquela na qual, de forma generalizada, os alunos demonstravam ter mais dificuldades, quer em questões relacionadas com aspetos gramaticais, quer na produção de textos, por exemplo. Já em relação à leitura, a turma, de uma forma geral, conseguia ler textos de complexidade distinta e com diferentes finalidades de forma fluente.

Quanto à área de Estudo do Meio, os alunos mostravam um bom domínio sobre os conteúdos, e esta era a área na qual os alunos participavam nas aulas de forma mais evidente e entusiasta.

Em relação à área de Expressões, esta era uma área pela qual os alunos demonstravam um grande interesse, envolvimento e empenho em todas as atividades propostas. Além disso, a generalidade da turma apresentava o desempenho considerado compatível com a sua faixa etária, sobretudo ao nível do desempenho gráfico. Também em relação à Expressão Musical e Dramática, os alunos mostravam-se recetivos e participativos aquando da dinamização de atividades relacionadas com estas áreas.

No que diz respeito à área de Educação Física, de um modo geral, a turma envolvia-se nas atividades e nos jogos propostos, respeitando as suas diferentes dinâmicas e regras.

Além disso, apresentavam um desenvolvimento considerado expectável, tendo em consideração a faixa etária em que se encontravam. Neste sentido, a generalidade dos alunos era capaz de realizar as habilidades motoras que eram propostas, contudo alguns alunos mostravam alguma reticência em realizar movimentos motores mais complexos, como são exemplos a cambalhota, o pino ou a roda.

Por fim, em relação à área de Cidadania e Desenvolvimento, de um modo geral e como já foi referido anteriormente, a turma era bastante autónoma, responsável e empenhada. Assim, os alunos eram capazes de respeitar as regras implementadas por todos e de respeitar as opiniões dos colegas. Apesar disso, tinham alguma dificuldade em solucionar conflitos entre si, havendo muitas vezes a necessidade da intervenção da professora, bem como demonstravam alguma dificuldade em esperar pela sua vez para participar. Demonstravam também alguma dificuldade em apontar o que mais e menos gostaram de fazer durante o dia, por exemplo.

Capítulo VIII – Ação Pedagógica desenvolvida na Educação Pré-Escolar

Ao longo do Estágio Pedagógico I, realizado em contexto de Educação Pré-Escolar, foram implementadas setenta e três atividades, as quais tiveram em consideração as diferentes áreas e os diversos domínios considerados *nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al, 2016).

Tendo em conta o número de páginas limitado deste trabalho, serão descritas pormenorizadamente apenas quatro das atividades implementadas, onde o tema central foi a Família, ou onde as Famílias tiveram efetivamente oportunidade de participar. Neste sentido, o quadro seguinte (quadro 3) apresenta uma síntese de todas as atividades implementadas em contexto de Educação Pré-Escolar.

Quadro 3: Síntese das atividades desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar

Calendarização		Áreas/domínios					
Intervenções	Atividades	Formação Pessoal e Social	Expressão e Comunicação				Conhecimento do Mundo
			Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Matemática	Educação Artística	Educação Física	
20 e 21 de outubro	1. ^a						
	2. ^a						
	3. ^a						
	4. ^a						
	5. ^a						
	6. ^a						
	7. ^a						
25 a 27 de outubro	8. ^a						
	9. ^a						
	10. ^a						
	11. ^a						
	12. ^a						
	13. ^a						
	14. ^a						
	15. ^a						
	16. ^a						
	17. ^a						
8 a 12 de novembro	18. ^a						
	19. ^a						
	20. ^a						
	21. ^a						
	22. ^a						
	23. ^a						
	24. ^a						
	25. ^a						
	26. ^a						
	27. ^a						
	28. ^a						

	29. ^a						
	30. ^a						
	31. ^a						
	32. ^a						
15 a 17 de novembro	33. ^a						
	34. ^a						
	35. ^a						
	36. ^a						
	37. ^a						
	38. ^a						
	39. ^a						
	40. ^a						
	41. ^a						
	42. ^a						
6 e 7 de dezembro e 13 a 15 de dezembro	43. ^a						
	44. ^a						
	45. ^a						
	46. ^a						
	47. ^a						
	48. ^a						
	49. ^a						
	50. ^a						
	51. ^a						
	52. ^a						
	53. ^a						
10 a 14 de janeiro	54. ^a						
	55. ^a						
	56. ^a						
	57. ^a						
	58. ^a						
	59. ^a						
	60. ^a						
	61. ^a						
	62. ^a						

17 a 19 de janeiro	63.^a						
	64.^a						
	65.^a						
	66.^a						
	67.^a						
	68.^a						
	69.^a						
	70.^a						
	71.^a						
	72.^a						
4 de fevereiro	73.^a						

De forma a tornar mais simplificada a interpretação do quadro anterior, importa referir que a primeira coluna diz respeito às datas das intervenções, a segunda coluna ao número de atividades implementadas, e as demais colunas fazem alusão às respetivas áreas e domínios presentes em cada uma das atividades. Não obstante, importa ainda salientar que do quadro anterior não constam as atividades de acolhimentos nem as atividades de trabalho autónomo nas diversas áreas da sala.

As atividades desenvolvidas ao longo do Estágio Pedagógico I foram estruturadas no sentido de ir ao encontro quer da temática deste Relatório de Estágio e, desta forma, potenciar a participação das famílias no decorrer das diferentes atividades desenvolvidas, quer dos interesses e necessidades gerais encontrados no grupo.

Desta forma, foram implementadas estratégias e atividades de uma forma integradora e integrada das diferentes áreas e dos domínios de conteúdo e desenvolvidas de forma intencional, projetando, acima de tudo, envolver os pais na esfera escolar dos seus filhos/educandos.

Em anexo, encontra-se uma tabela (apêndice VI) onde são apresentadas todas as temáticas exploradas ao longo do Estágio Pedagógico I, bem como a respetiva calendarização.

8.1 Exposição de abóboras de Halloween

Esta primeira atividade fez parte de um conjunto de atividades dinamizadas com o intuito de celebrar o Halloween na nossa sala. Pese embora esta seja uma festividade que não faz parte da cultura do nosso país, para Silva et al (2016, p. 89), o conhecimento e respeito por diferentes culturas “(...) permitirá à criança conhecer as características da sua e de outras comunidades, os seus hábitos, costumes, tradições (...), facilitando o desenvolvimento de atitudes de respeito e compreensão face à diversidade”.

Assim, foi nosso principal objetivo dinamizar uma atividade na qual pudessem participar pais e filhos, no sentido de celebrar este dia de uma forma diferente e onde, entre todas as crianças, na escola, pudessem partilhar os seus trabalhos, assim como escolhas relativas às decorações das suas abóboras. Desta forma, através de um grupo criado numa rede social pela educadora cooperante e, sendo este, segundo a investigação realizada, o meio privilegiado para os contactos entre a educadora e os pais, foi solicitado através deste que cada família, em conjunto com os seus educandos, decorassem livremente uma abóbora e a levassem para escola, no dia estipulado, para que as crianças pudessem partilhar com os colegas o trabalho que haviam realizado em casa. No dia de trazerem as suas abóboras, as crianças estavam muito entusiasmadas por poderem mostrar aos colegas as abóboras que tinham decorado conjuntamente com as suas famílias, bem como explicar que materiais tinham utilizado e quem as tinha ajudado a decorar a sua abóbora.

É de salientar ainda que apenas uma criança não participou nesta atividade e, neste sentido, com o apoio da educadora cooperante, decidimos comprar uma abóbora para que também esta criança pudesse decorar a sua abóbora e participar na atividade. Segundo a educadora cooperante, esta criança integrava uma família com algumas dificuldades a vários níveis, nomeadamente ao nível económico e das dependências. Para Nogueira (2006, p.162), referido anteriormente na nossa fundamentação teórica, a escola “detém efetivamente informações sobre os acontecimentos mais íntimos da vida familiar como crises e separações conjugais, doenças, desemprego, etc.” e, neste sentido, conhecendo de antemão a realidade daquela criança coube-nos tentar encontrar outra estratégia para que também a criança em questão participasse na atividade. Segundo Guerra (2000), referido igualmente ao longo da fundamentação teórica, importa utilizar os conhecimentos provenientes da experiência familiar da criança como mediadores e construtores do conhecimento científico.

Com o intuito de partilhar os trabalhos realizados em colaboração com as famílias com os restantes colegas das outras salas, partiu de uma das crianças a ideia de realizar uma exposição de abóboras. Assim, as crianças participaram na planificação desta atividade coletiva e convidaram os restantes grupos da Educação Pré-Escolar a ir ver a exposição, que decorreu na nossa sala, sendo que o convite para a exposição foi escrito com a colaboração das crianças e o “chefe do dia” foi levá-lo a cada uma das salas. Todas as turmas participaram e foram ver a exposição de abóboras à nossa sala. Este foi um momento extremamente rico e de valorização dos trabalhos de todas as crianças, no qual as mesmas tiveram a oportunidade de partilhar com os colegas das restantes turmas os trabalhos que fizeram com as suas famílias.

Tal como foi referido ao longo da nossa fundamentação teórica, segundo Becher (1986, citado por Costa 2012, p.10), o envolvimento das famílias nas atividades sugeridas pela escola fomenta nas crianças “o aumento de sentimentos de autoestima (...)”, o que acabou por se verificar no decurso desta atividade, onde, além desta, a motivação e o empenho das crianças era evidente, inclusivamente pelo facto de terem decorado a sua abóbora, em conjunto com as suas famílias e fazerem questão de partilhar com os colegas, educadora e estagiárias quem os tinha ajudado e de que forma o fizeram. Com esta atividade, as crianças tiveram também a oportunidade de apreciar os seus trabalhos, demonstrando gosto pelas suas produções, assim como apreciar os trabalhos realizados pelos colegas, manifestando muitas vezes os seus gostos e as suas preferências.

Uma vez que almejámos potenciar e valorizar a participação das famílias nesta atividade e, ao mesmo tempo, estimular a criatividade de miúdos graúdos, podemos afirmar que os objetivos foram atingidos, dado que, através dos diálogos das crianças e da partilha da experiência da realização das suas abóboras, era evidente a sua alegria pelo facto de terem realizado esta atividade em conjunto com as suas famílias.

Além das crianças, também os pais se mostraram satisfeitos por terem tido a oportunidade de desenvolver esta atividade em conjunto com os seus filhos. Nesta linha de pensamento, e indo ao encontro do que é referido ao longo da nossa fundamentação teórica, nomeadamente no quadro 1, o envolvimento parental abarca também vantagens inerentes às próprias famílias, tais como são exemplos o aumento da confiança e autoestima e, ainda, o aumento do compromisso social e comunitário.

Desta forma, podemos concluir que a participação dos pais se tornou em uma mais-valia no desenrolar desta atividade, uma vez que, além de fomentar a sua participação, possibilitou a comunicação dos pais com os seus próprios filhos sobre aspetos relacionados com a sua identidade e com os seus gostos pessoais, tendo, do nosso ponto de vista, sido uma forma de contribuir para o fortalecimento de valores associados à partilha e ao respeito, bem como ao aumento do vínculo entre a escola e a família. Neste sentido, considerámos que, além de fortalecer a ligação entre a escola e a família, toda esta atividade contribuiu para o desenvolvimento global das crianças.



Figura 5: Exposição de abóboras de Halloween

8.2 De onde vêm os bebês?

Aquando da observação de alguns momentos de brincadeira livre das crianças na casinha das bonecas, verificou-se que algumas crianças colocavam as bonecas debaixo da roupa com o objetivo de imitar uma mulher grávida. Citando Silva et al (2016, p. 52), estes referem que:

o jogo dramático ou brincar ao “faz de conta” é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos.

Posteriormente, em diálogo com as crianças, percebeu-se que havia uma curiosidade especial e natural destas por este tema. Assim, desenvolveram-se atividades relacionadas com o tema, destacando-se a oportunidade de receber na nossa sala a mãe de uma das nossas crianças, que se encontrava grávida.

Dado o interesse do grupo no que diz respeito à exploração de livros, antes da visita da encarregada de educação, explorámos um pequeno dicionário por imagens, intitulado “O Nascimento”. Este livro aborda o tema utilizando linguagem e imagens apelativas, adequadas à faixa etária em causa. Entre outros aspetos, o livro explora os sintomas da gravidez, como aparece o bebé, o desenvolvimento do bebé na barriga da mãe, os preparativos para a vinda do bebé e o parto.

De forma a fazer a associação entre o tamanho do bebé ao longo da gravidez e o tamanho da barriga da grávida, consoante o tempo de gestação, elaborámos ainda um friso. Ao longo da realização desta atividade, foi notório o sentimento de cooperação entre as crianças, ao debater qual imagem que poderia ser colocada a seguir, conforme o tamanho da barriga ou do bebé. “Esta não pode ser aqui, a barriga está muito grande e o bebé muito pequenino”, “Esta barriga é a maior de todas, é no fim”. Assim, com esta atividade foi possível fazer-se a integração de diversas áreas do conhecimento, tais como a Matemática, o Conhecimento do Mundo e a Formação Pessoal e Social. Neste sentido, a organização das aprendizagens com base numa articulação do saber constituiu-se claramente numa mais-valia no que diz respeito à promoção do sucesso educativo das crianças, assim como na educação para a cidadania, uma vez que potenciou o desenvolvimento de valores como a curiosidade e a aprendizagem e competências como o facto de ter fomentado nas crianças uma maior consciência de si como aprendentes, isto é, manifestando curiosidade sobre os factos, formulando questões e revelando interesse por aprender. Para Alonso et al (1994, p. 60), a organização das aprendizagens de forma integrada constitui um benefício na medida em que permite às crianças e/ aos alunos “a descoberta e a tomada de consciência de que não existem espaços isolados e de que tudo se inter-relaciona”.

Relativamente a este tema, optou-se por, mais uma vez, solicitar a participação dos pais no sentido de partilharem algumas fotografias das mães quando estavam grávidas, algumas ecografias que tivessem feito durante a gravidez, bem como as primeiras roupinhas que as crianças utilizaram quando nasceram. A solicitação aos pais foi feita através do grupo já existente na rede social *Facebook*, por ser o meio de comunicação privilegiado entre a escola e as famílias das crianças, de acordo com a investigação realizada. Com a participação dos pais, foi possível ver fotografias das mães das crianças grávidas, que foram previamente enviadas pelas mesmas, bem como fotografias das crianças recém-nascidas, algumas ecografias e ainda as primeiras roupinhas de algumas crianças. Foi uma atividade deveras interessante, em que as crianças estavam muito

entusiasmadas ao ver fotografias das suas mães grávidas, ou delas próprias recém-nascidas. Esta atividade permitiu contar com a participação dos pais na construção do conhecimento das crianças, na medida em que, através do envolvimento dos pais na atividade dinamizada, elas tiveram a oportunidade de expressar os seus sentimentos e emoções ao ver fotografias das mães grávidas, ou delas próprias enquanto recém-nascidas, bem como aspetos relacionados com a sua identidade, na medida em que foram capazes de identificar semelhanças e diferenças entre as fotografias e as suas características atuais. Esta atividade especificamente, apesar de não ter contemplado a presença dos pais na escola, promoveu o envolvimento destes e, neste âmbito, indo ao encontro do que é referido ao longo da nossa fundamentação teórica, Davies (1989) aponta o “envolvimento parental” como sendo o desempenho singular dos pais e encarregados de educação, ao proceder para proveito exclusivo dos seus educandos.

Importa fazer agora um parênteses em relação ao facto de algumas mães terem partilhado a vontade de os seus filhos, em casa, quererem explicar o que tinham aprendido sobre o tema, inclusivamente como surgem os bebés, como crescem na barriga da mãe e como nascem. Nesta linha de ideias, e como já foi referido ao longo da nossa fundamentação teórica, Duarte (2012, p. 27) refere que “os resultados da aprendizagem consistem não só nas classificações obtidas, mas também nos conhecimentos adquiridos, na compreensão atingida, nas novas perspetivas alcançadas, na aplicação que se faz do que se aprendeu e na motivação para continuar a aprender”. Esta atitude por parte das crianças mostra o seu interesse pelo tema explorado, bem como a motivação face às aprendizagens que fizeram sobre o tema. Assim, a relevância principal foi dada ao papel da criança, como principal construtor do seu conhecimento, potenciado pela interação com os seus pares e com o estímulo do/ educador/a.

Verificou-se pontualmente que alguns pais se sentiam constrangidos pelo facto de os filhos falarem sobre este tema. Neste sentido, seria pertinente, por exemplo, ser a instituição escola a proporcionar uma formação sobre o tema, de forma a promover uma maior literacia nos pais.

A última atividade realizada alusiva a este tema, como já referido, foi a visita da mãe de uma das crianças, que se encontrava grávida na altura. Assim que a mãe chegou à nossa sala, as crianças quiseram imediatamente recorrer ao friso que tínhamos feito anteriormente para tentar descobrir, pelo tamanho da barriga da mãe, em que fase da gravidez se encontrava. A construção deste friso desempenhou um importante papel na

construção do conhecimento das crianças, na medida em que permitiu fazer a integração de diversas áreas do conhecimento, bem como possibilitou às crianças compreender a sua utilidade prática. Este foi um momento muito interessante por parte da mãe, que partilhou a sua experiência, os seus conhecimentos na primeira pessoa e os seus sentimentos. Foi também ocasião de partilha por parte das crianças, na medida em que fizeram questão de contar tudo o que sabiam sobre a forma como surgem os bebés, como nascem e como se alimentam nos primeiros meses. No final da visita, as crianças pediram à mãe se lhe podiam tocar na barriga, o que consistiu num momento de muita ternura, onde as crianças puderam tocar e acariciar a barriga, dando beijinhos e abraços (figura 6). Neste sentido, para Silva et al (2016, p. 30), citados ao longo da fundamentação teórica do nosso trabalho, o contributo das famílias é uma forma de “(...) e alargar e enriquecer as situações de aprendizagem”.

Do ponto de vista dos pais, a nossa experiência, assim como os comentários feitos por alguns pais levam-nos a concluir que esta experiência os aproximou do contexto da escola, bem como possibilitou que estes fizessem um acompanhamento dos temas e das atividades que aí são desenvolvidas. Esta sequência de atividades possibilitou, assim, uma plena demonstração da relação que se pode estabelecer entre a escola e a família e, especificamente, de corresponsabilização curricular.



Figura 6: Visita de uma encarregada de educação grávida

8.3 Portefólio de Jogos Tradicionais

Ao longo das primeiras semanas de observação, verificou-se o especial interesse das crianças por jogos, como, por exemplo, jogos de perseguição. Com o intuito de aprender alguns jogos, diferentes daqueles que as crianças já conheciam, surgiu junto das crianças a ideia de envolver os pais, no que diz respeito à partilha de jogos ou brincadeiras que conhecessem ou se lembrassem de brincar quando eram crianças. Posteriormente, os jogos que foram partilhados pelos pais foram compilados num Portefólio de Jogos Tradicionais, elaborado em conjunto com as crianças, que as mesmas podiam consultar sempre que desejassem.

De acordo com os dados da nossa investigação, pelo facto de nem todos os pais terem disponibilidade para se dirigir à escola, devido à dificuldade em conciliar o horário de trabalho com o horário da escola, foi-lhes dada a oportunidade de participar de diversas formas. Alguns pais estiveram presencialmente na escola, outros elaboraram alguns vídeos em casa, onde exemplificaram os jogos que queriam ensinar às crianças e outros ainda escreveram as regras dos jogos que gostavam que as crianças aprendessem.

Relativamente aos jogos, segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al, 2016, p. 45), “ao jogar com outros, a criança envolve-se numa diversidade de interações sociais propiciadas por diferentes formas de organização (individual, a pares, em equipas, tais como jogos de perseguição, de precisão, de imitação, etc.), que apelam não só à cooperação, mas também à oposição (...), situações que podem ser encontradas em muitos jogos tradicionais”.

A implementação deste recurso, bem como todo o processo de elaboração do mesmo tornou-se um processo extremamente enriquecedor para as crianças, que aprenderam novos jogos, ou relembrou outros. O facto de terem sido os pais a ensinar os jogos às crianças foi do nosso ponto de vista uma mais-valia, já que puderam envolver-se nas atividades desenvolvidas na escola. Foi notório o facto de os pais terem ficado claramente mais motivados por terem tido a oportunidade de acompanhar os seus educandos numa atividade desenvolvida em ambiente escolar, conduzindo naturalmente ao aumento da sua autoestima enquanto pais e, conseqüentemente, ao aumento da motivação dos seus educandos no que se refere à escola.

A realização dos jogos propriamente dita levou as crianças ao desenvolvimento de uma série de competências e de valores inerentes à elaboração dos mesmos,

nomeadamente: a cooperação com os/as colegas em situações de jogo, na medida em que se envolveram no trabalho de equipa; a colaboração em atividades de pequeno e grande grupo; a cooperação em situações de jogo, seguindo orientações ou regras; a aceitação e o cumprimento das regras dos jogos, quer acordadas no grupo, quer propostas pelo/a educador/a ou pré-definidas pelo jogo escolhido, bem como a aceitação de situações dos próprios jogos como ganhar ou perder.

Importa salientar que, no que diz respeito à realização dos próprios jogos, se encontrava inerente o desenvolvimento de uma série de competências relacionadas com diversas áreas do conhecimento, tais como a Expressão e Comunicação, a Formação Pessoal e Social, o Conhecimento do Mundo e a Matemática, por exemplo. Neste sentido, a integração destas diferentes áreas na realização dos jogos foi verdadeiramente profícua no que diz respeito à educação para a cidadania, assim como à promoção do sucesso educativo das crianças. Este facto possibilitou, assim, às crianças, enquanto participavam em jogos dinâmicos, cooperar entre si, ao mesmo tempo que iam seguindo as regras e orientações dos mesmos, lidar e aceitar as suas frustrações, bem como expressar as suas emoções e reconhecer emoções dos colegas.

Também a Linguagem Oral e a Abordagem à Escrita, bem como as Artes Visuais foram integradas na construção do portefólio, na medida em que foram as próprias crianças a “construir” o portefólio, isto é, escreveram os nomes dos jogos, os materiais necessários para cada jogo e fizeram a representação gráfica destes. Todos estes aspetos acabaram por valorizar o produto final, assim como contribuir para a promoção do sucesso educativo das crianças (figura 8). Neste contexto, Rubin, Fein e Vandenberg, citados por Neto (2001, p.195), evidenciam que “o jogo promove o desenvolvimento cognitivo, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação”.

No mesmo sentido, esta atividade contribuiu, igualmente, para a formação global e cidadã das crianças, uma vez que, através desta, foi possível promover o desenvolvimento da autoestima, de regras de convivência e do respeito entre todos, aspetos estes que são contributos essenciais no que concerne à construção de cidadãos autónomos, tolerantes, participativos e responsáveis.



Figura 7: Participação de duas encarregadas de educação

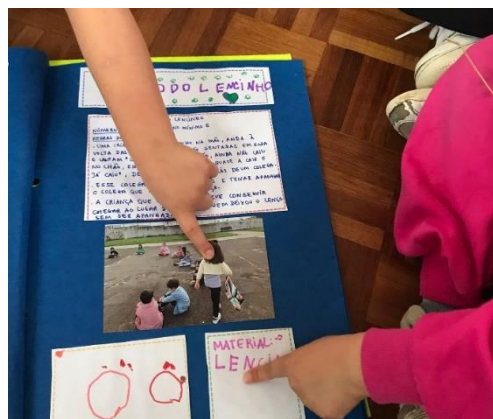


Figura 8: Portefólio de Jogos Tradicionais

8.4 A Família

Ao longo das semanas de intervenção, tivemos também a oportunidade de abordar e explorar o tema “A Família”, realizando algumas atividades alusivas ao tema e interligando diferentes áreas de conteúdo como a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação, nomeadamente o domínio da linguagem oral e a abordagem à escrita, o domínio da expressão artística e os subdomínios das artes visuais e da música.

Assim, iniciámos a abordagem ao tema com uma chuva de ideias (figura 9), na qual as crianças tiveram a oportunidade de dizer, em poucas palavras, qual a importância das suas famílias. As ideias partilhadas pelas crianças foram registadas e afixadas numa das paredes da sala. Este momento fomentou nas crianças a introspeção e a partilha, no qual cada uma revelou qual a importância da sua família. Este foi um momento de partilha muito rico, do qual obtivemos algumas respostas como: a minha família é importante porque “dá amor e carinho”, “eles moram no meu coração” ou “partilha o amor”. Esta estratégia utilizada promoveu uma clarificação de valores das crianças, tais como o amor, a fraternidade, o respeito. Ademais, promoveu o desenvolvimento da identidade e a autonomia, tendo como consequência a promoção do sucesso educativo das crianças. Neste contexto, e fazendo referência ao que foi anteriormente explicitado ao longo da nossa fundamentação teórica, segundo Duarte (2012, p. 27), “os resultados da aprendizagem

consistem não só nas classificações obtidas (...)” mas, essencialmente, segundo Pires et al (1991, p. 188), no “(...) desenvolvimento equilibrado da personalidade do aluno (estimulação) e [na] interiorização de determinadas condutas e valores com vista à vida em sociedade (socialização)”.

Subordinado ao mesmo tema, explorámos, ainda, uma música, a “Música da Família” (figura 10), cuja letra foi lida e interpretada primeiramente, em conjunto com as crianças e, posteriormente, a música, bem como a respetiva coreografia sugerida e criada em colaboração com as crianças. Esta atividade motivou especialmente o grupo, pelo facto de ter sido planeado com as crianças que iríamos filmar a atuação e partilhar com todos os pais, através do grupo criado na rede social *Facebook* pela educadora cooperante. Depois de filmar a coreografia, a mesma foi partilhada com todos os pais, que enviaram comentários muito positivos a todas as crianças. Do nosso ponto de vista, o facto de as crianças estarem a preparar a coreografia para mostrar às suas famílias motivou-as em grande medida, ao mesmo tempo que a recetividade por parte dos pais foi igualmente notória.

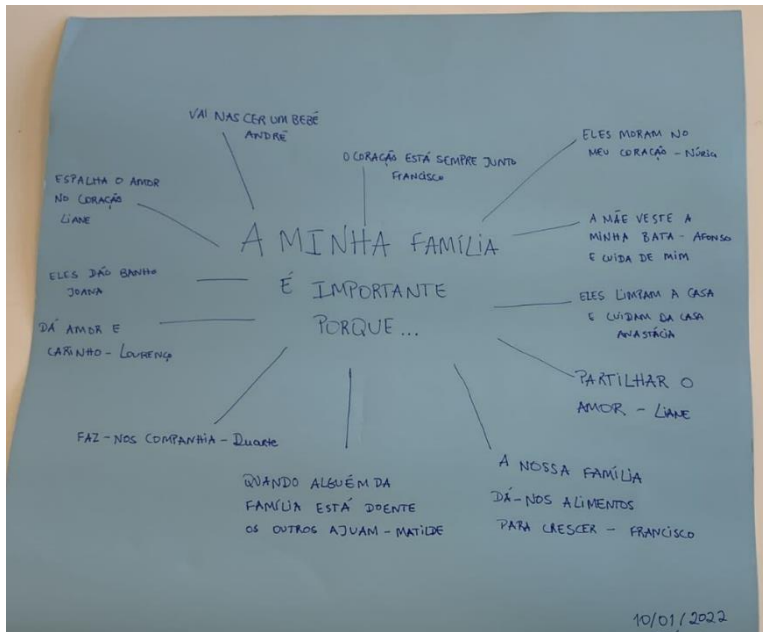
Relativamente a este tema, foi ainda explorado o livro “Vamos falar de: Famílias”, de Kathy Gordon. Neste sentido, importa salientar que a escolha deste livro foi intencional, sendo que esta se deveu ao facto de o mesmo fazer uma abordagem transversal à temática da Família. Além de mencionar as possíveis e diferentes constituições de cada família (grandes, pequenas, monoparentais, com duas mães, com dois pais), faz ainda referência ao lugar onde as famílias podem viver (no campo, na cidade, numa casa, num apartamento), às suas crenças e religiões (que datas festejam consoante as suas religiões), ou às profissões dos pais, por exemplo. Aquando da exploração do livro, também as crianças tiveram a oportunidade de evidenciar semelhanças ou diferenças entre as famílias referidas no livro e as suas, participando ativamente e estimulando, desta forma, mais uma vez, a oralidade e o conhecimento do mundo social em que se encontram inseridas, saberes esses que irão contribuir para uma gradual consciência de si, do seu papel na sociedade e das relações com os outros, alicerçadas em valores como o respeito. Desta forma, explorar as diferentes constituições familiares, os diferentes modos de vida e as diferentes crenças existentes torna-se fundamental numa sociedade que se apresenta cada vez mais heterogénea e onde fomentar nas crianças o respeito pela diferença é fundamental. Assim, explorar o tema “A Família”, nomeadamente no âmbito do Conhecimento do Mundo e da Formação Pessoal e Social, torna-se substancial no que diz respeito à construção da identidade das crianças,

alicerçado no desenvolvimento de valores, como o respeito. Nesta linha de pensamento, Silva et al (2016, p. 82) referem que “A exploração do meio próximo da criança tem para esta um sentido afetivo e relacional, que facilita a sua compreensão e apreensão e também proporciona a elaboração de quadros explicativos para compreender outras situações mais distantes”.

Ainda em relação ao mesmo tema, optou-se por “trazer” as famílias das crianças para dentro da nossa sala, numa altura em que, indo ao encontro das opiniões de alguns pais que participaram na nossa investigação, devido à situação pandémica, as relações presenciais diminuíram significativamente. Neste sentido, Barbosa (2006, p. 93), já citado ao longo da nossa fundamentação teórica, afirma que “[a] ligação da escola à família e à comunidade local deve ser equacionada e cultivada sem complexos e reticências”.

Assim, solicitou-se que cada família enviasse uma fotografia onde estivessem presentes os elementos nucleares da família (pais e irmãos), para que pudéssemos construir um *placard* com todas as fotografias das famílias das crianças (figura 11). De um modo geral, todas as famílias colaboraram no envio das fotografias, à exceção de duas. Para a construção do *placard*, as crianças pintaram livremente um papel de cenário e construíram as suas “casinhas”, com recurso a espátulas, nas quais colaram as fotografias da sua família. As duas crianças cujas famílias não enviaram fotografias tiveram igualmente oportunidade de participar na atividade, fazendo uma representação gráfica dos elementos da sua família, através de um desenho, e colando na sua casinha. Depois de construído o *placard*, foi sugerido às crianças que pensassem numa frase acerca da família que gostassem de ver escrita no cimo do *placard*. Como foram várias as sugestões dadas pelas crianças, optámos por realizar uma votação para escolher a frase de forma democrática. Esta iniciativa foi importante, uma vez que as crianças entenderam o porquê da escolha da frase. Neste sentido, Silva et al (2016, p. 25) referem que:

(...) a vivência num grupo social alargado constitui ainda a base do desenvolvimento da área de Formação Pessoal e Social e da aprendizagem da vida democrática, o que implica que o/a educador/a crie situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro, bem como de desenvolvimento do sentido crítico e de tomada de decisões baseada na negociação.



Música da Família

Gosto muito da minha 

Onde todos me querem bem

O  a  e os 

Ainda mais o  e a 

Ao  e à 

Quero sempre com 

Para o  e para a 

Vai agora o meu 

Figura 9: Chuva de ideias sobre a família em contexto de Educação Pré-Escolar

Figura 10: Pictograma “Música da Família”



Figura 11: Placard com as fotografias das famílias das crianças

Quadro 4: Síntese das atividades desenvolvidas em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Calendarização		Áreas/Conteúdos							
Intervenções	Atividade	Cidadania	Estudo do Meio	Português	Matemática	Expressão e Educação			
						Físico-Motora	Musical	Dramática	Plástica
28 a 30 de março	1.ª								
	2.ª								
	3.ª								
	4.ª								
	5.ª								
	6.ª								
	7.ª								
	8.ª								
	9.ª								
2 a 11 de maio	10.ª								
	11.ª								
	12.ª								
	13.ª								
	14.ª								
	15.ª								
	16.ª								
	17.ª								
	18.ª								
	19.ª								
	20.ª								
	21.ª								
	22.ª								
	23.ª								
	24.ª								
	25.ª								
	26.ª								
	27.ª								
	28.ª								
	29.ª								
30.ª									
31.ª									
32.ª									
33.ª									
34.ª									
35.ª									
36.ª									
	37.ª								
	38.ª								
	39.ª								

30 de maio a 8 de junho	40. ^a									
	41. ^a									
	42. ^a									
	43. ^a									
	44. ^a									
	45. ^a									
	46. ^a									
	47. ^a									
	48. ^a									
	49. ^a									
	50. ^a									
	51. ^a									
	52. ^a									
	53. ^a									
	54. ^a									
	55. ^a									
	20 de junho	56. ^a								
		57. ^a								
58. ^a										
20 e 21 de junho	59. ^a									
	60. ^a									
	61. ^a									
	62. ^a									
	63. ^a									
	64. ^a									
	65. ^a									

O presente quadro encontra-se organizado igualmente em colunas, sendo que a primeira se refere às datas das intervenções, a segunda ao número de atividades implementadas, e as restantes colunas referem-se às respetivas áreas que constaram em cada uma das atividades.

As atividades desenvolvidas ao longo do Estágio Pedagógico II foram idealizadas quer no sentido de ir ao encontro da temática deste Relatório de Estágio, fomentando a participação das famílias no decorrer das diferentes atividades desenvolvidas, quer no que diz respeito à necessidade de colmatar as principais dificuldades encontradas na turma, relativas, nomeadamente, à produção de textos.

Em anexo, encontra-se uma tabela (apêndice VII), na qual são expostos todos os conteúdos explorados ao longo do Estágio Pedagógico II, assim como a respetiva calendarização.

9.1 Diário para pequenos/grandes escritores em Família

Esta primeira estratégia aplicada em contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico relacionou-se com a criação de um diário de turma, escrito em colaboração com as famílias. Intitulado “Diário para Pequenos/Grandes escritores em Família” (figura 12), este recurso foi elaborado com o intuito de cada família ter a oportunidade de partilhar as suas ideias/histórias sobre os diferentes temas que foram sendo abordados em contexto de sala de aula, enquanto permitia colmatar uma das maiores lacunas detetadas na turma: a produção de textos, já que incentivava à escrita no próprio diário. Como já foi referido, o diário foi sendo construído ao longo do tempo e, neste sentido, continha diferentes separadores com os temas que foram sendo explorados, como, por exemplo, o “Dia da Mãe”, onde as mães puderam escrever para elas, o que era ser mãe, ou mesmo lembrar o dia em que os filhos nasceram e os filhos puderam escrever um texto sobre as suas mães. O tema dos “Animais”, onde as famílias puderam escrever sobre os seus animais de estimação, os motivos pelos quais adotaram aqueles animais, o motivo da escolha dos nomes dos seus animais, entre outros aspetos. Ainda com a celebração do “Dia da Família”, as famílias puderam falar sobre elas mesmas, contando quais eram os elementos que compunham a sua família, as responsabilidades de cada membro da família, ou os seus passatempos preferidos, por exemplo. Seguidamente, pelo facto de a turma ter celebrado o “Dia Internacional da Criança”, foi criado o separador “Ser criança”, onde as famílias tiveram a oportunidade de partilhar para elas, o que é ser criança, como era ser criança antigamente e como é ser criança atualmente e ainda qual a experiência de viver com crianças. Por fim, com o aproximar-se do final do ano letivo e das férias de verão, as famílias foram convidadas a lembrar como passavam as suas férias de verão antigamente, e, ainda, quais os seus planos para o verão que se aproximava.

De um modo global, as famílias envolveram-se e participaram na escrita do diário no tempo proposto, uma vez que todos os dias um aluno levava o diário para casa e, salvo raras exceções, trouxeram-no no dia seguinte, de forma a outro aluno poder levá-lo. Esta foi, assim, uma estratégia implementada e que foi sendo realizada a longo prazo, na qual não só se fomentou uma maior ligação entre as famílias e a escola, como também entre famílias, já que todas tinham acesso às partilhas umas das outras no diário. Como referido outrora, ao longo da fundamentação teórica, Silva et al (2016, p. 29) referem a importância da relação das próprias famílias entre si, uma vez que têm em comum o facto de os filhos frequentarem o mesmo estabelecimento de ensino e, neste sentido, afirmam que esta

relação possibilita “(...) a criação de relações informais, de solidariedade e de apoio mútuo entre famílias, que as ajudem a desempenhar as suas funções educativas e a tomar decisões sobre a educação dos/as filhos/as”. A propósito, Reis (2008) realça a figura dos professores/educadores como “(...) os elementos mais importantes para estabelecer relações de proximidade e confiança com os pais.”

Esta foi a primeira estratégia que envolveu os encarregados de educação e as famílias no geral, numa atividade que, além de promover uma relação com a escola e com os temas que estavam a ser simultaneamente explorados, levou as famílias a passarem algum tempo com os seus educandos, aquando da escrita no próprio diário. Por consequência, foi notória uma cada vez maior motivação por parte dos alunos em querer partilhar as histórias que foram escrevendo ao longo do tempo, em conjunto com as suas famílias. Não obstante, pontualmente alguns alunos referiram terem escrito no diário sem o apoio de qualquer membro das suas famílias, utilizando como justificação, na maior parte das vezes, a falta de tempo por parte dos pais para participarem, também eles, na escrita do diário, o que vai ao encontro das conclusões retiradas da nossa investigação, face às dificuldades que os pais sentem em manter, por vezes, uma relação mais próxima com a escola dos seus filhos.

Ainda assim, no final do ano letivo os pais e os próprios alunos foram convidados a dar a sua opinião acerca desta atividade (figura 14). Através das opiniões dadas pelos pais e pelos alunos, consideramos importante evidenciar o facto de estes salientarem que esta atividade possibilitou a partilha de vivências entre os pais e os filhos e, ao mesmo tempo, ter sido uma forma de fomentar a relação entre estes, já que levou a que os pais passassem algum tempo com os seus filhos. Além dos aspetos anteriormente referidos, é evidenciado ainda pelos pais o facto de esta atividade ter permitido ajudar os seus filhos, no sentido da escrita no próprio diário.

Nesta linha de pensamento, consideramos que o exercício de escrita no diário acabou por contribuir para uma melhoria do rendimento dos alunos, na medida em que, através deste, tiveram oportunidade de trabalhar uma das áreas nas quais tinham mais dificuldades, a produção de textos. Além disso, consideramos que esta atividade contribuiu igualmente para o desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos, no sentido em que fomentou entre estes, a família e os próprios colegas situações de diálogo e de reflexão sobre experiências vividas, contribuindo, assim, para a construção da identidade e da autoestima dos alunos, bem como para a valorização das suas raízes.



Figura 12: Diário para pequenos/grandes escritores em família

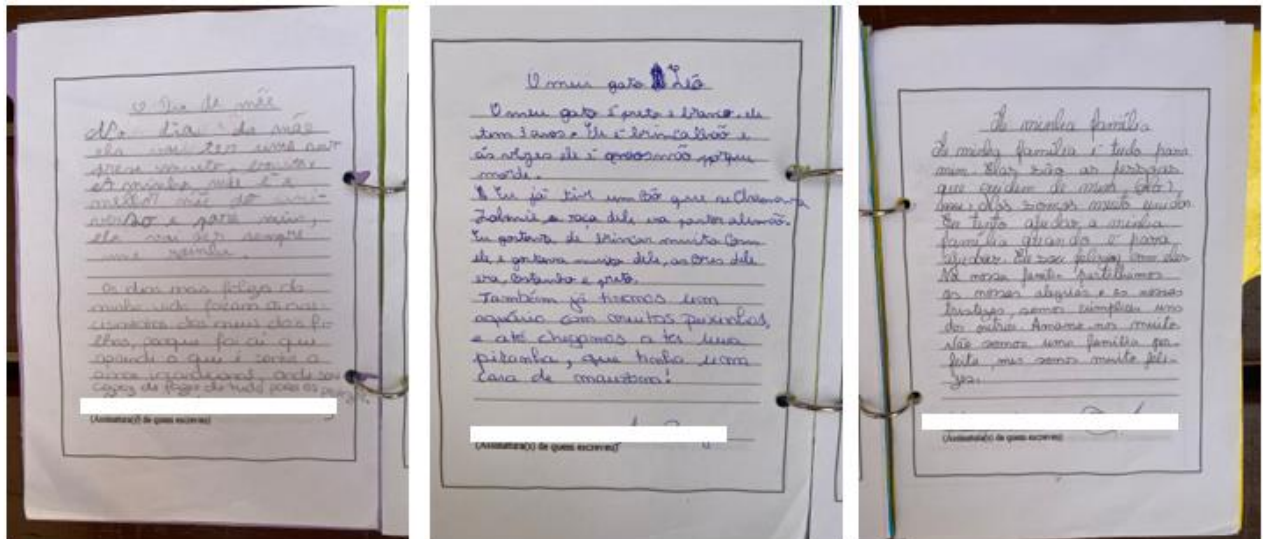


Figura 13: Exemplos de partilhas feitas no diário

<p>"Diário para pequenos/grandes escritores em Família"</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Gostámos de participar na escrita do Diário.</p> <p><input type="checkbox"/> Não gostámos de participar na escrita do Diário.</p> <p>Porquê? <u>É uma actividade muito interessante feita em família e onde podemos partilhar, com outras pessoas, as nossas sentimentos e vivências especiais.</u></p>	<p>"Diário para pequenos/grandes escritores em Família"</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Gostámos de participar na escrita do Diário.</p> <p><input type="checkbox"/> Não gostámos de participar na escrita do Diário.</p> <p>Porquê? <u>Porque permite o envolvimento de quem ajuda na escrita de família / alunos.</u></p>
<p>"Diário para pequenos/grandes escritores em Família"</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Gostámos de participar na escrita do Diário.</p> <p><input type="checkbox"/> Não gostámos de participar na escrita do Diário.</p> <p>Porquê? <u>É uma actividade diferente e passamos tempo com nossos filhos, uma maneira de também os ajudar.</u></p>	<p>"Diário para pequenos/grandes escritores em Família"</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Gostámos de participar na escrita do Diário.</p> <p><input type="checkbox"/> Não gostámos de participar na escrita do Diário.</p> <p>Porquê? <u>Porque podemos partilhar com os pais e outros não directos.</u></p>

Figura 14: Opinião dos pais/encarregados de educação e dos alunos acerca do "Diário para pequenos/grandes escritores em família"

9.2 Os animais na nossa sala

Relacionado com a exploração do tema “Animais” e das suas características e especificidades, foi solicitado a alguns encarregados de educação que levassem à nossa sala de aula os seus animais de estimação, para que os alunos pudessem interagir com os mesmos, assim como identificar neles alguns aspetos anteriormente abordados como a alimentação do animal, o revestimento do seu corpo, o seu tipo de deslocação, entre outros aspetos.

Apesar da solicitação feita aos encarregados de educação, apenas uma encarregada de educação prontamente se disponibilizou a levar o seu animal de estimação à nossa sala e participar na atividade proposta, sendo que os demais encarregados de educação convidados viram como principal entrave à sua participação na atividade a conciliação entre os seus horários de trabalho e o horário de funcionamento da escola, o que acaba por ir, mais uma vez, no sentido das conclusões obtidas aquando da realização da nossa investigação.

Esta atividade possibilitou a participação da encarregada de educação numa atividade presencial, dentro sala de aula, proporcionando o contacto não só com o seu educando, como com os restantes elementos da turma do mesmo, bem como com a professora e estagiárias. De acordo com o que já foi referido anteriormente na nossa fundamentação teórica relativamente às vantagens da participação da família em atividades dinamizadas pela escola, e tendo a encarregada de educação tido a oportunidade de vivenciar esta experiência, a mesma acabou por experimentar sentimentos de segurança e de confiança em relação ao ambiente escolar e à própria escola que o seu educando frequenta, assim como fomentou na mesma uma maior sensação de conforto relativamente ao seu papel de mãe educadora, possibilitando-lhe, inclusivamente, ter uma maior perceção do seu educando enquanto aluno/estudante.

Subordinado ao mesmo tema, a estagiária levou para a sala um aquário com dois peixes. Posteriormente, os alunos sugeriram alguns nomes para os peixes, nomes esses que foram compilados pela estagiária num boletim de voto (figura 15), que foi entregue a cada encarregado de educação, para que estes pudessem votar nos nomes de que mais gostavam. Assim, cada encarregado de educação votou nos nomes de que mais gostava e, na aula de cidadania, os alunos fizeram a contagem dos votos, sendo que a escolha do nome dos peixes foi feita de forma democrática, onde os nomes que obtiveram mais votos por parte dos

encarregados de educação, venceram. Nesta atividade, apesar de não haver a presença efetiva dos pais, a sua participação foi valorizada, uma vez que foram estes que acabaram por eleger o nome dos peixes que ficaram na nossa sala.

No que diz respeito à manutenção do aquário, os próprios alunos estabeleceram algumas regras de responsabilidade para cuidar dos animais devidamente, de forma que todos participassem de igual forma. Diniz (2019, p. 26) refere que:

a consciencialização dos alunos acerca da temática ambiental torna-se prioritária, uma vez que estes serão os futuros cidadãos ativos da sociedade. Os seres vivos estão inseridos nesta temática e é inegável que todas as crianças são sensíveis e curiosas a qualquer assunto que envolva animais. Logo a abordagem de temas relacionados com os animais revela-se benéfica e proveitosa para as mesmas.

Assim, consideramos que esta atividade teve um contributo importante na formação para a cidadania nos alunos, uma vez que, delegar nestes a responsabilidade de alimentar os peixes diariamente, ou limpar o aquário, por exemplo, se tornou muito importante no sentido de os fazer entender que têm um papel fundamental na execução das tarefas, e que a sua participação é sempre valorizada. Tendo a educação para a cidadania subentendidos valores como os da participação e responsabilidade, neste caso, foram implicadas práticas pedagógicas associadas a estes mesmos valores, assim como foram valorizados o diálogo e o espírito de participação de todos os alunos. Nesta linha de pensamento, e, relativamente às competências desenvolvidas com esta atividade, de acordo com Martins et al (2016, p. 27), foi possível fomentar a “(...) responsabilidade ambiental e social, trabalhando colaborativamente para o bem comum (...)”, assim como possibilitamos uma interação onde os alunos fossem levados a agir com “(...) com tolerância, empatia e responsabilidade (...)”, além de “(...) argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade”, Martins et al (2016, p. 25).


O desenrolar destas atividades contribui no mesmo sentido para a promoção do sucesso educativo dos alunos, uma vez que o conteúdo que se pretendia aprofundar eram os “Animais”, conteúdo este inserido na área de Estudo do Meio. Desta forma, em ambas as estratégias implementadas foi possível alcançar os objetivos inicialmente estipulados para estes conteúdos, tais como classificar animais em vertebrados e não vertebrados, tendo em conta as suas características ou classificar os animais de acordo com a classe a que

pertencem, considerando as suas especificidades. Pelo facto de os animais terem estado presentes na sala de aula, foi criada a oportunidade de os observar, evidenciando, desta forma, as suas características e facilitando, assim, nos alunos o processo de classificação dos animais.

Olá, caros Pais/Encarregados de Educação!

Nós somos os novos habitantes da sala do 3.º GM.

Os nossos amiguinhos já sugeriram alguns nomes para nós, mas gostaríamos de contar com a vossa ajuda para escolherem os nossos nomes! Devem então votar, colocando um **X**, nos nomes que mais gostarem!



<input type="checkbox"/> Laranjinha e Douradinho	<input type="checkbox"/> Maçã e Banana
<input type="checkbox"/> Miguel e Filipe	<input type="checkbox"/> Uva e Girassol
<input type="checkbox"/> Tomate e Queijo	<input type="checkbox"/> Sol e Chuva
<input type="checkbox"/> Nemo e Dourado	<input type="checkbox"/> Tomatão e Ferdinando

Obrigada!

Figura 15: Boletim de voto entregue aos pais/encarregados de educação



Figura 16: Participação de uma encarregada de educação com o seu animal de estimação

9.3 Trabalho de pesquisa sobre os astros

Outra das atividades que envolveu efetivamente as famílias na sua elaboração relacionou-se com o conteúdo “os astros”, explorado no âmbito da área de Estudo do Meio. Assim, foram estipulados alguns objetivos para este conteúdo, a saber, que os alunos conhecessem o conceito de astro, assim como fossem capazes de distinguir os principais astros do sistema solar, como são exemplos o sol, as estrelas, os planetas, entre outros, de acordo com as suas principais características, semelhanças e diferenças entre si.

Nesta linha de pensamento e, numa tentativa de envolver, mais uma vez, os pais no quotidiano dos seus filhos, foi proposto aos alunos que, em conjunto com as suas famílias, elaborassem um trabalho de pesquisa, sendo este posteriormente apresentado pelos alunos, em contexto de sala de aula. Neste sentido, as Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio acabam igualmente por sugerir a “investigação/pesquisa” como ações estratégicas a adotar pelo professor relativamente à abordagem deste mesmo conteúdo.

Assim sendo, solicitou-se aos pais que realizassem o trabalho de pesquisa com os seus educandos, recorrendo à caderneta do aluno, sendo este um dos meios privilegiados para os contactos entre os pais e a professora, segundo os dados obtidos da nossa investigação. Na caderneta do aluno, foram então explicitados alguns aspetos relacionados com a própria realização do trabalho de pesquisa, forma e data de apresentação do mesmo.

Relativamente a este trabalho, pese embora não ter sido envolvida diretamente no espaço físico da escola, a família foi envolvida na atividade na medida em que permitiu que os pais tivessem conhecimento das atividades e temáticas desenvolvidas na escola e pudessem apoiar em casa os seus educandos, auxiliando inclusivamente no seu progresso escolar e educativo. Ainda inerentes à realização do próprio trabalho, podemos evidenciar algumas competências desenvolvidas nos alunos, referidas nomeadamente por Martins et al (2016) ao longo do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, tais como a transformação de informação em conhecimento, a interpretação de informação, levando ao planeamento e condução de pesquisas, neste caso, em conjunto com as suas famílias, bem como a designação de objetivos, o planeamento e a concretização de projetos, com sentido de autonomia e responsabilidade.

Tendo sido o principal objetivo deste trabalho promover o envolvimento da família na realização do mesmo, o objetivo foi alcançado, em oposição às expectativas da própria professora cooperante, na medida em que todos os alunos, sem exceção, apresentaram os seus trabalhos e referiram que os elaboraram com a ajuda de diferentes membros das suas famílias, como da mãe, do pai, dos irmãos, ou mesmo dos padrinhos. Este facto acaba por ir ao encontro do que foi evidenciado na nossa fundamentação teórica, quando referimos que, havendo um incentivo à participação por parte do/a professor/a, ao propor aos pais a participação em atividades que vão além das reuniões de pais ou entregas de avaliações, os pais se interessam e participam efetivamente.

Um dos trabalhos que considero importante referenciar foi o de um aluno, cujo astro acerca do qual realizou o seu trabalho de pesquisa foram as estrelas. Assim, em conjunto com a mãe, pesquisaram sobre algumas características das estrelas, composição, tamanho, entre outros aspetos. Contudo, pelo facto de este aluno ter perdido o seu avô recentemente, ele e a sua mãe escreveram uma história, na qual referem o significado das estrelas, associando-o à perda do avô, e referindo que está no céu, sempre presente, na forma de uma estrela, história esta que o aluno também partilhou com os restantes colegas, aquando da apresentação do seu trabalho.

Em relação ao sucesso educativo dos alunos, podemos considerar que a realização deste trabalho foi importante na clarificação dos conceitos explorados, tendo sido, neste caso, os alunos os construtores do seu próprio conhecimento, desenvolvendo este trabalho em colaboração com as suas famílias.

Na mesma linha de pensamento, com a realização deste trabalho, foi possível contribuir para o desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos na medida em que a participação nesta atividade permitiu fomentar o relacionamento interpessoal, nomeadamente entre os alunos e as suas famílias, com base na comunicação e no diálogo, inerentes à necessidade de adaptação dos seus comportamentos em contexto de cooperação, partilha e colaboração. Além disso, a elaboração deste trabalho permitiu também contribuir para o desenvolvimento de valores nos alunos, tais como a responsabilidade e a autonomia, assim como estimulou a criatividade e o sentido crítico dos alunos, no âmbito da apresentação dos respetivos trabalhos de pesquisa.



Figura 17: Exemplos dos trabalhos realizados pelos alunos, em colaboração com as famílias

9.4 O Dia da Família

Pelo facto de, ao longo destas semanas, se ter celebrado o “Dia da Família”, foram realizadas algumas atividades alusivas a este tema. Primeiramente, foi realizada uma “chuva de ideias” (figura 18) sobre o tema, onde os alunos tiveram a oportunidade de partilhar o que representava para eles, a sua família, de onde surgiram respostas como “um tesouro” ou “uma caixa de amor”. Esta estratégia foi utilizada no sentido de explorar a criatividade dos alunos em relação ao tema, assim como partir dos conhecimentos que eles já tinham sobre ele, utilizando, assim, esta técnica na (re)construção do conceito e do valor de família. Neste âmbito, torna-se pertinente refletir acerca do impacto das relações familiares na formação de jovens seguros e autónomos e na influência que existe entre as

relações familiares e variáveis como o autoconceito, a autoestima e orientações de futuro, por exemplo. Segundo Dias (2012, p. 158), “A relação familiar caracteriza-se pela confiança existente entre as figuras parentais e os filhos (...)” e “(...) pelo apoio dado pelos pais a estes últimos”. Todavia, o mesmo autor salienta que “(...) o clima familiar (...) tem repercussões na formação da identidade e orientações de futuro”.

Relativamente a este conteúdo, os alunos tiveram também a possibilidade de elaborar a sua árvore genealógica/genograma (figura 19), sendo este um conteúdo explorado no âmbito da área de Estudo do Meio e cujo principal objetivo foi o de estabelecer relações de parentesco entre os elementos das famílias dos alunos. Inerentes à realização desta atividade estiveram competências relacionadas, nomeadamente, com a informação e comunicação, uma vez que os alunos tiveram necessidade de ir procurar informações acerca da sua família, pelo facto de alguns alunos não terem conhecido os seus avós, competências relacionadas com o desenvolvimento pessoal e a autonomia, assim como competências associadas à construção da sua própria identidade.

Como já foi referido, em virtude de alguns alunos não terem conhecido alguns elementos das suas famílias, os mesmos foram procurar recolher informação junto de outros familiares, para assim poderem completar a sua árvore genealógica, o que se mostrou uma mais-valia no desenrolar da atividade, uma vez que acabou por envolver elementos da família mais alargada dos alunos, tais como tios, primos e padrinhos, e possibilitou aos alunos conhecerem um pouco da história dos seus antepassados. Neste âmbito, e como referido na fundamentação teórica do nosso trabalho, alguns estudos levam a concluir que um bom desempenho escolar, quer ao nível do aproveitamento, quer ao nível das atitudes e comportamento, é influenciado pela relação que se estabelece entre a família e a escola. Assim, Moles (1982, citado por Villas-Boas, 2001, p. 83) realça que “public schools can, by working with parents, meet educational standards impossible to reach without such cooperation”.

De forma a ir ao encontro da vontade dos alunos em elaborar uma lembrança para oferecer às suas famílias no sentido de assinalar este dia, optámos por realizar uma atividade no âmbito das Artes Visuais, que foi posteriormente oferecida a cada família, que consistiu em os alunos desenharem os elementos nucleares das suas famílias (figura 20). No decorrer desta atividade, foram mobilizadas competências relacionadas com esta área, como a mobilização da linguagem elementar das artes visuais, a integração da linguagem das artes visuais, bem como de técnicas de expressão variadas, neste caso, o desenho e a pintura, a escolha de técnicas e materiais, tendo em conta a intenção expressiva das

produções, como ainda a capacidade apreciação do seu trabalho e dos colegas, com base em critérios argumentativos, e bem assim competências relacionadas com a área de Estudo do Meio, por exemplo, no sentido em que, nesta atividade, foram integradas ambas as áreas do conhecimento.

Além destas atividades, a turma teve ainda a oportunidade de explorar uma música relacionada com o tema da “Família”, no âmbito da Expressão Musical. Assim, primeiramente foi explorada a letra e, posteriormente, a música. Inerentes a esta atividade, dinamizada no âmbito da Expressão Musical, esteve uma série de competências, de que são exemplos explorar e identificar os elementos básicos da música ou cantar em grupo, utilizando a memória e a leitura musical.

De forma a tornar a aprendizagem mais significativa para os alunos, optou-se pela exploração do tema “Família”, inerente à área de Estudo do Meio de forma integrada com outras áreas do conhecimento, como as Artes Visuais e a Expressão Musical. Esta opção metodológica constitui-se claramente numa mais-valia, visto que “[o]rganizado deste modo, o currículo e o conhecimento que este abarca são mais acessíveis e mais significativos para os jovens e, conseqüentemente, tendem a ajudá-los muito mais a expandir e aprofundar a compreensão de si próprios e do seu mundo” (Bean, 2003, p. 94).

Em modo de conclusão, foi importante verificar que esta atividade teve um contributo significativo no que diz respeito à construção da identidade dos alunos assim como à promoção do sucesso educativo, uma vez que, ao pesquisarem sobre alguns elementos das suas famílias, e ao fazerem uma representação gráfica destes, contribuiu para que se tornassem mais conscientes tanto acerca da sua própria identidade, como da história dos seus antepassados.

No que respeita à reação dos pais, as suas opiniões eram manifestamente positivas face às atividades que se vieram a desenvolver na escola com o intuito de celebrar este dia, o que acabou por se refletir inevitavelmente numa relação dos pais para com a própria escola, que se foi mostrando cada vez mais próxima ao longo do tempo.

Considerações Finais

Nesta fase do nosso trabalho, é tempo de fazermos um balanço acerca do processo de elaboração do presente Relatório de Estágio. Previamente, importa ressaltar que todo o processo de execução desta investigação possibilitou, em grande medida, entender o que foi aprendido ao longo de todo o percurso acadêmico, contribuindo igualmente para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, enquanto educadora de infância e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tendo sido o tema central do nosso estudo a relação escola-família, apreendemos, com base na revisão de literatura, na investigação realizada, bem como na reflexão das práticas desenvolvidas em contexto de estágio, que o vínculo que se estabelece entre estas duas esferas sociais exerce influências nas crianças quer ao nível do sucesso educativo, quer da formação para a Cidadania. No mesmo sentido, apreendemos igualmente que esta relação, apesar de reconhecida socialmente como essencial, continua a ser pautada por alguns obstáculos, cuja necessidade de ultrapassar é cada vez mais urgente. Assim, o educador/professor é o principal agente de ação responsável por aproximar os pais e as famílias, de um modo geral, daquele que é o quotidiano das suas crianças em contexto escolar, proporcionando-lhes sentimentos de confiança e cooperação e, por consequência, concebendo um método de ensino-aprendizagem significativo e contextualizado, capaz de otimizar o processo de desenvolvimento moral das crianças e/ou dos alunos.

Inicialmente foi elencado um conjunto de objetivos, anteriormente referidos, no *capítulo IV: Design Metodológico do Relatório*, que nortearam a realização do presente Relatório de Estágio.

Assim, de forma a alcançar os objetivos inicialmente propostos e a potenciar uma melhor compreensão das dinâmicas atuais da relação escola-família, assim como deliberar acerca das melhores estratégias que devem ser adotadas por parte do educador/professor, no sentido de intensificar a relação entre a família e a escola, optámos pela realização de um estudo de carácter qualitativo, no qual foram utilizadas como técnicas de recolha de dados os inquéritos por questionário e as entrevistas, através das quais ficámos a conhecer as representações da educadora e da professora cooperantes, assim como dos pais acerca da relação escola-família e a influência desta na formação para a Cidadania e para o Sucesso Educativo das crianças e/ou dos alunos.

A partir do estudo realizado, foi possível entender que quer os pais, quer as profissionais de educação, concedem efetivamente importância à relação que se estabelece entre a escola e a família, assim como que, na sua generalidade, os pais valorizam o seu envolvimento e participação em atividades dinamizadas pela escola. Todavia, se passarmos ao confronto entre as representações dos pais face à relação escola-família e às suas práticas, podemos concluir que, apesar de estes efetivamente considerarem importante a relação que se estabelece entre si e a escola dos seus filhos, assim como valorizarem a sua participação e sentirem-se motivados a participar em atividades promovidas e dinamizadas pela escola dos seus educandos, na sua grande maioria, não se envolvem na tomada de decisões na escola.

Este aspeto leva-nos a concluir que, pese embora os pais se envolvam na escolaridade dos filhos e participem nas atividades dinamizadas pela escola, é muito escassa a sua participação ao nível coletivo e no que à tomada de decisões diz respeito. Desta forma, entendemos que se trata de um envolvimento ao nível individual na escolaridade dos filhos e não numa verdadeira participação na escola, levando-nos, assim, à ideia de que o exercício de cidadania por parte dos pais é relativamente limitado.

No que diz respeito aos moldes em que se estabelece a comunicação entre a escola e a família e pelo facto de as entrevistas terem sido aplicadas em contexto de Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi-nos igualmente possível perceber que a relação que os pais estabelecem com a escola, em contexto de Educação Pré-Escolar é mais próxima do que em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo verificável, nomeadamente, no que diz respeito aos motivos que levam a esses contactos, aos meios utilizados e até mesmo à frequência com que se estabelecem os contactos num e noutro contexto.

Neste mesmo sentido, a realização do nosso estudo possibilitou também a obtenção de representações de ambas as profissionais de educação relativamente às suas práticas e, neste âmbito, podemos concluir que a educadora de infância mantém contactos mais frequentes e promove mais ativamente o envolvimento e a participação dos pais do que a professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ainda através do nosso estudo foi possível entender que ambos os intervenientes, pais e docentes, evidenciam e valorizam o contributo da escola e da relação entre a escola e a família na formação para a cidadania das crianças e/ ou dos alunos. Este facto acaba então

por ir ao encontro do que é referido ao longo da nossa fundamentação teórica, na medida em que evidenciamos que a escola é, por excelência, um espaço destinado à construção de valores e à prática de uma cidadania ativa, sendo esta última definida por Fonseca (2011, p. 115) como um “processo dinâmico de atividade do cidadão no seio da sua comunidade”.

Face à influência da relação escola-família no sucesso educativo das crianças e/ou dos alunos, e, indo ao encontro do que é referido pelas profissionais de educação e pelo que é dito na revisão de literatura, há uma efetiva ligação entre a relação que se estabelece entre a escola e a família e o sucesso educativo das crianças e/ou dos alunos. Assim, podemos concluir que o vínculo que possa existir entre a escola e a família potencia e maximiza o sucesso das crianças e/ou dos alunos. Todavia, não podemos afirmar, se essa relação não existir, que o cenário de sucesso seja inalcançável.

A realização da nossa investigação, entre outros aspetos, deu-nos ainda a oportunidade de fazer uma comparação entre as representações e as práticas face à relação escola-família quer no que diz respeito quer aos pais, quer às docentes. Fazendo referência a estas últimas, ainda que ambas as profissionais de educação considerem importante a relação que se estabelece entre a escola e a família, as práticas da professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico acabam por não se coadunar com as representações desta, na medida em que a docente não evidencia, na prática, em que situações ou atividades promove, efetivamente, o envolvimento dos pais, além da elaboração de um trabalho de pesquisa, uma vez por período, e a entrega das avaliações. Além disso, a investigação realizada possibilita-nos concluir que os motivos pelos quais a docente contacta com os pais, regra geral, estão associados a problemas decorrentes da frequência dos alunos na escola, tais como faltas de TPC e problemas de comportamento.

Se nos referirmos à educadora de infância, embora esta refira que, devido à pandemia, a possibilidade de realizar atividades que envolvam os pais são escassas, a mesma evidencia exemplos de atividades que realizava, tais como as festas de final período, para os quais todos os pais eram convidados a participar presencialmente em atividades escolhidas e preparadas pelo grupo, os aniversários das crianças, que eram abertos à família mais alargada e refere ainda visitas à casa das crianças.

Relativamente às nossas práticas, foram priorizadas estratégias e atividades potenciadoras da promoção do envolvimento das famílias, tal como era nosso objetivo inicial, relacionadas com as diversas áreas do conhecimento e que foram igualmente no sentido de

fazer jus aos interesses e necessidades das crianças e/ou dos alunos. O envolvimento e a participação das famílias das crianças e/ou dos alunos foram solicitados de diversas formas, adaptadas às características individuais de cada família. Assim, e de acordo com a nossa fundamentação teórica, a escola deve adaptar-se progressivamente às características de uma comunidade educativa e de famílias cada vez mais heterogéneas. Neste sentido, e segundo Bernardes (2004, p.42), já citado anteriormente, “a escola não pode mais ignorar, nem voltar as costas às imagens e estímulos externos que se multiplicam e que influenciam a cultura, hábitos e comportamentos de qualquer cidadão e, portanto, também, daqueles que a frequentam”.

Através das atividades e estratégias implementadas, é-nos agora possível afirmar que o envolvimento e a participação das famílias no processo e ensino-aprendizagem das crianças e/ou dos alunos se tornou em algo efetivamente profícuo, uma vez que nas atividades nas quais havia o envolvimento e/ou a participação dos pais, as crianças e/ou os alunos apresentavam-se mais empenhadas, motivadas e confiantes, nomeadamente em apresentar aos colegas os trabalhos que desenvolveram em conjunto com as suas famílias.

Ademais, importa também ressaltar o empenho das famílias que, de uma forma geral, no que diz respeito ao envolvimento nas atividades que foram propostas ao longo de todo este processo fizeram um enorme esforço por participar. Embora algumas vezes não lhes fosse possível estar presentes na escola, sugeriam outros meios, para poderem, também eles, se envolver e participar nas atividades propostas. Desta forma, podemos concluir que as famílias, de um modo global, valorizam a sua presença e o seu envolvimento na vida escolar dos filhos.

No decorrer quer do Estágio Pedagógico I, quer do Estágio Pedagógico II, o envolvimento e a participação das famílias nas atividades propostas ia sendo progressivamente maior e mais ativo com o passar do tempo, levando-nos deste modo a comprovar que a nossa ação pedagógica teve impacto na relação que se foi mostrando cada vez mais próxima entre a escola e a família.

Importa ainda esclarecer que a maior limitação ao longo deste processo foi a barreira temporal que foi estabelecida para a realização dos Estágios Pedagógicos I e II, o que acabou por nos impossibilitar a recolha de conclusões mais significativas. Além desta limitação, também o contexto de pandemia que se vivia acabou por, inevitavelmente, influenciar todo o processo de investigação, na medida em que os contactos se encontravam extremamente limitados e, neste sentido, as visitas das famílias à escola eram, também elas, muito restritas.

Neste seguimento, foi necessário pensar outras formas de as famílias poderem ser envolvidas nas dinâmicas implementadas na escola e, neste sentido, muitas vezes foram priorizadas a utilização das novas tecnologias, como meio para aproximar as famílias da escola, tendo em conta a situação que todos estávamos a vivenciar.

Em forma de conclusão, e tendo em consideração o trajeto até aqui percorrido, consideramos pertinente referir às nossas intenções futuras, enquanto educadoras de infância e professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, pretendemos efetivamente continuar a promover um forte vínculo entre a escola e as famílias das crianças, tendo a plena consciência da influência deste vínculo no que diz respeito ao Sucesso Educativo das crianças/alunos, bem como na formação para a Cidadania dos mesmos, na medida em que esta ambiciona a promoção de valores como a individualidade, o respeito, a responsabilidade, a liberdade e a solidariedade. Neste âmbito, dificilmente serão desenvolvidos estes valores e atitudes a eles inerentes se apenas a escola trabalhar neste sentido. Torna-se então indispensável a existência de uma aliança entre a escola e as famílias como forma de promover uma educação global e cidadã. Desta forma, é nosso propósito continuar a delinear estratégias que permitam às crianças e/ aos alunos desenvolver a sua confiança, autonomia, respeito e responsabilidade, recorrendo ao vínculo que se estabelece entre a família e a escola como imprescindível neste sentido.

Referências Bibliográficas

Afonso, M. R. (2005). *Construir e Viver a Cidadania em Contexto Escolar*. Porto: Plátano Editora.

Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Fundação Manuel Leão, V. N. Gaia.

Almeida, L.S. et al (2005). Sucesso e Insucesso no Ensino Básico: Relevância de Variáveis Sócio-Familiares e Escolares em Alunos do 5º ano. Actas do VIII Congresso Galaico.

Alonso, L. et al (Coord.). (2011). CREB – Currículo Regional da Educação Básica: Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores. Secretaria Regional da Educação e Formação.

Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (2.^a ed). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Barbosa, M. (2006). *Educação e cidadania. Renovação da pedagogia*. Amarante: Gráfica do Norte.

Barradas, M.T.C. (2012). *Envolvimento parental e sucesso escolar – estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa. Portugal.

Beane, JA (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3, pp. 91-110.

Bernardes, C. (2004). *A relação escola-família no 1.º Ciclo: Do envolvimento à participação parental. O sentido e o significado das práticas em tempos de mudança*. Universidade do Porto.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (2001). Relatório de Progresso. Projeto Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Séc. XXI. Janeiro 2001. Duarte, A. (2012). *Aprender melhor: aumentar o sucesso e a qualidade de aprendizagem*. Lisboa: Escolar Editora.

Caracóis, E. (2001). *Família, Escola e Sociedade: Qual o seu papel na Aprendizagem?* Almada: Documento Policopiado.

Cardona, M. J. (1992). A Organização do Espaço e do Tempo na Sala de Jardim de Infância. In: Seabra, M. (org.). Cadernos de educação de infância (Nº 24). Associação dos Profissionais de Educação de Infância. Lisboa.

Costa, A. (2012). *Relação Famílias-Escola: ações e representações*. Dissertação de Mestrado. Instituto Universitário de Lisboa.

Davies, D. (1988). Benefits and Barriers to Parent Involvement. Community Education Research Digest.

Davies, Don et al (1989), *As Escolas e as Famílias em Portugal – Realidade e Perspectivas*, Lisboa: Livros Horizonte.

Davies, Don et al (1997), *Os professores e as famílias: A colaboração possível (2ª edição)*, Lisboa: Livros Horizonte.

Dias, C. (2012). *A Família na formação da Identidade. Orientações de Futuro*. Universidade da Beira Interior.

Diniz, M. (2019). *A utilização de Animais em Sala de Aula – Uma comparação das conceções de alunos do 3.º e do 6.º ano de escolaridade*. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Diogo, J.M.L. (1998). *Parceria Escola-Família. A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.

Fonseca, J. (2011). *A cidadania como projecto educacional: Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva*. Tese de Doutoramento. Universidade dos Açores.

Freitas, D. (2002). *Escola - Família na Sociedade Pós-Moderna*. Brotéria 4, Vol. 155.

Giddens, A., (2013). *Sociologia*. (9.ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gonçalves, E. (2014). *Evolução da participação dos pais no sistema educativo: um olhar a partir da produção legislativa*. Instituto Universitário de Lisboa.

Gonçalves, E. (2015). *A Escola e a Família, uma parceria ou uma simples aproximação? Uma análise comparada de políticas, estratégias, práticas e resultados*. Tese de Doutoramento. Instituto Universitário de Lisboa.

Guerra, M. S. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.

Guerreiro et al, 2007, Famílias em mudança: Configurações, valores e processos de recomposição. Disponível no repositório do Iscte

Homem, M. (2002). O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Lahire, B. *A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização*. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 41, n.especial, pp. 1393-1404, dez., 2015.

Lopes da Silva, I. (Coord.); Marques, L.; Mata, L.; & Rosa, M. (2016) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Marques, R. (1997). A escola e os pais – Como colaborar? Texto Editora. Lisboa.

Marques, R. (2001). Educar com os pais. Lisboa: Editorial Presença.

Marshall, T.H. (1967). Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar.

Martins et al (2016). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Marujo, H., Neto, L. & Perloiro, M. (2005). A Família e o Sucesso Escolar. (4ª ed), Lisboa: Editorial Presença.

Medeiros, E. (2010). A Educação como Projeto – Desafios de Cidadania. Lisboa: Instituto Piaget.

Melo, J. (2021). O Consumismo e o Empreendedorismo na Educação para a Cidadania no contexto Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade dos Açores.

Montandon, C. (1994), *L'articulation entre les familles et l'école: sens commun et regard sociologique*. In Guy Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, PUL.

Montandon, C. & Perrenoud, P. (2001). O desenvolvimento das relações família-escola. In: *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível?*, pp. 13-27.

Monteiro et al (2017). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. XXI Governo Constitucional.

Monteiro, M. (2011). *A família, uma estratégia para o sucesso escolar. Um estudo de caso com alunos do 2.º ano do 1.º CEB*. Politécnico do Porto.

Morosini, M. C. (2017). Cidadão Global. In: SEGENREICH, S. C. C. (org.). *Organização institucional e académica na expansão da educação superior: glossário*. Porto Alegre: Publit Soluções Editoriais, pp. 137-141.

Neto, C. (2001). Aprendizagem, desenvolvimento e jogo de atividade física. In G. Guedes (Ed.). *Aprendizagem Motora: problemas e contextos*. (pp. 193-220). Lisboa: Edições FMH.

Neto, A., Lobo, C. & Carvalho, O. (2011) *A Família e a Escola na Construção da Cidadania*, in Atas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática (pp.247-261). Lisboa: ISPA – Instituto Universitário.

Nogueira, C. & Silva, I. (2001). *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições Asa.

Nogueira, Maria Alice. *Família e Escola na Contemporaneidade: os meandros de uma relação*. Educação & Realidade, vol. 31, núm. 2, julho-dezembro, 2006, pp. 155-169. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

Oliveira, P. (2015). *A Dinâmica da Sala de Aula: Organização da Sala de Aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

Perrenoud, P. (1995). O Go-between entre a família e a escola: a criança mensageira e mensagem. In: *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar* (pp. 87-113). Porto: Porto Editora.

Picanço, A. (2012). *A Relação entre Escola e Família – As suas implicações no processo de Ensino-Aprendizagem*. Relatório de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus.

Pires, E. L.; Fernandes, A. S.; Formosinho, J. (1991). *A construção social da educação escolar*. Porto: Edições Asa.

Porto Editora – *sucesso* no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2022-08-10 12:31:12]. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/sucesso>.

Portugal, G. (1998), *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reis, M. (2008). *A Relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Tese de Doutoramento. Universidade de Málaga.

Ribeiro, I. (2010). *Prática Pedagógica e Cidadania: Uma Interpretação Crítica Baseada na Ideia de Competência*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho.

Roldão, M. C. (2004). *Estudo do meio no 1.º ciclo – Fundamentos e estratégias*. (2.ª edição). Lisboa: Texto Editora.

Romão, A. (2020). *Educar para a Cidadania – Um olhar novo?* Porto. Disponível no repositório da Universidade Católica Portuguesa

República Portuguesa. (2018). *Aprendizagens Essenciais: 3.º ano – 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio*.

Santos, J. & Henriques, S. (2021). *Inquérito por Questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta 2021.

Sarmiento, T. & Marques, J. (2002). *A escola e os pais*. Coleção Infans. Maia: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

Silva, M. (2007). A escola cidadã. *Revista A Página da Educação*, 171, 42. <https://www.apagina.pt/>

Silva, P. (2002). Escola-família: Tensões e potencialidades de uma relação. In Jorge Lima (Org). *Pais e professores: Um desafio à cooperação*. (pp. 97- 132). Porto: Edições Asa.

Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada*. Porto: Afrontamento.

Silva, P. (2003). *Emergência, desenvolvimento e paradoxos de uma relação*, in *Escola-Família, uma relação armadilhada*. Interculturalidade e relações de poder. Porto. (pp. 29-76).

Silva, S., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. ME – Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Sousa, M. M. de, & Sarmiento, T. (2010). Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento* (17-18), pp.141-156.

Villas-Boas, M.A., 2001. Escola e Família – Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais. Lisboa: Escola Superior João de Deus.

Zabalza, M. (2001). Didáctica da educação infantil. Rio Tinto: Edições Asa.

Zago, Nadir (2000), «Quando os dados contrariam as revisões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas», Paidéia, FFCLRP-USP, pp. 70- 80.

Legislação e outros documentos consultados:

- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio
- Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de setembro
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril
- Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro
- Projeto Educativo de Escola (2018/2021)
- Projeto Educativo de Escola (2021/2022)
- Projeto Curricular de Escola (2021/2022)

Apêndices

Apêndice I: Protocolos de Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em Estudos de Investigação

Protocolo de Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em Estudos de Investigação

O presente documento tem como principal finalidade elucidar a natureza do trabalho a ser desenvolvido por Mafalda Dias Botelho, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no contexto do seu Relatório de Estágio, cujo tema é *A Relação Escola-Família: que implicações no Sucesso Educativo e na formação para a Cidadania?*, sob orientação da Professora Doutora Ana Isabel Santos Matias Diogo e da Professora Doutora Josélia Mafalda Ribeiro da Fonseca.

Este trabalho tem como principal objetivo envolver as famílias no quotidiano escolar dos seus filhos/educandos em contexto de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim como entender de que forma educadores e professores promovem a participação das famílias em contexto de escola. A metodologia utilizada no desenvolvimento deste Relatório abrange, entre outros, a realização de entrevistas aos educadores e professores cooperantes, com o principal objetivo de entender quais as suas representações acerca da relação escola-família e o impacto desta no sucesso educativo, bem como na formação para a cidadania, além de entender, igualmente, quais as suas representações acerca da forma como envolvem as famílias das crianças e/ou dos alunos nas suas práticas educativas.

Assim, o presente documento regula o compromisso entre a investigadora e o/a educador/a e o/a professor/a cooperantes no sentido da realização da entrevista.

O/A educador/a e o/a /professor/a do 1.º Ciclo do Ensino Básico terão acesso às questões que fazem parte da entrevista e, a qualquer momento deste processo, poderão desistir, se assim o desejarem.

De forma a garantir que toda a informação importante e pertinente para a investigação é recolhida, aquando da realização da entrevista, a mesma será áudio gravada, sendo posteriormente transcrita.

A entrevista transcrita será entregue ao/à educador/a de infância e ao/à professor/a do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de forma que os mesmos possam comprovar que as respostas transcritas correspondem, efetivamente, às suas conceções. Durante o processo de tratamento da informação, importa salvaguardar que não serão distorcidos quaisquer resultados por não se concordar com eles.

Aquando da recolha das informações, a investigadora garante a salvaguarda da confidencialidade dos participantes na entrevista, assegurando o seu anonimato.

A última fase deste processo diz respeito à destruição dos registos dos quais façam parte os dados diretos dos participantes.

Ao assinarem este protocolo (em duplicado), ambas as partes envolvidas concordam com as condições nele estabelecidas. _____,

___/___/___

A investigadora: _____

(Mafalda Dias Botelho)

O/A Educador(a) de Infância:

O/A Professor(a) do 1.º Ciclo do Ensino Básico:

Protocolo de Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em Estudos de Investigação

Caro participante,

Encontro-me a realizar um Relatório de Estágio intitulado *A Relação Escola-Família: que implicações no Sucesso Educativo e na formação para a Cidadania?*, que se insere no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na

unidade curricular de Relatório de Estágio sob a orientação da Professora Doutora Ana Isabel Santos Matias Diogo e da Professora Doutora Josélia Mafalda Ribeiro da Fonseca e tendo como principal objetivo envolver as famílias no quotidiano escolar dos seus filhos/educandos em contexto de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim como entender de que forma os pais/encarregados de educação se envolvem, participam e comunicam com a escola do seu educando.

A metodologia utilizada neste Relatório abrange, entre outros, a realização de entrevistas aos pais/encarregados de educação, com o principal objetivo de entender quais as suas representações acerca da relação escola-família e o impacto desta na formação para a cidadania, além de entender igualmente quais as suas representações acerca da forma como se envolvem com a escola dos seus filhos/educandos.

Assim, o presente documento regula o compromisso entre a investigadora e o/a encarregado/encarregada de educação no sentido da realização da entrevista.

O/A encarregado/a de educação terá acesso às questões que fazem parte da entrevista e, a qualquer momento deste processo, poderá desistir, se assim o desejar.

De forma a garantir que toda a informação importante e pertinente para a investigação é recolhida, aquando da realização da entrevista, a mesma será áudio gravada, sendo posteriormente transcrita.

A entrevista transcrita será entregue ao/à encarregado/a de educação, de forma que os mesmos possam comprovar que as respostas transcritas correspondem, efetivamente, às suas conceções. Durante o processo de tratamento da informação, importa salvaguardar que não serão distorcidos quaisquer resultados por não se concordar com eles.

Aquando da recolha das informações, a investigadora garante a salvaguarda da confidencialidade dos participantes na entrevista, assegurando o seu anonimato.

A última fase deste processo diz respeito à destruição dos registos dos quais façam parte os dados diretos dos participantes.

Ao assinarem este protocolo (em duplicado), ambas as partes envolvidas concordam com as condições nele estabelecidas. _____,

____/____/____

A investigadora: _____

(Mafalda Dias Botelho)

O/A colaborador/a (encarregado/a de educação):

Protocolo de Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em Estudos de Investigação

Caro participante,

Encontro-me a realizar um Relatório de Estágio intitulado *A Relação Escola-Família: que implicações no Sucesso Educativo e na formação para a Cidadania?*, que se insere no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na unidade curricular de Relatório de Estágio sob a orientação da Professora Doutora Ana Isabel Santos Matias Diogo e da Professora Doutora Josélia Mafalda Ribeiro da Fonseca e tendo como principal objetivo envolver as famílias no quotidiano escolar dos seus filhos/educandos em contexto de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim como entender de que forma os pais/encarregados de educação se envolvem, participam e comunicam com a escola do seu educando.

Neste sentido, venho solicitar a sua participação neste inquérito por questionário.

Este será aplicado aos pais/encarregados de educação no sentido de obter representações acerca das suas práticas no que concerne ao seu envolvimento e participação relativamente à escola dos seus educandos.

A investigadora garante a confidencialidade da informação recolhida e o anonimato dos participantes.

Aquando do tratamento da informação, a investigadora compromete-se a não distorcer quaisquer resultados por não se concordar com eles.

Na última fase deste processo, serão comunicados os resultados obtidos aos participantes no estudo, assim como serão destruídos os registos dos quais façam parte dados diretos dos participantes.

Desde já, muito obrigada pela sua participação!

Ao assinarem este protocolo (em duplicado), ambas as partes envolvidas concordam com as condições nele estabelecidas. _____,

___/___/___

A investigadora: _____

(Mafalda Dias Botelho)

O/A colaborador/a (encarregado/a de educação):

Apêndice II: Guião das entrevistas de investigação

Entrevista ao/à Educador/a de Infância e Professor/a do 1.º Ciclo do Ensino Básico

- 1) Qual a sua idade?
- 2) Quais as suas habilitações literárias?
- 3) Há quanto tempo trabalha como educador(a)/professor(a)? Pode falar um pouco acerca do seu percurso profissional?
- 4) Atualmente, como caracteriza em traços gerais a relação que os Pais/Encarregados de Educação mantêm com a Escola? Considera-a importante?
- 5) Considera importante comunicar com os Pais/Encarregados de Educação dos seus alunos? Porquê?
- 6) Normalmente, que meios utiliza para contactar com os Pais/Encarregados de Educação? Por exemplo, contacto telefónico, através do *email*, caderneta...
- 7) Com que frequência costuma comunicar com os Encarregados de Educação dos seus alunos?

- 8) Geralmente, de quem é a iniciativa para as comunicações que se estabelecem com os Encarregados de Educação?
- 9) Que motivos o/a levam a comunicar com os Encarregados de Educação?
- 10) Considera importante a participação dos Pais/Encarregados de Educação nas atividades propostas pela escola ao longo do ano? Porquê?
- 11) Considera que esta escola incentiva os pais a envolverem-se? De que forma?
- 12) Relativamente às suas práticas, considera que incentiva os pais a envolverem-se? De que forma?
- 13) Tem por hábito dinamizar atividades que promovam a participação dos Pais/Encarregados de Educação? Se sim, com que frequência?
- 14) Na sua opinião, que motivos levam os pais a aproximar-se ou a distanciar-se da escola?
- 15) Para si, o que é a Cidadania?
- 16) Acha que a escola promove a cidadania, ou seja, acha que a escola pode contribuir para a formação dos alunos e/ou das crianças como cidadãos? Como?
- 17) Considera que os contactos que tem estabelecido com os pais contribuem para que as crianças se tornem crianças mais autónomas, responsáveis, mais conscientes em relação a atitudes de tolerância, compreensão e respeito face ao outro? Se sim, em que sentido?
- 18) O que entende por Escola cidadã?
- 19) De que forma acha que as famílias podem fazer parte desta Escola cidadã?
- 20) Por fim, considera que existe uma relação entre o envolvimento que os Pais/Encarregados de Educação mantêm com a Escola e o Sucesso Educativo das crianças?

Entrevista aos Pais/Encarregados de Educação

- 1) Qual a sua idade?
- 2) Quais as suas habilitações literárias?
- 3) Qual a sua profissão?
- 4) Considera importante conversar com o seu educando sobre a escola? Costuma fazê-lo?

- 5) Costuma apoiar o seu educando em casa, na realização de atividades sugeridas pelo/a educador(a), na realização dos TPC ou na preparação para os testes? Se sim, com que frequência?
- 6) Considera importante comunicar com o/a educador(a) / professor(a) do seu educando? Porquê?
- 7) Costuma comunicar com o/a educador(a) / professor(a) do seu educando? Com que frequência? De quem é a iniciativa?
- 8) Que motivos o levam a querer comunicar com o/a educador(a)/ professor(a) do seu educando?
- 9) Que meios geralmente utiliza para comunicar com o/a educador(a)/ professor(a) do seu educando?
- 10) Faz parte de algum órgão de gestão escolar, como, por exemplo, a Associação de Pais ou Representantes de Pais?
- 11) Considera importante participar nas atividades propostas pela escola do seu educando ao longo do ano? Porquê?
- 12) Costuma participar nas atividades propostas pela escola do seu educando? Com que frequência?
- 13) Na sua opinião, que motivos levam os pais a aproximar-se ou a distanciar-se da escola?
- 14) Para si, qual a importância da relação entre a Família e a Escola?
- 15) Considera que esta escola incentiva os pais a envolverem-se? De que forma?
- 16) Para si, o que é a Cidadania?
- 17) Acha que a escola promove a cidadania, ou seja, acha que a escola pode contribuir para a formação do seu filho como cidadão? Como?
- 18) Considera que a escola tem contribuído para que o seu educando se torne uma criança mais autónoma, responsável, mais consciente em relação a atitudes de tolerância, compreensão e respeito face ao outro? Se sim, em que sentido?
- 19) Considera que a sua relação com a escola contribui para o desenvolvimento dessas atitudes? De que forma?
- 20) No seu entender, como deve ser a participação/colaboração dos pais na escola para apoiar os professores na formação do seu educando enquanto cidadão?

Apêndice III: Inquérito por questionário aplicado aos pais/encarregados de educação das crianças e/ou dos alunos



Universidade dos Açores

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

Questionário aos Pais/Encarregados de Educação

O presente questionário é parte integrante do Relatório Final do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e tem como finalidade a recolha da perspetiva dos Pais/Encarregados de Educação relativamente ao envolvimento da família na escola.

É-lhe, então, solicitado que as respostas sejam as mais fidedignas possíveis e baseadas na realidade concreta de quem responde ao seguinte questionário.

Todas as respostas são anónimas e confidenciais.

A sua participação é extremamente importante para a prossecução do meu trabalho, pelo que desde já agradeço a sua disponibilidade.

Mafalda Botelho

1. Qual a sua idade? _____

2. Género

Masculino	<input type="checkbox"/>
Feminino	<input type="checkbox"/>

3. Grau de parentesco com o educando

Pai	
Mãe	
Outro	

3.1) Se respondeu outro, qual? _____

4. Atualmente, quantas pessoas constituem o seu agregado familiar? _____

5. Quais as suas habilitações literárias (nível de escolaridade que completou)?

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

6. Qual a sua ocupação?

Trabalho	
Estou desempregado	
Estou reformado	
Estou em formação	

6.1 Se trabalha, qual a sua profissão? _____

7. Tem por hábito conversar com o seu educando sobre a escola?

Sim	
Não	

7.1 Se sim, com que frequência?

Menos de três vezes por semana	
Mais de três vezes por semana	
Todos os dias	

8. Costuma ajudar o seu educando na elaboração dos TPC?

Sim	
Não	

8.1 Se sim, com que frequência?

Sempre que são enviados TPC	
Pelo menos metade das vezes em que são enviados TPC	
Menos de metade das vezes em que são enviados TPC	

8.1.1 Se respondeu “Não”, por que motivo(s)?

O meu educando não pede ajuda para realizar os TPC	
Falta de tempo	
Sinto-me confuso em dar apoio ao meu educando	

9. Costuma contactar com o/a Professor/a do seu educando?

Sim	
Não	

10. Geralmente, que meios utiliza para contactar com o/a Professor/a do seu educando?

Levar/buscar o educando à escola	
Caderneta do Aluno	
<i>E-mail</i>	
<i>Facebook</i>	

Telefone/Telemóvel	
Reuniões Presenciais	
Outro	

10.1. Se respondeu “Outro”, qual? _____

11. Com que frequência contacta com o/a Professor/a do seu educando?

Menos do que uma vez por mês	
Uma vez por mês	
Duas vezes por mês	
Uma vez por semana	
Duas ou três vezes por semana	
Todos os dias	

12. Quando contacta com o/a Professor/a do seu educando, fá-lo por que motivo(s)?

Propor ideias/atividades a realizar na escola	
Resolver algum tipo de problema relacionado com o seu educando decorrente da sua frequência na escola (ex: comportamento)	
Informar o/a educador/a acerca de problemas da vida pessoal do seu educando	
Obter informações acerca do seu educando de forma espontânea	
Outro	

12.1 Se respondeu “Outro”, qual? _____

13. Geralmente, de quem parte a iniciativa para esse contacto?

Encarregado de Educação	
Professor/a	

14. Integra algum órgão de gestão escolar?

Sim	
Não	

14.1 Se respondeu “Sim”, qual?

Associação de Pais	
Representante dos Pais	

15. Costuma participar nas atividades dinamizadas, ao longo do ano, na escola do seu educando?

Sim	
Não	

15.1 Se respondeu “Sim”, em que tipo de atividades?

Participar em reuniões apenas com o/a Professor/a	
Participar em reuniões de pais com o/a Professor/a	
Organizar e desenvolver atividades na sala a pedido do/a Professor/a	
Participar em eventos da escola (como festas de Natal, ou final de ano)	
Outra	

15.2 Se respondeu “Outra”, qual? _____

15.3 Com que frequência o faz?

Sempre	
Quase sempre	
Poucas vezes	
Nunca	

16. Sente dificuldades em relacionar-se com a escola?

Muita	
Alguma	
Nenhuma	

16.1 Sente dificuldades na relação escola-família, porquê?

Dificuldade em conciliar o horário profissional com o horário da escola	
Nunca me foi solicitada a participação	
Não me sinto à vontade para participar nas atividades que são propostas	
Dificuldade em entender-me com o/a Professor/a	
Outro motivo	

16.2 Se respondeu “Outro motivo”, qual?

17. Sente que a escola do seu educando incentiva a participação e/ou o envolvimento dos pais/família?

Sim	
Não	

18. Considera importante manter uma relação próxima e contínua com a Escola do seu educando?

Sim	
Não	

18.1 Porquê?

19. Considera que, desde que está na escola, o seu filho desenvolveu mais atitudes de autonomia, responsabilidade e maior consciência em relação a atitudes de tolerância, compreensão e respeito face ao outro?

Sim	
Não	

20. Considera que a relação estabelecida entre a família e a escola contribuiu para o seu filho desenvolver essas atitudes?

Sim	
Não	

20.1 Se respondeu “Sim”, de que forma?

Apêndice IV: Organização e tratamento dos dados recolhidos através do inquérito por questionário realizado aos pais/encarregados de educação das crianças em contexto de Educação Pré-Escolar

I – Caracterização das famílias

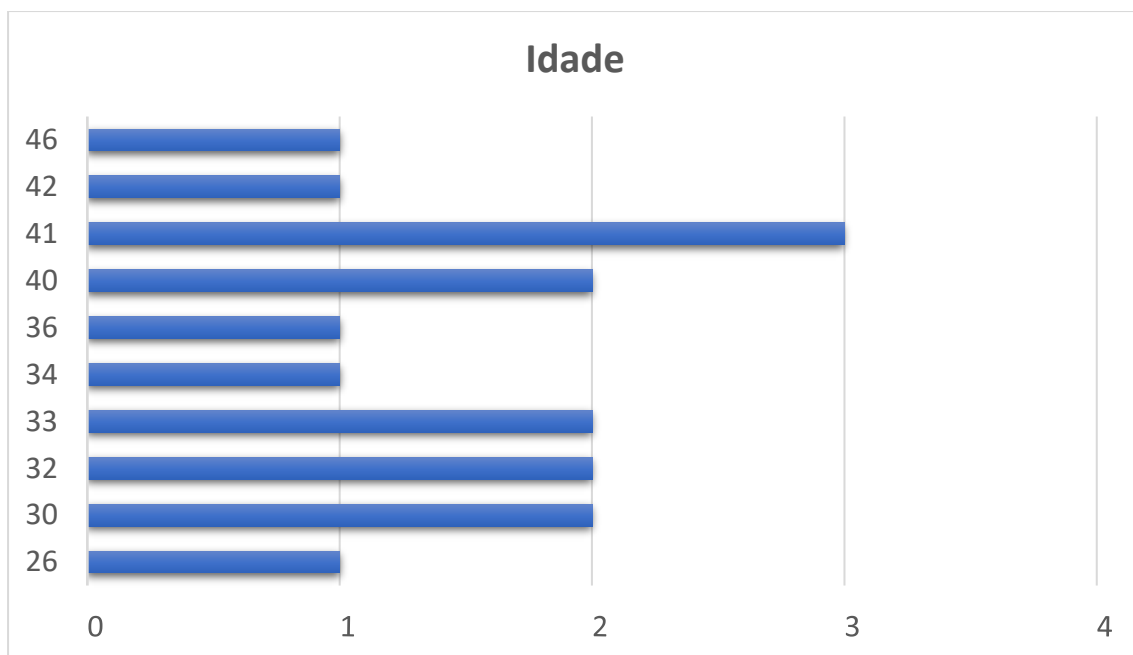


Figura 1: Idades dos Pais/Encarregados de Educação das crianças

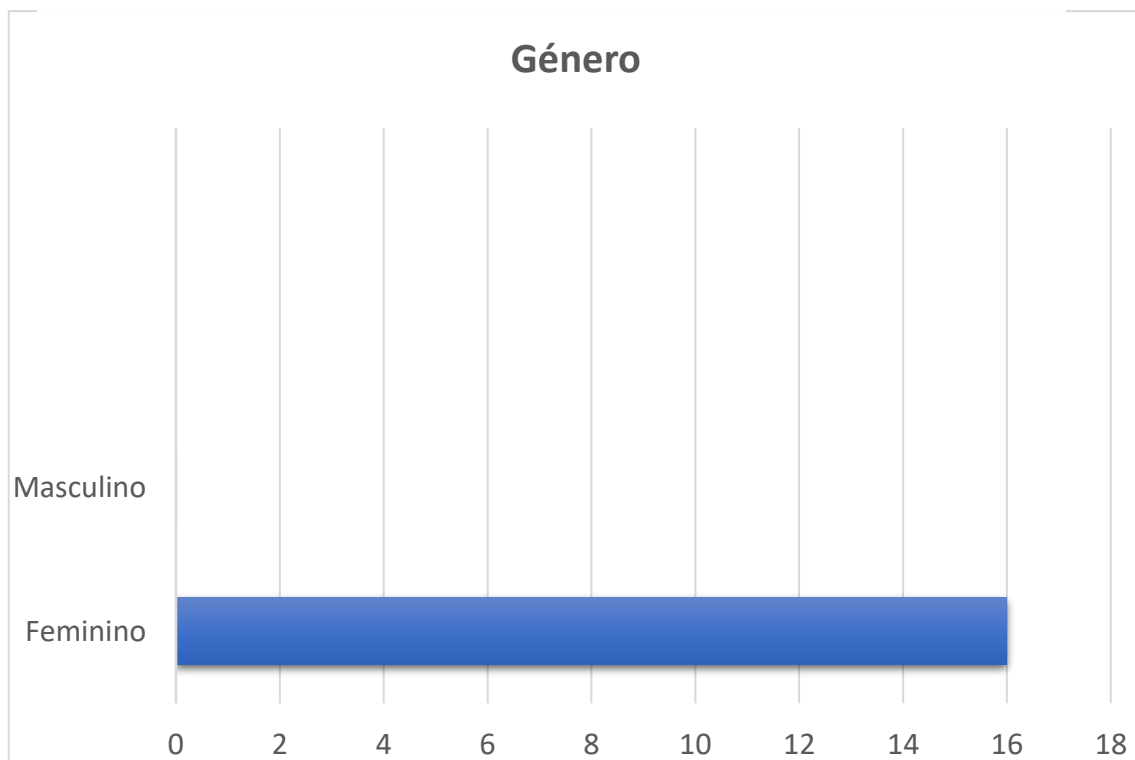


Figura 2: Género dos Pais/Encarregados de Educação das crianças

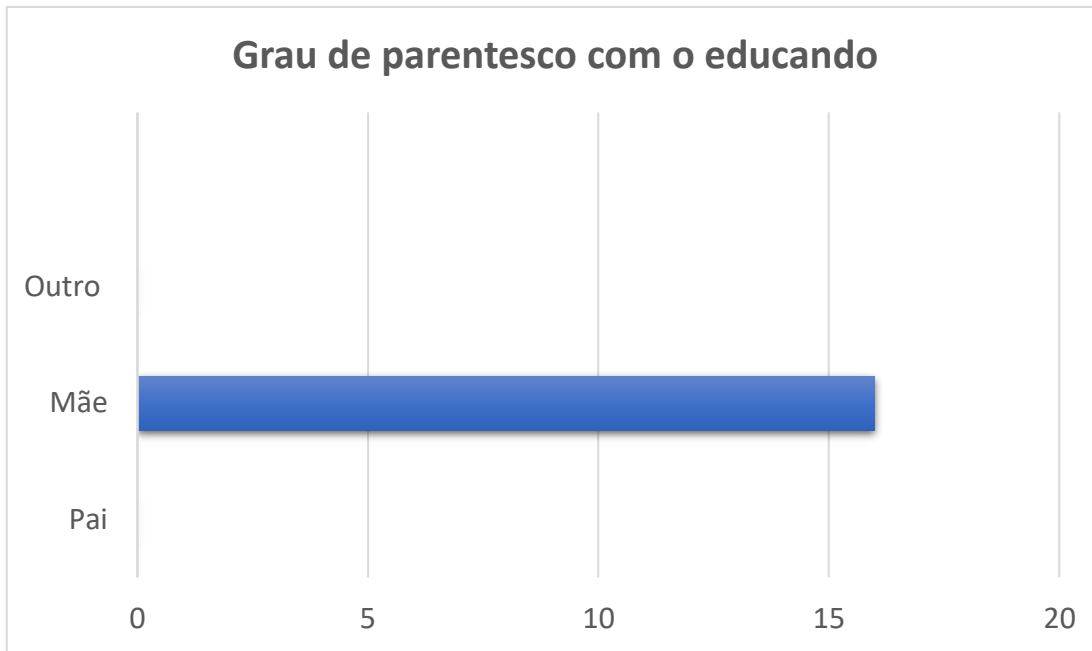


Figura 3: Grau de parentesco dos inquiridos em relação aos seus educandos

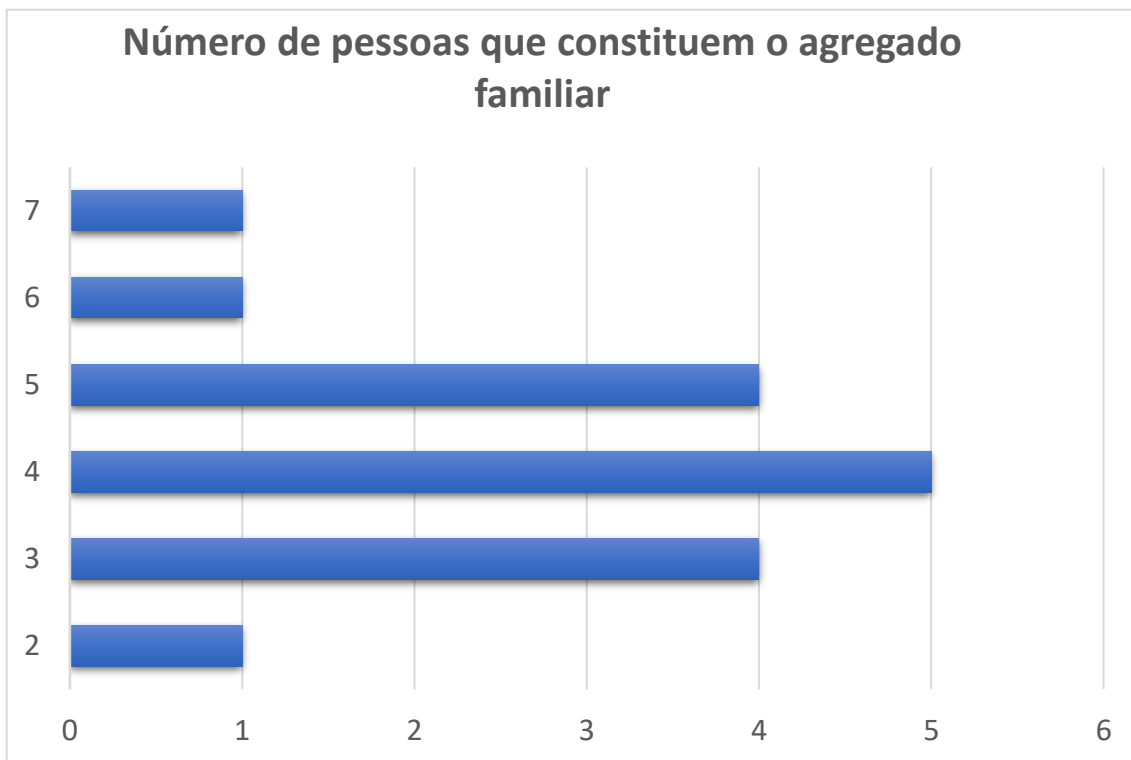


Figura 4: Número de pessoas que constituem o agregado familiar dos inquiridos

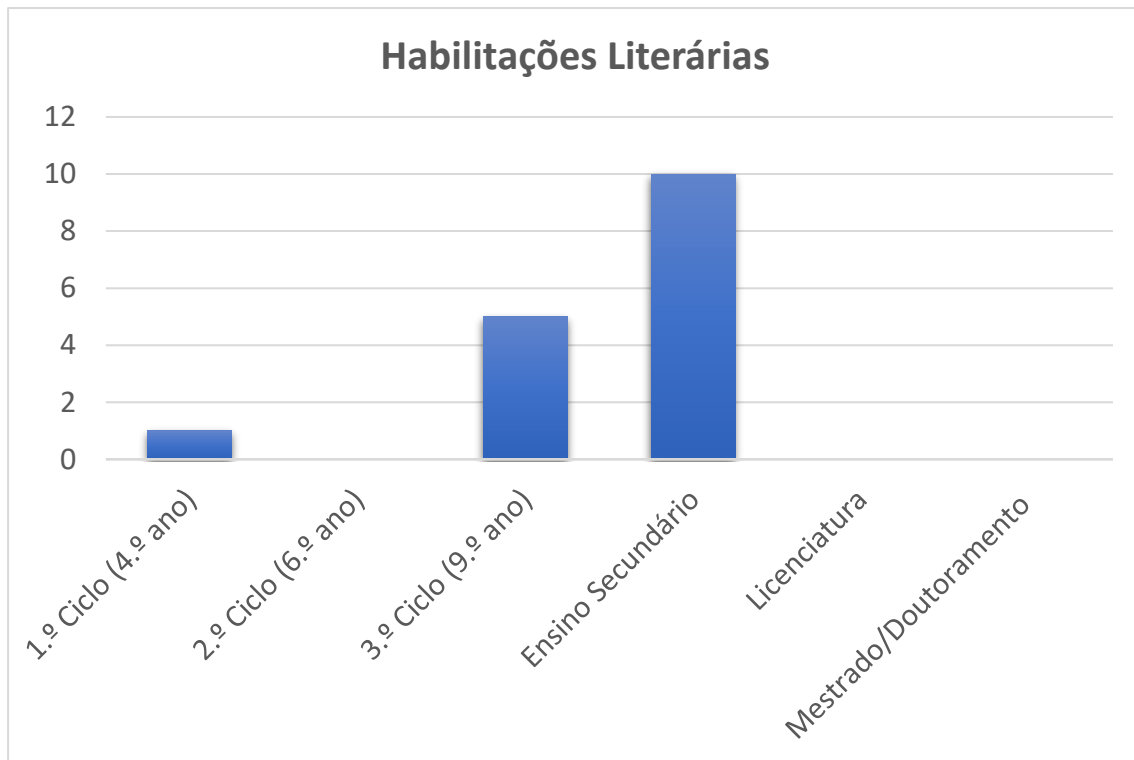


Figura 5: Habilitações literárias dos Pais/Encarregados de Educação das crianças

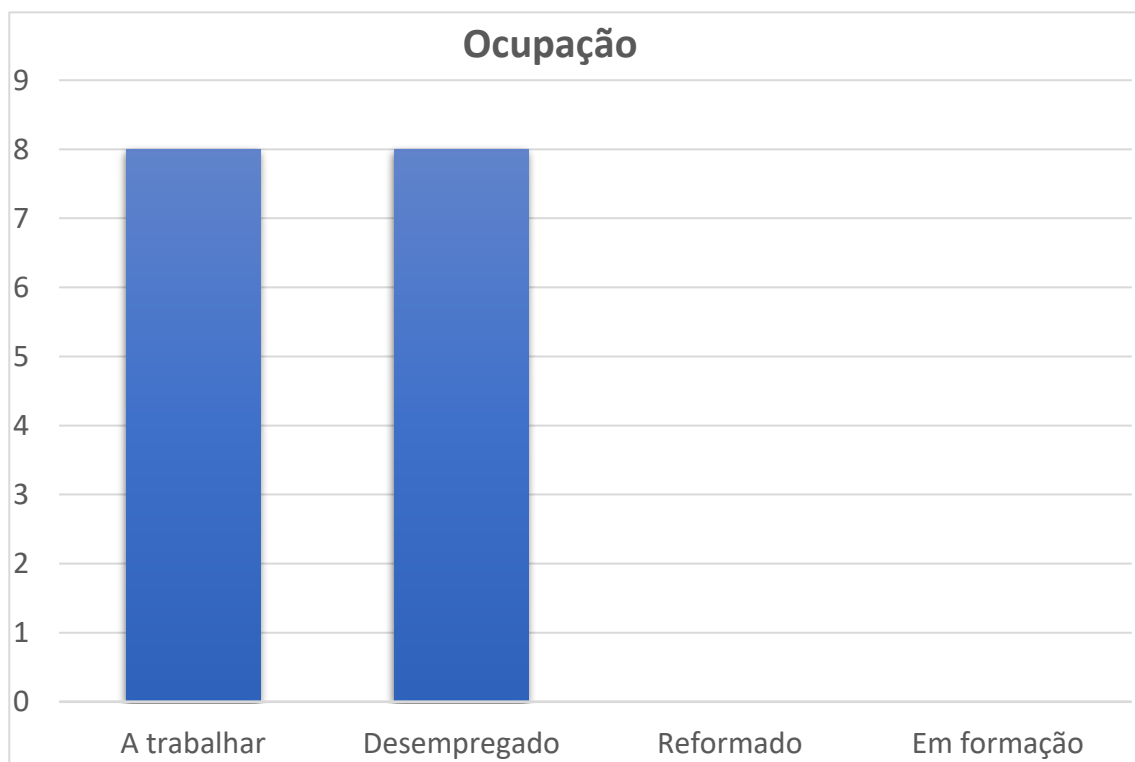


Figura 6: Ocupação dos Pais/Encarregados de Educação das crianças

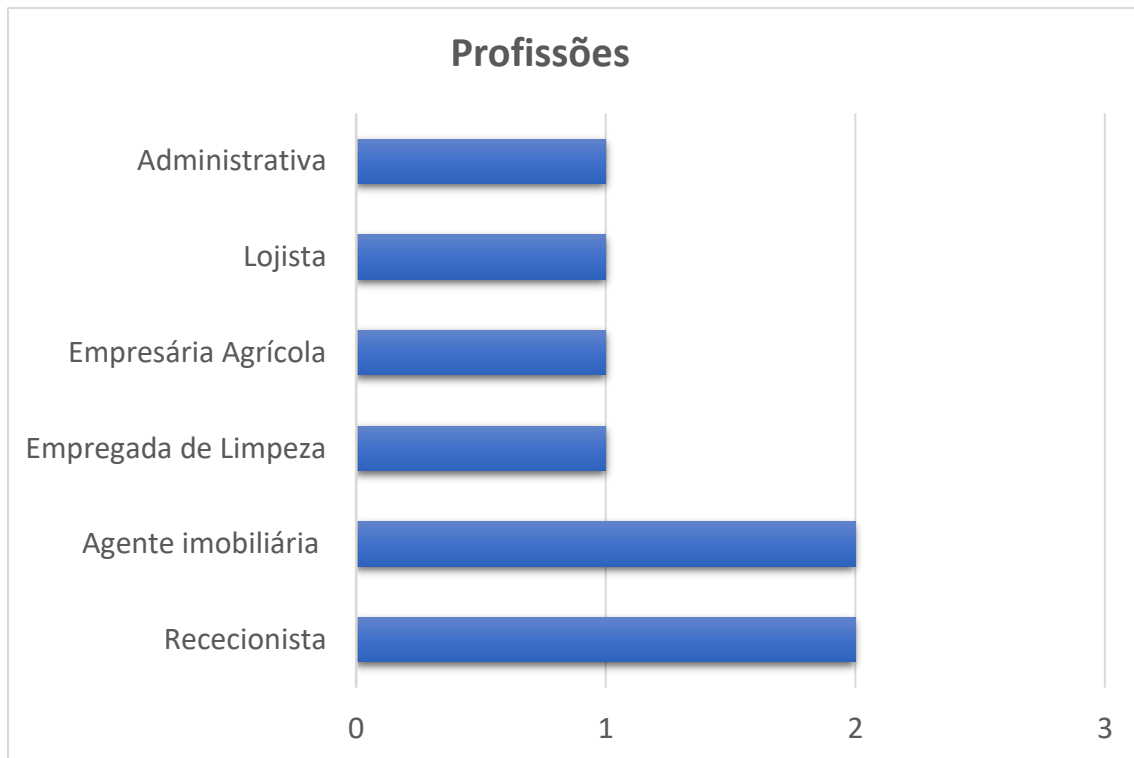


Figura 7: Profissões dos Pais/Encarregados de Educação das crianças

II – Relação escola-família (práticas)

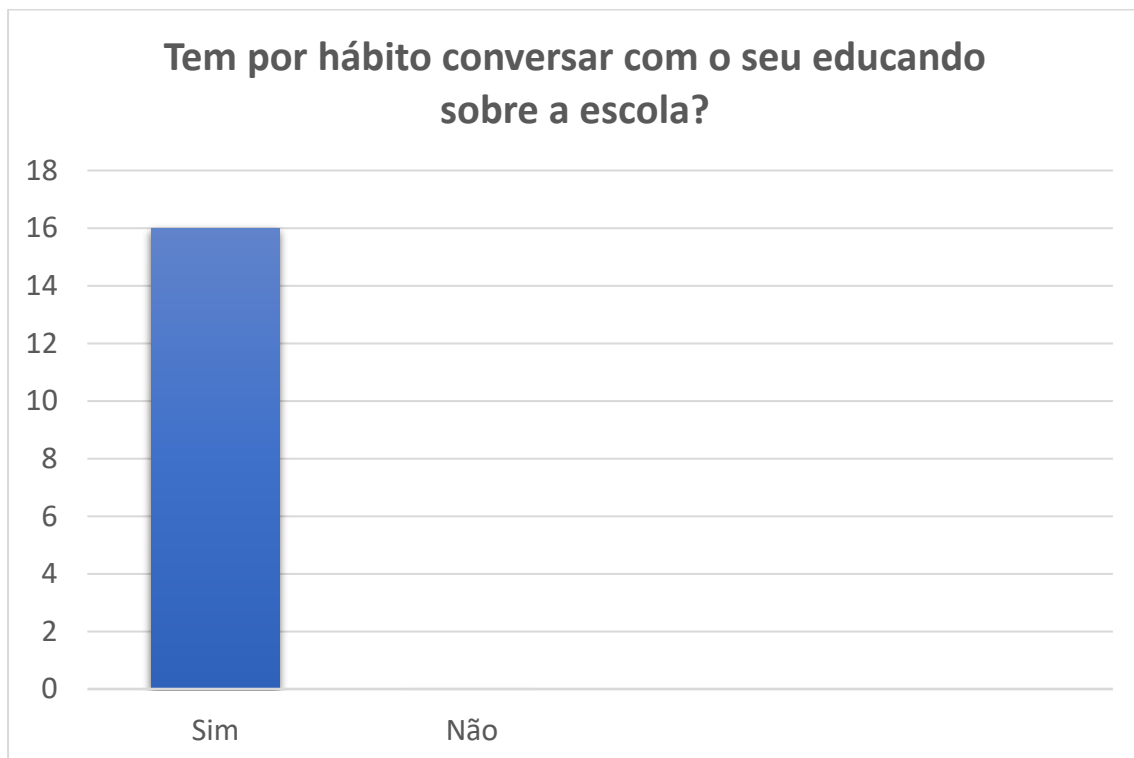


Figura 8: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca do apoio indireto que é dado em casa



Figura 9: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca da frequência com que prestam apoio indireto aos seus filhos/educandos

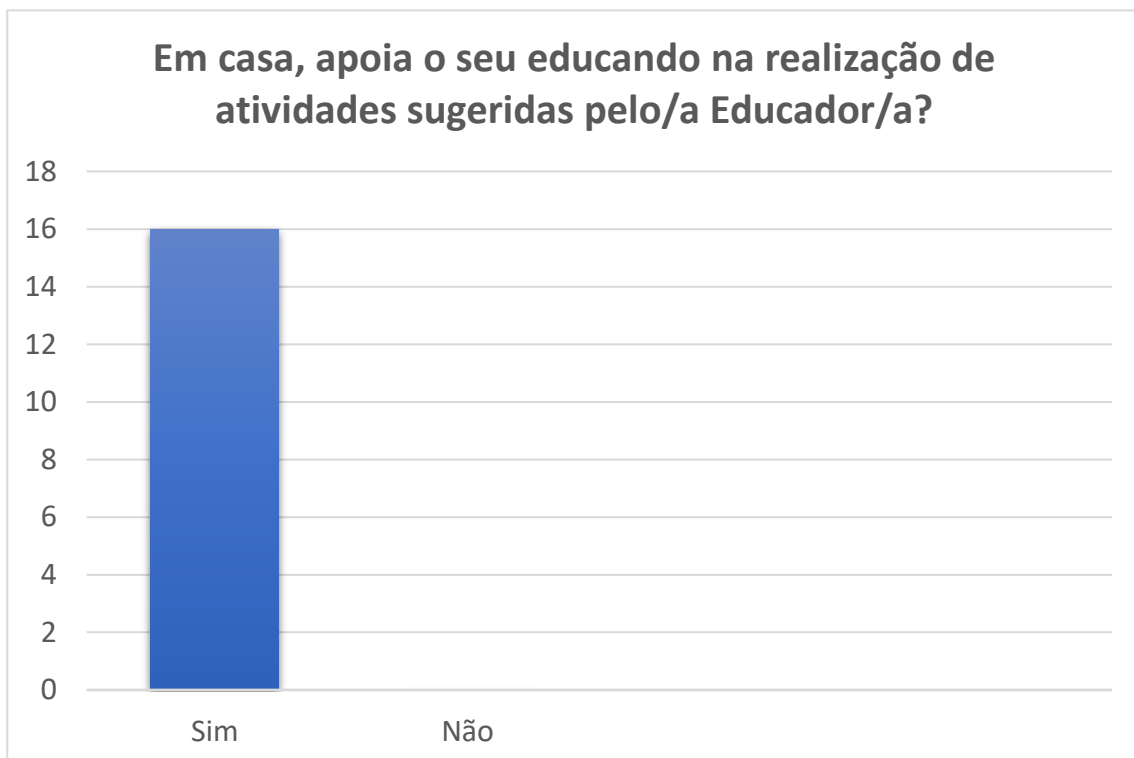


Figura 10: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca do apoio direto que é dado em casa

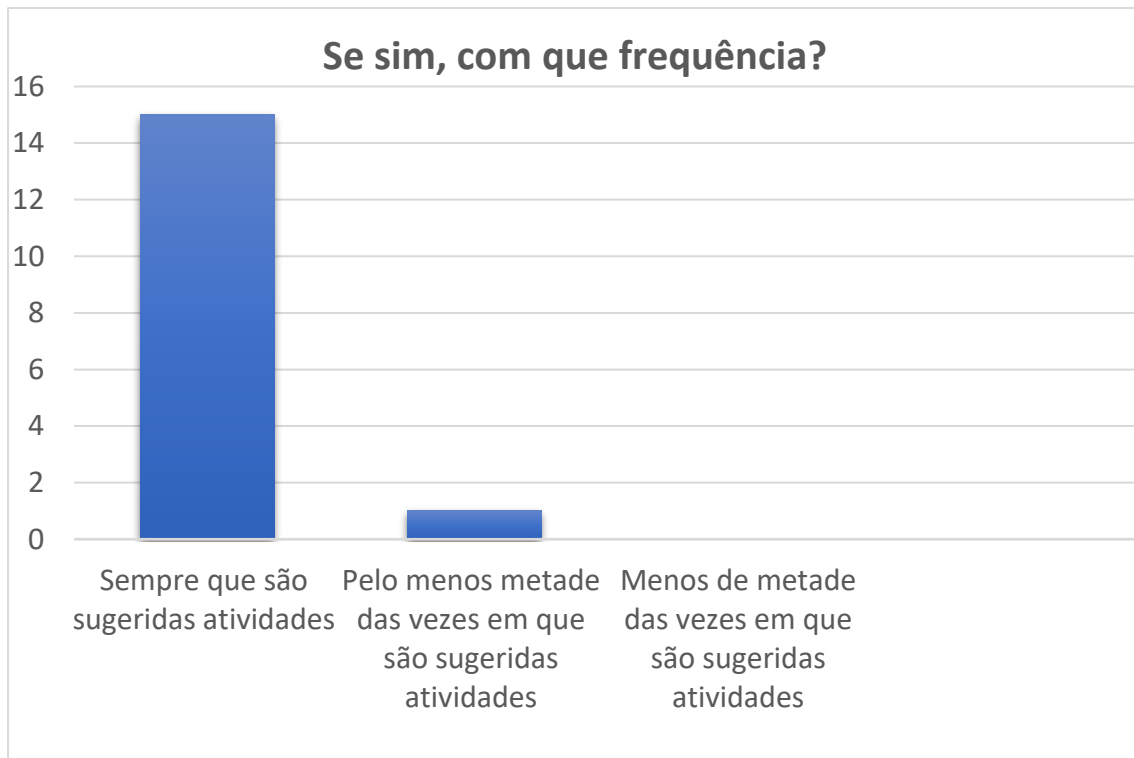


Figura 11: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca da frequência com que prestam apoio direto aos seus filhos/educandos

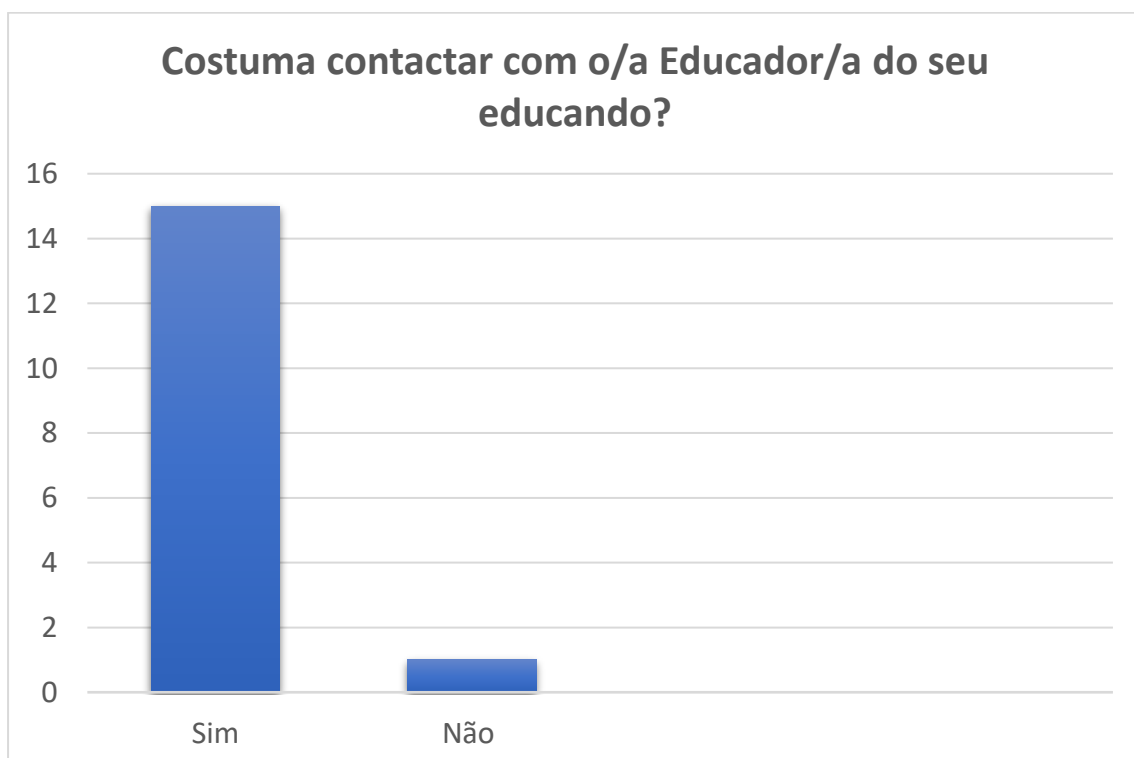


Figura 12: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca dos contactos que mantêm com o/a educador/a dos seus educandos

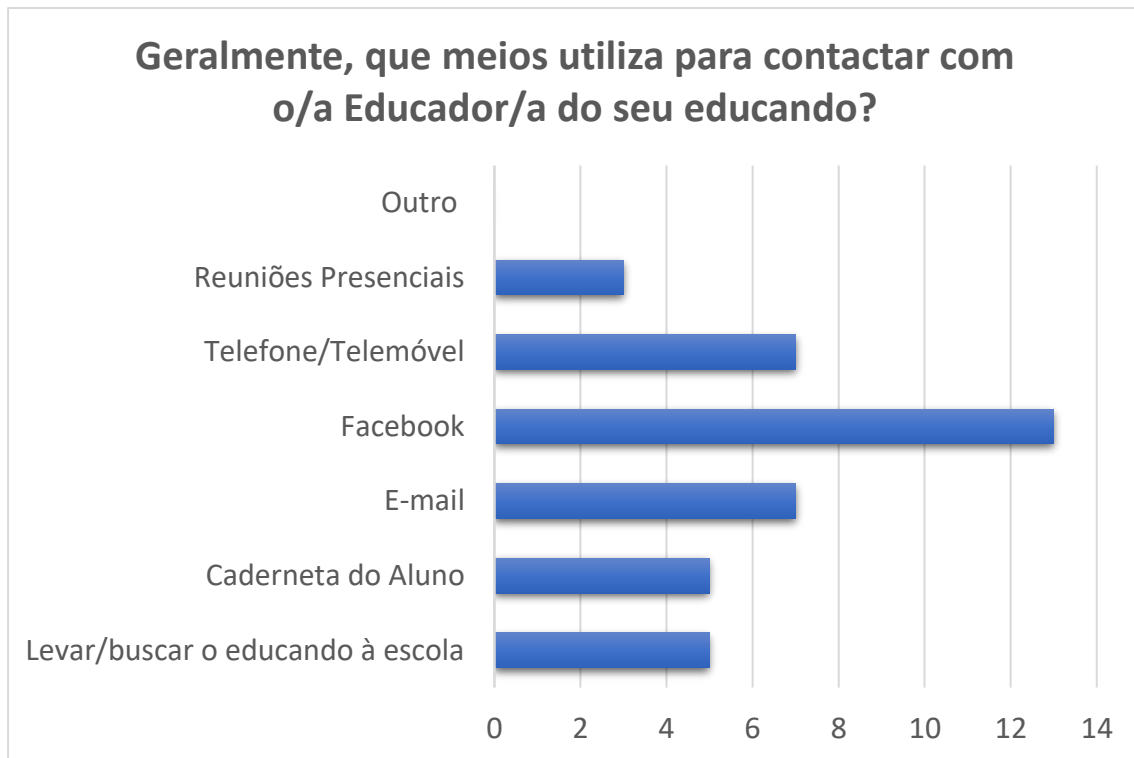


Figura 13: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca dos meios utilizados nos contactos com o/a educador/a dos seus educandos

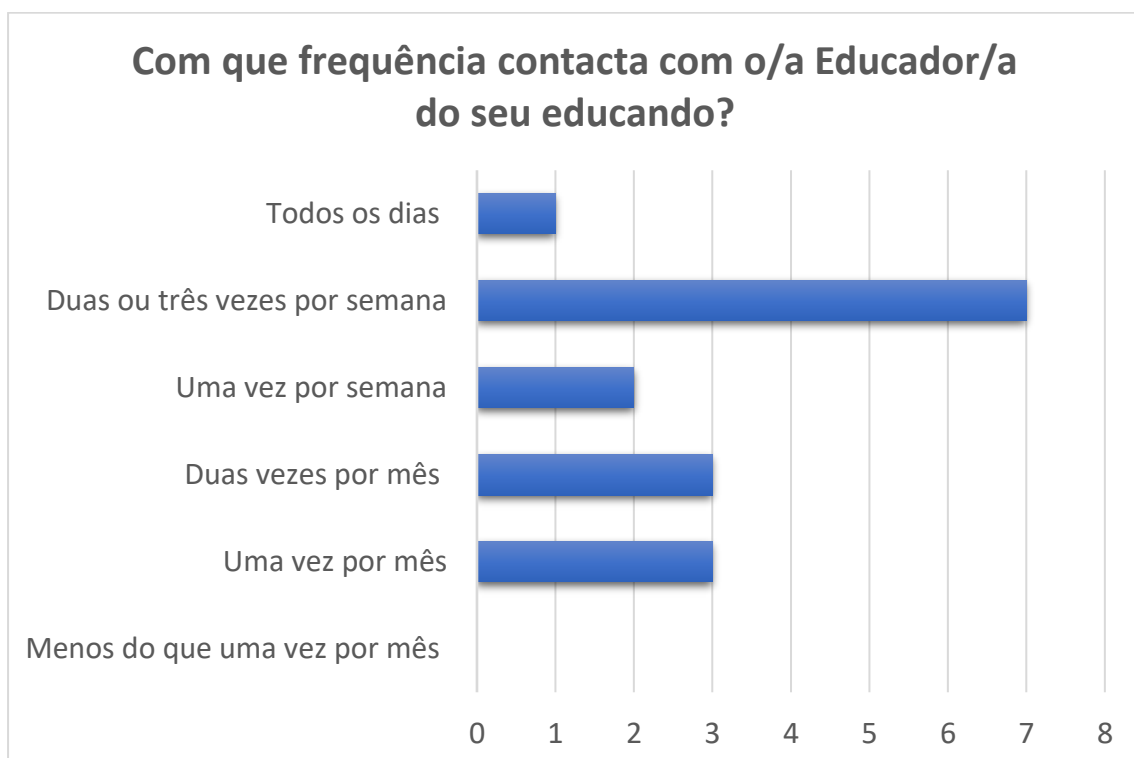


Figura 14: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca da frequência dos contactos que mantêm com o/a educador/a dos seus educandos

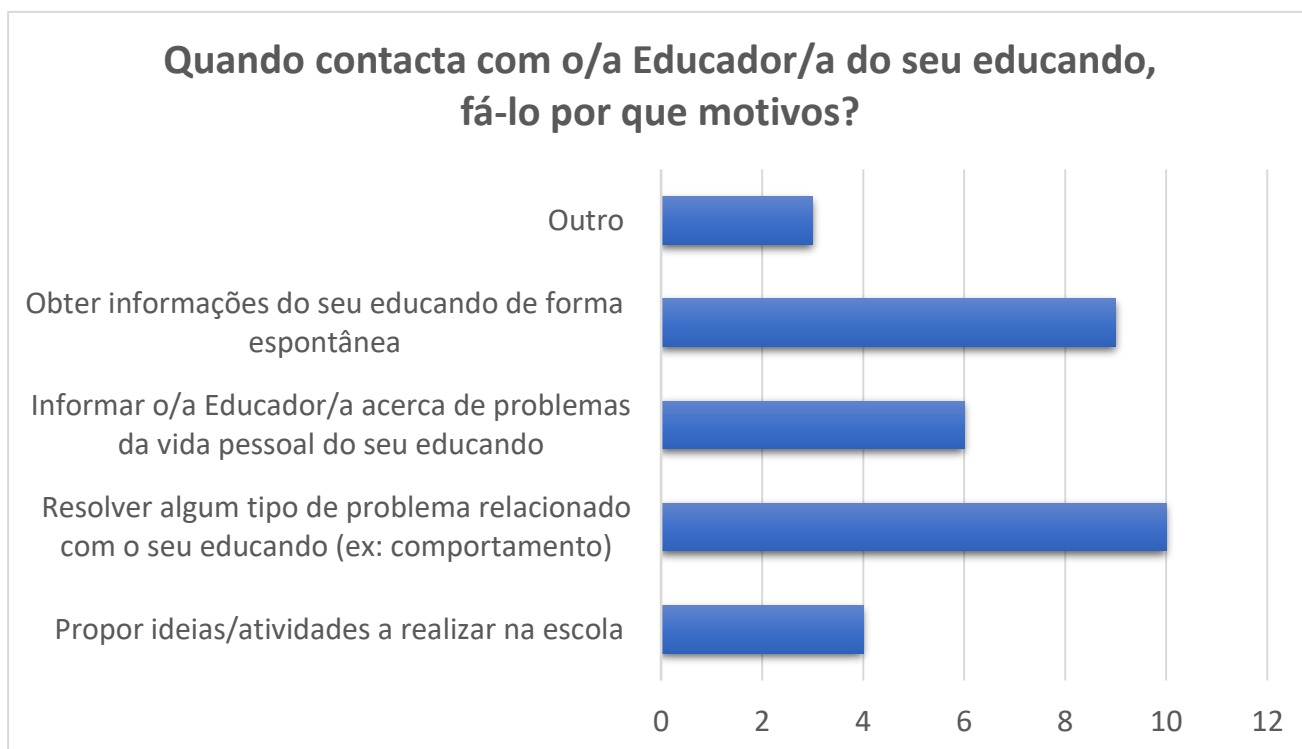


Figura 15: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca dos motivos que levam aos contactos com o/a educador/a dos seus educandos

Se respondeu “Outro”, qual?

Respostas	Contagem
Motivos de saúde	II
Trocar ideias	I

Figura 16: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca de outros motivos que os levam a contactar com o/a educador/a dos seus educandos

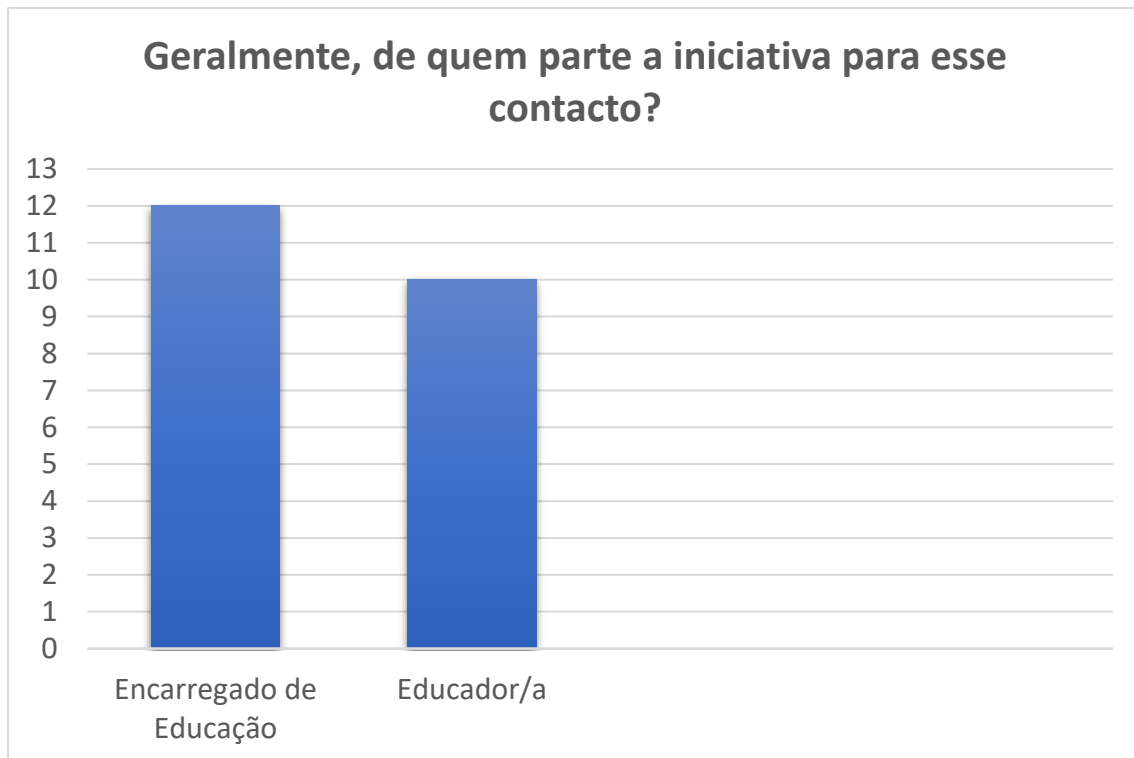


Figura 17: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca da iniciativa dos contactos que se estabelecem entre si e o/a educador/a

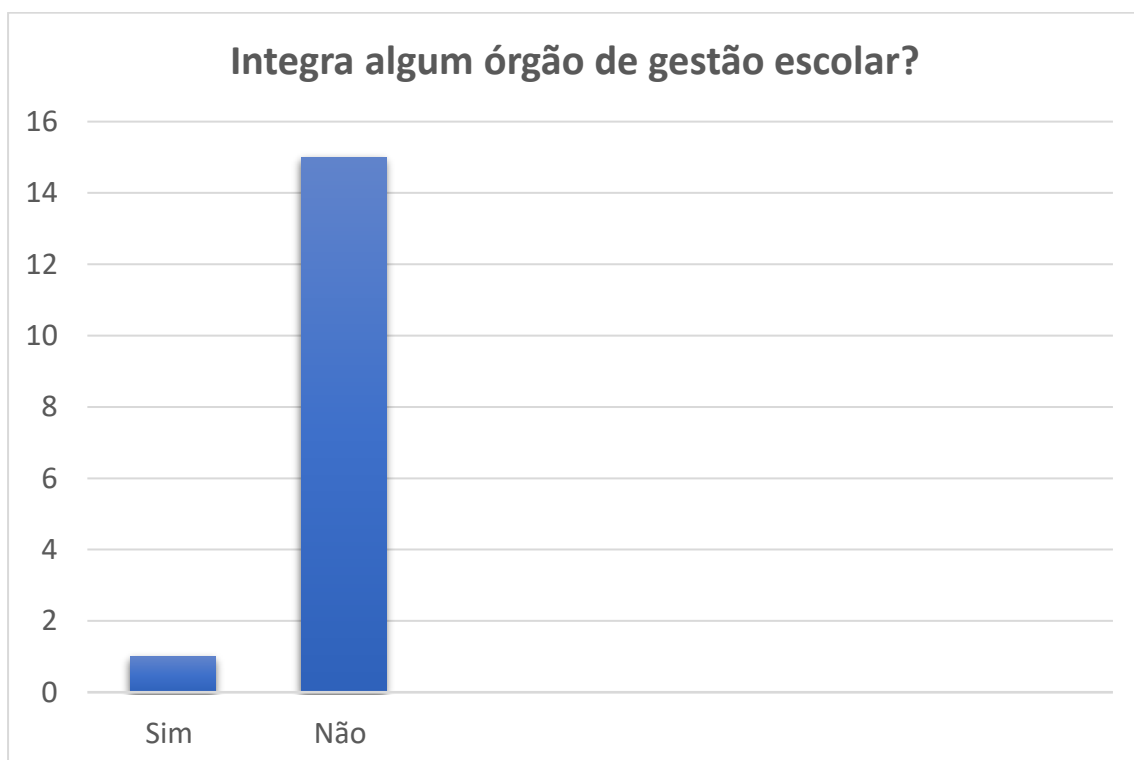


Figura 18: Participação dos Pais/Encarregados de Educação na gestão escolar

Se respondeu "Sim", qual?

Respostas	Contagem
Associação de Pais	
Representante dos Pais	I

Figura 19: Órgão no qual os Pais/Encarregados de Educação participam

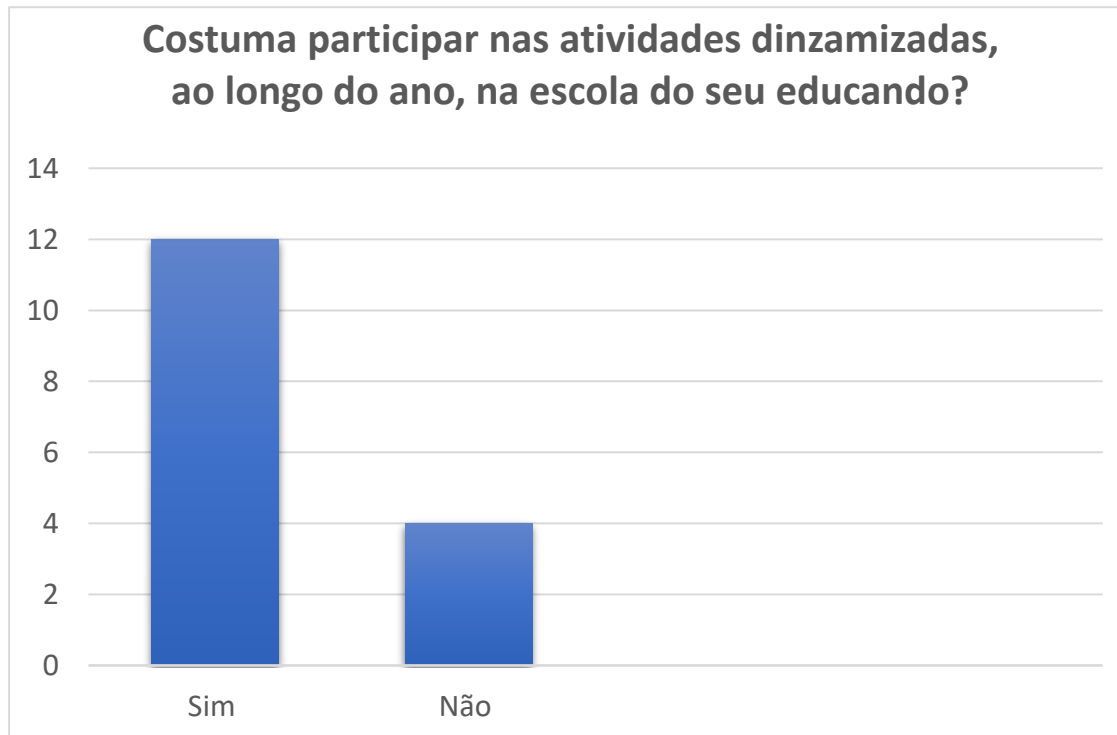


Figura 20: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca da sua participação nas atividades dinimizadas pela escola ao longo do ano

Se respondeu "Sim", em que tipo de atividades?

Respostas	Contagem
Participar em reuniões apenas com o/a Educador/a	IIII
Participar em reuniões de pais com o/a Educador/a	IIII
Organizar e desenvolver atividades na sala a pedido do/a Educador/a	IIII III
Participar em eventos da escola (como festas de Natal, ou fim de ano)	IIII I
Outra	

Figura 21: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca das atividades nas quais têm o hábito de participar

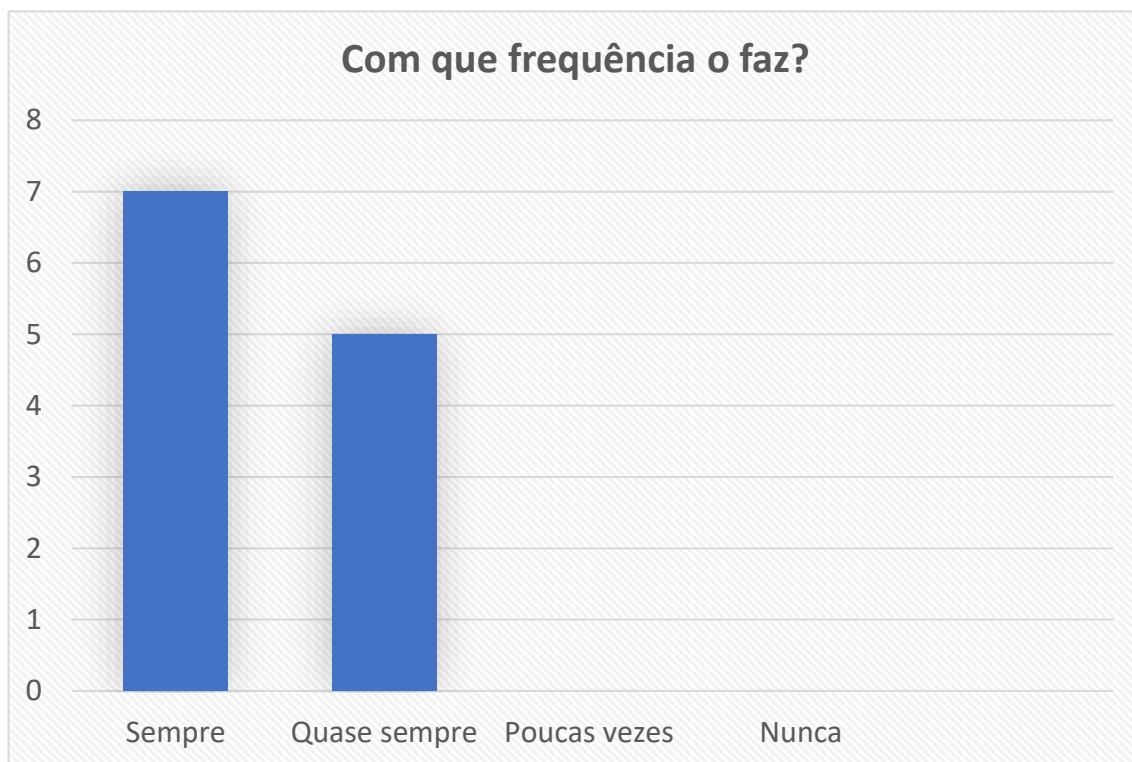


Figura 22: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca da frequência com que participam em atividades dinamizadas pela escola

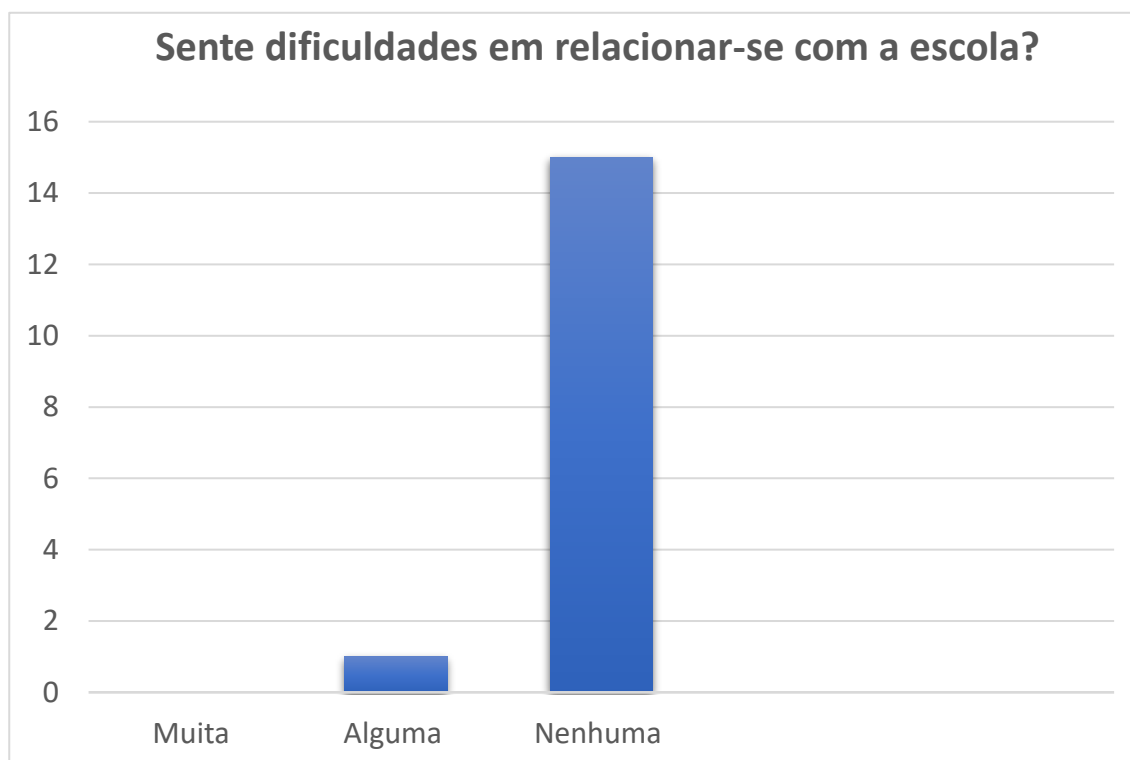


Figura 23: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca das dificuldades que sentem em relacionar-se com a escola

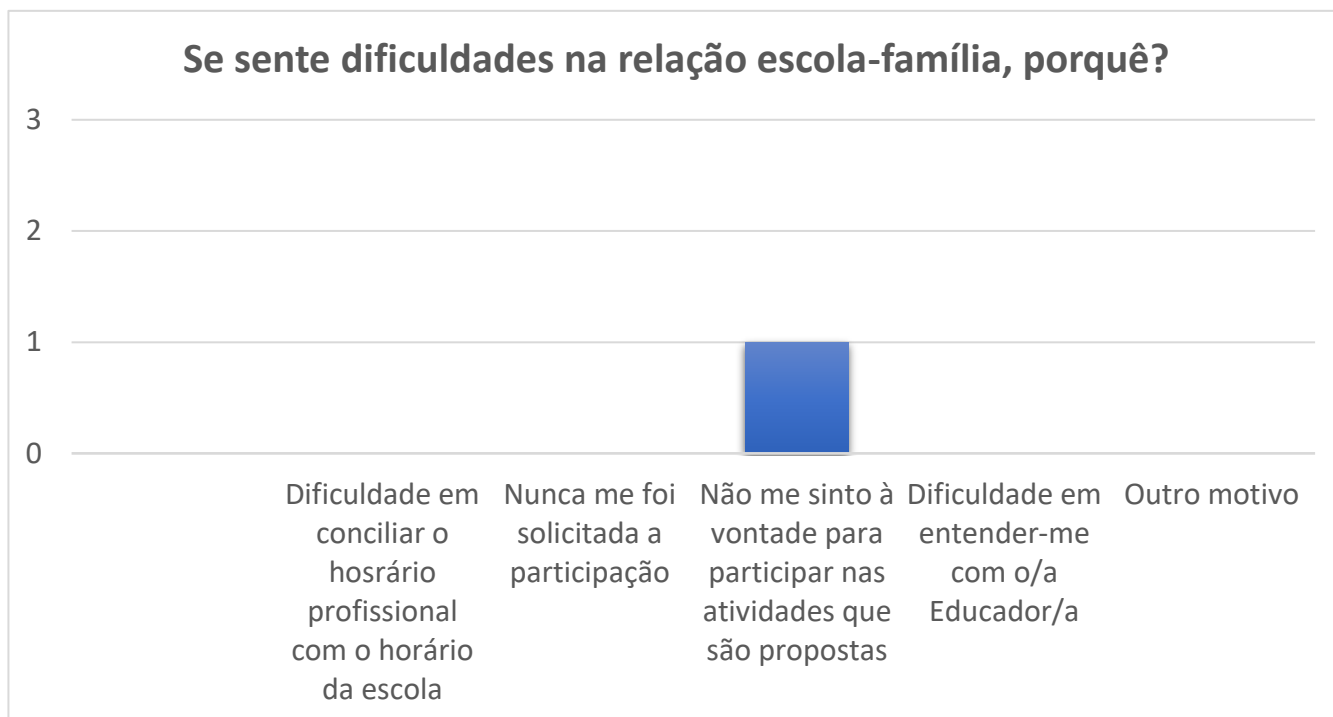


Figura 24: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca dos motivos que dificultam a sua relação com a escola

III- Representações sobre a relação escola-família

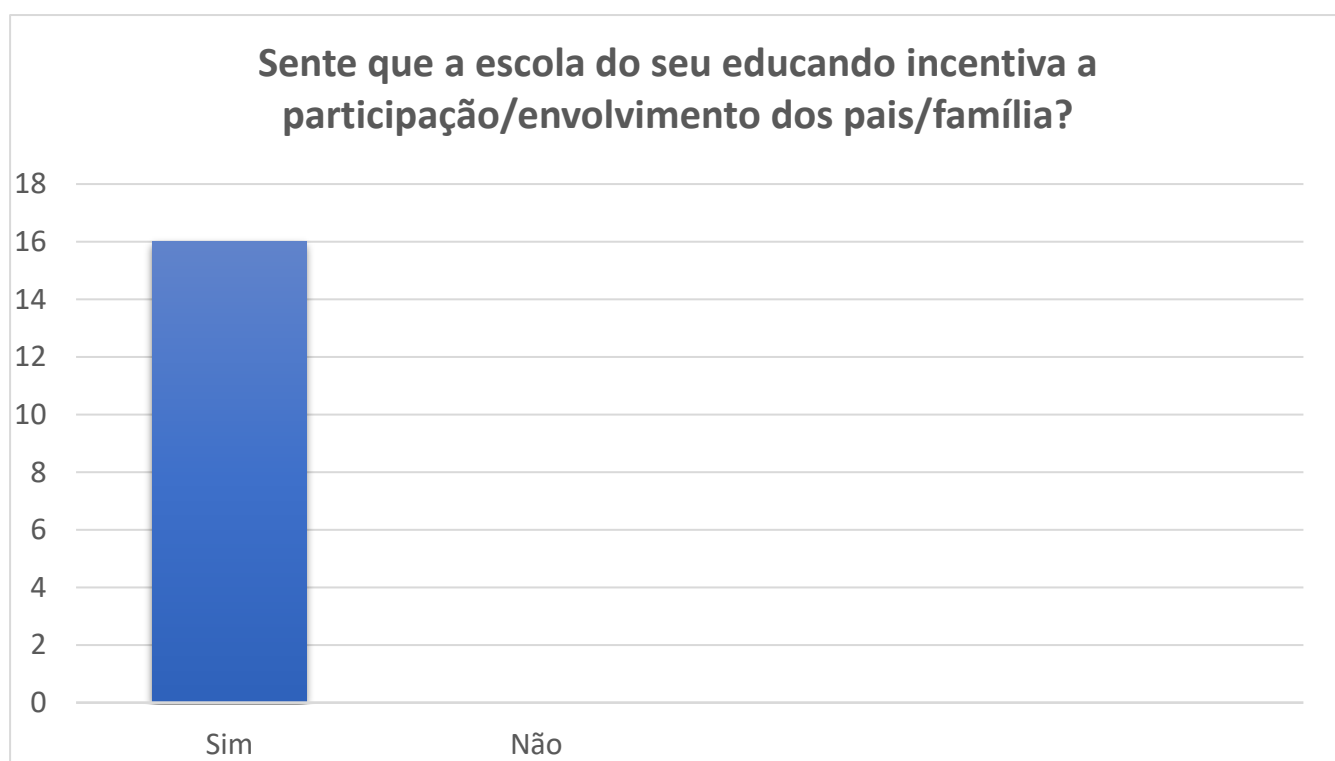


Figura 25: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca dos incentivos da escola em relação à participação dos pais/famílias

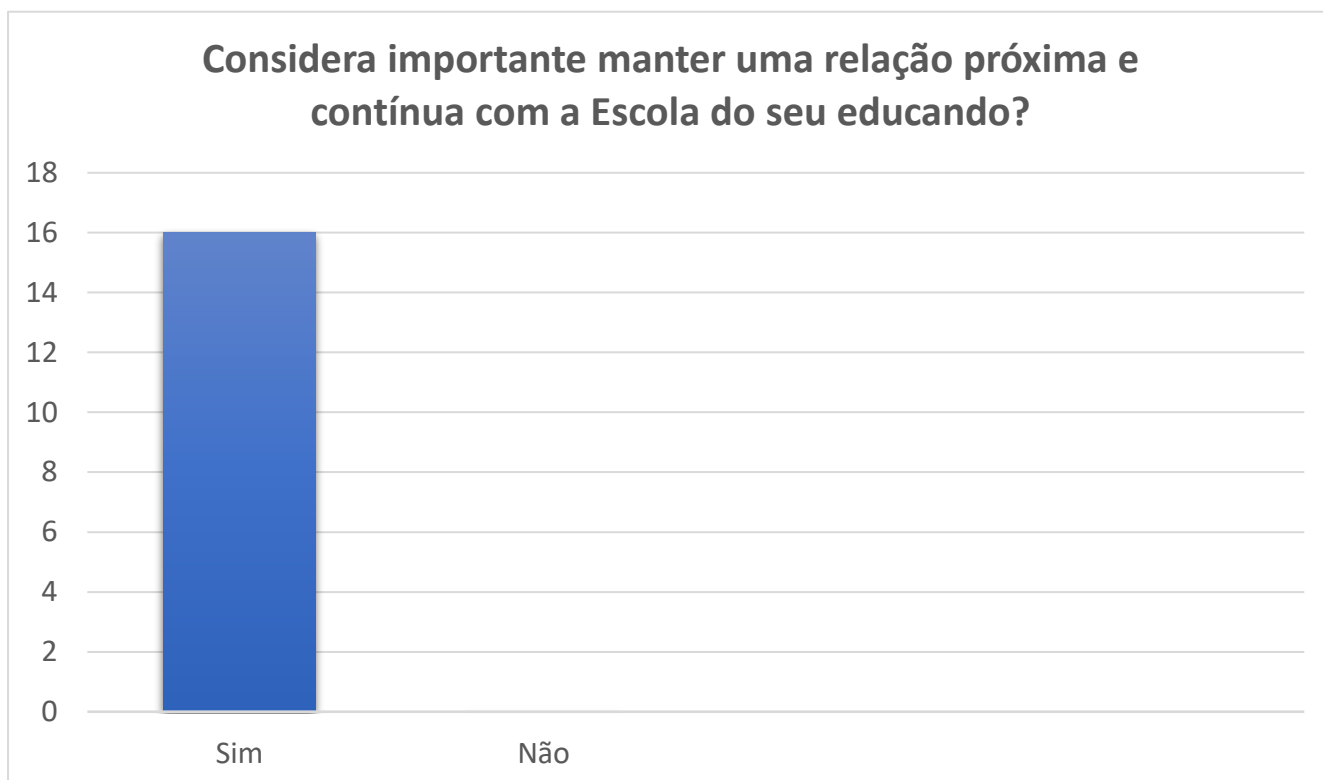


Figura 26: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca da importância da relação entre a escola e a família

Porquê?

Respostas
Tanto para o desenvolvimento escolar do meu educando como para o bem estar em meio escolar e para que se sinta sempre motivado com a escola.
A educação de todas as crianças não será completa se ambas as partes não o fizerem em conjunto. Uma completa a outra.
Porque acho que o educando percebe que também nós pais, de certa forma participamos na escola e isso acaba por ser um incentivo para que a criança tenha uma participação ativa e gosto pela escola.
De modo a poder saber das dificuldades do meu educando e poder ajudá-lo.
É onde ela passa a maior parte do dia e onde tem comportamentos e atitudes diferentes do que tem em casa, interage com outras crianças e aprende tudo um pouco com os outros.
Porque é importante saber do comportamento do meu filho.
É bom a relação próxima com a Escola pois dá mais confiança às crianças ter os pais muitas vezes envolvidos nos projetos deles, passar tempo com eles dá-nos a dimensão do trabalho feito pelo(a) Educador(a) e assim temos algum apoio quando este for necessário muitas vezes em casa.
É importante porque é onde o educando passa a maior parte do dia, aprendendo e desenvolvendo a sua personalidade.
Porque é importante estar atualizada sobre as aprendizagens e comportamento do meu educando, para que em casa possa manter o mesmo nível e incentivar o meu educando a ganhar autonomia e ajudar no seu crescimento.
Porque assim todos colaboramos nas atividades da escola.
Para ir sabendo como estão a correr as coisas.
Na minha opinião é importante, visto que a maior parte do dia os nossos filhos estão em contexto escolar e é sempre bom saber o seu comportamento para com os outros, fora do "colinho" dos pais e não só em aspetos comportamentais mas de aprendizagem com os outros meninos, etc.
Assim consigo ver a evolução da minha filha e as queixas da mesma sobre alguns temas e o que ela mais gosta de fazer e o que lhe deixa mais dúvidas.

Figura 27: Justificações dadas pelos Pais/Encarregados de Educação sobre a importância da relação entre a escola e a família

IV – Representações da relação escola-família na formação para a Cidadania

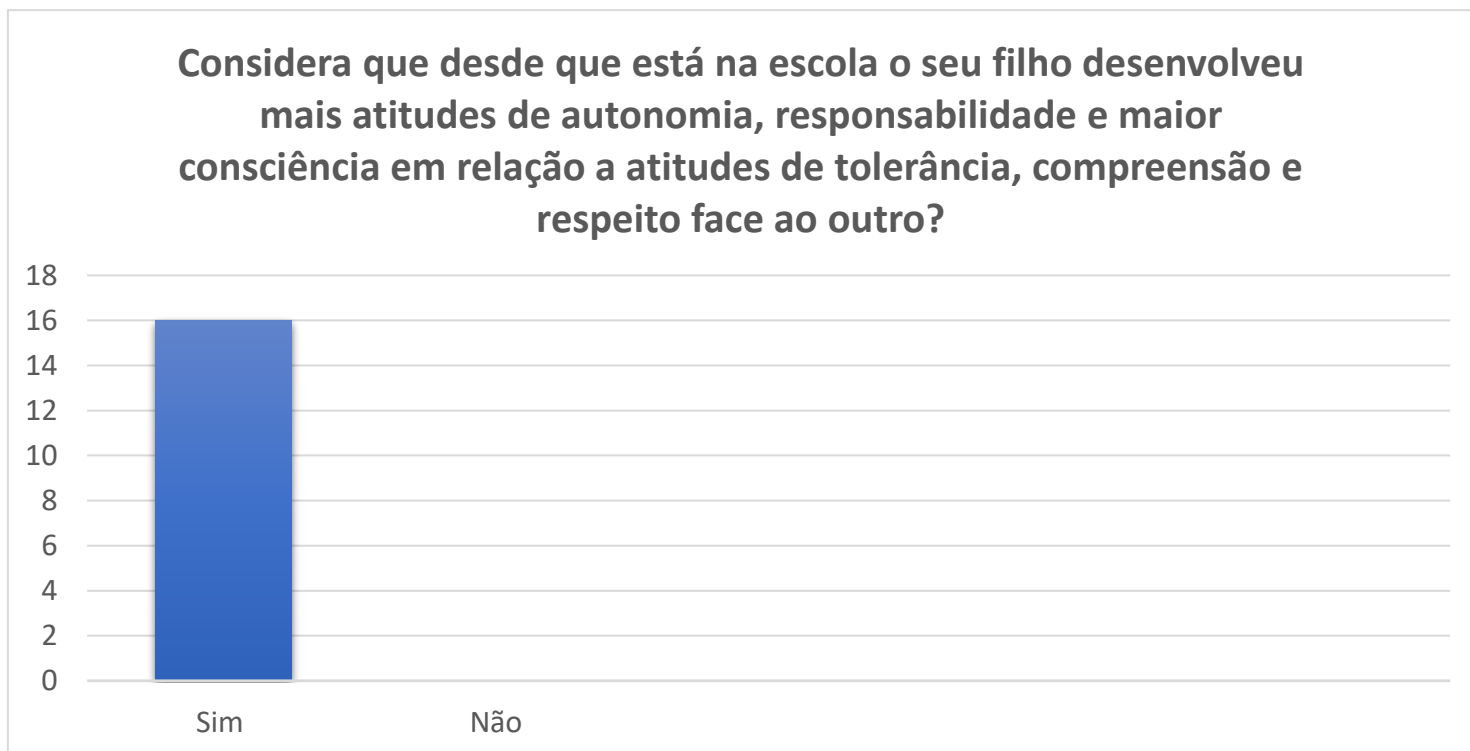


Figura 28: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca da influência da escola na formação para a Cidadania

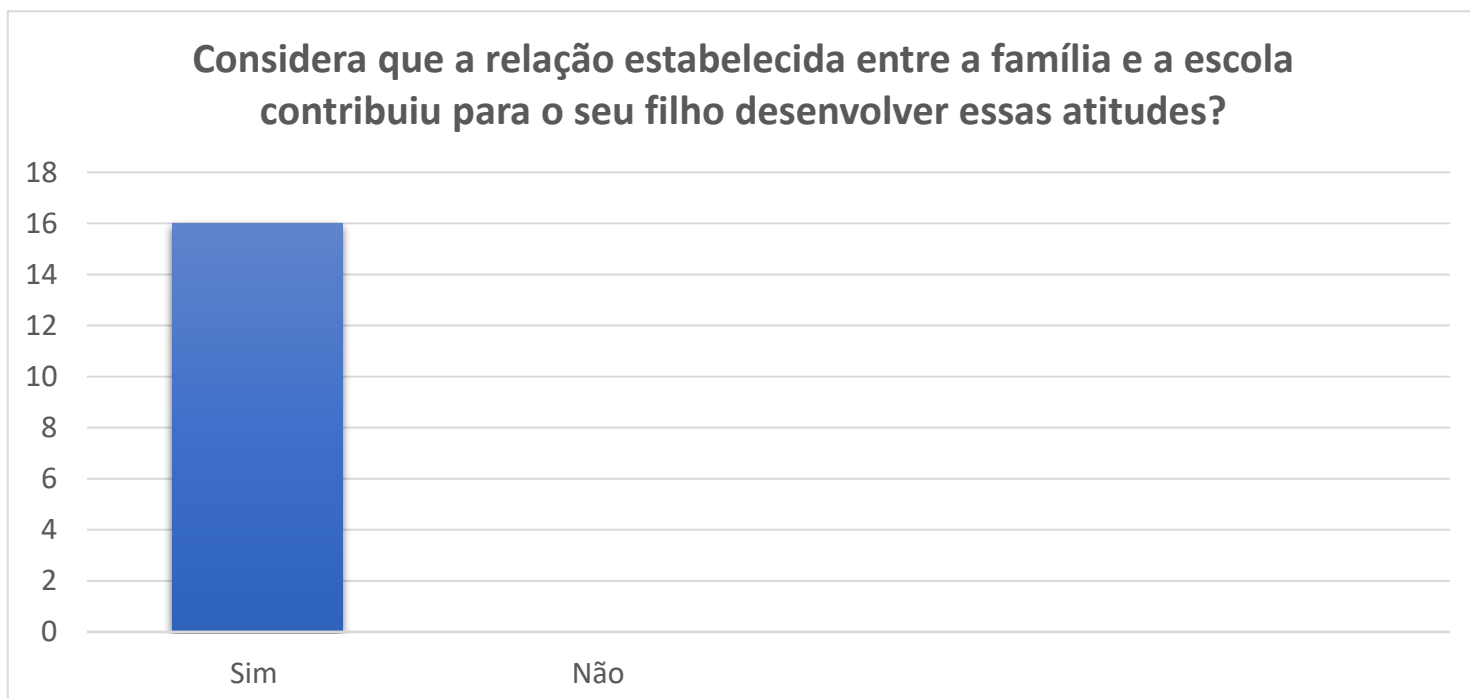


Figura 29: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca da influência da relação escola-família na formação para a Cidadania

Se respondeu “Sim”, de que forma?

Respostas
Porque penso que a própria criança não sente receio em falar com os pais/educador de algo que não esteja bem e para o próprio perceber que ambos os meios são importantes mas com regras diferentes e que a base de respeito deve ser sempre mantida independentemente do meio.
Em tudo. Na maneira de estar, de se relacionar com as outras crianças.
O facto de conviver com outras crianças e a forma como lhes são inculcadas as regras da boa conduta e relações interpessoais, quer com as crianças, quer com os adultos.
A relação estabelecida entre a escola e a família ajuda, no sentido que, a educação/desenvolvimento do educando é feito de uma forma mais uniforme e isso contribui para que os pais tenham melhor noção do desenvolvimento e atitudes do seu filho fora do meio familiar.
Vejo que o meu filho está muito mais sociável com as pessoas e familiares.
A minha miúda é muito teimosa e mesmo comigo tenho dificuldade, mas na escola e com o pai, ela sabe que há regras e comportamentos que tem de ter para assim poder interagir com as outras crianças e pessoas.
Para além da “casa” do meu educando, a escola será sempre onde ele irá passar mais tempo e daí ser importante uma ao relação com a escola, para poder ajudar no que for possível e estarem ambas (família e escola) perto do meu educando na sua vida.
A minha filha hoje é muito mais autónoma e tem maior consciência das suas capacidades, pois, com regras, com o respeito que aprendeu a ter pelo próximo, garante que ela vai crescer muito mais desenvolvida. Tem ensino em casa, onde leva para a escola e aí completa todos os dias, são duas forças a trabalhar no crescimento da criança – Escola/Casa e só assim o desenvolvimento será possível e o resultado final será de certeza “crescer, desenvolver, trabalhar, aprender, respeitar”. Teremos assim os nossos homens do futuro.
Mostrou mais compreensão, organização e autonomia.
Interage muito mais.
As crianças nos seus primeiros anos de vida tem a “capacidade” de agir por si mesmo ou mesmo tende a imitar comportamentos de outras pessoas/crianças e a escola e a educadora tem a capacidade de fornecer “alicerces” para orientar a criança no sentido cognitivo, social e educativo. E para tal, se este papel for exercido por ambas as partes escola/família leva com que a criança desenvolva comportamentos de autonomia, respeito e outras atitudes.
O comportamento vem é de casa <u>ex</u> : se a criança é malcriada foi por causa dos pais, pois não deram a educação ideal ao seu filho/a.
Está mais responsável, mais ativa e com menos medos e menos apegada a mim.

Figura 30: Justificações dadas pelos Pais/Encarregados de Educação acerca da influência da relação escola-família na formação para a Cidadania

Apêndice V: Organização e tratamento dos dados recolhidos através do inquérito por questionário realizado aos pais/encarregados de educação das crianças em contexto de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

I – Caracterização das famílias

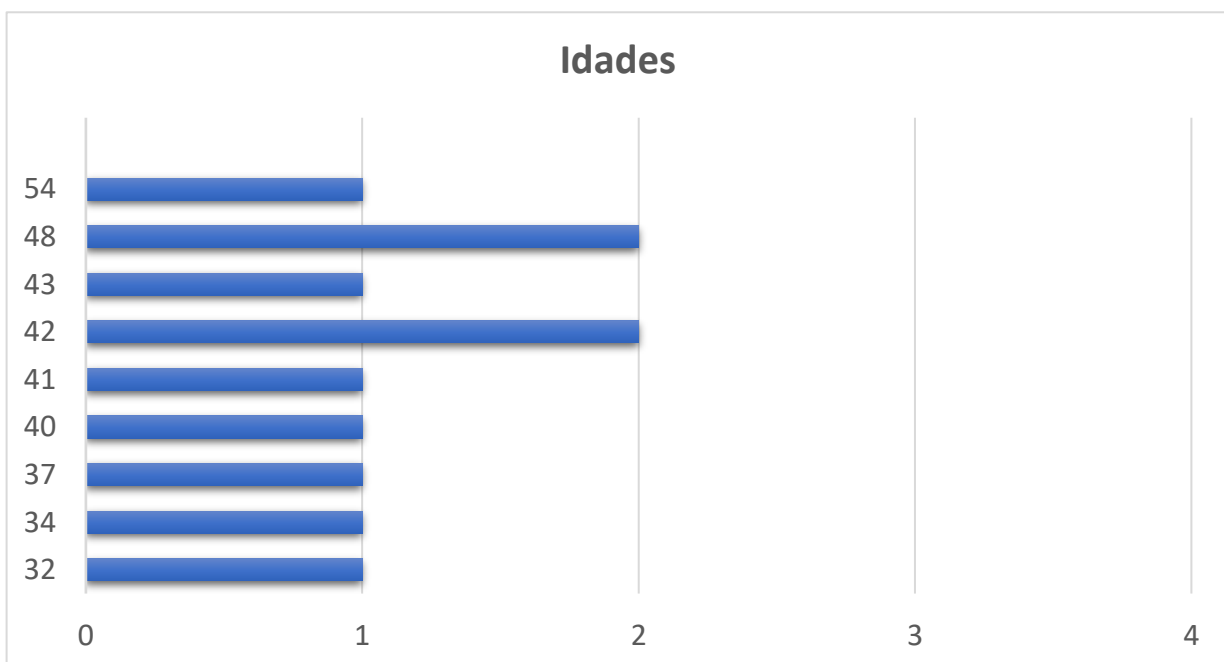


Figura 1: Idades dos Pais/Encarregados de Educação dos alunos

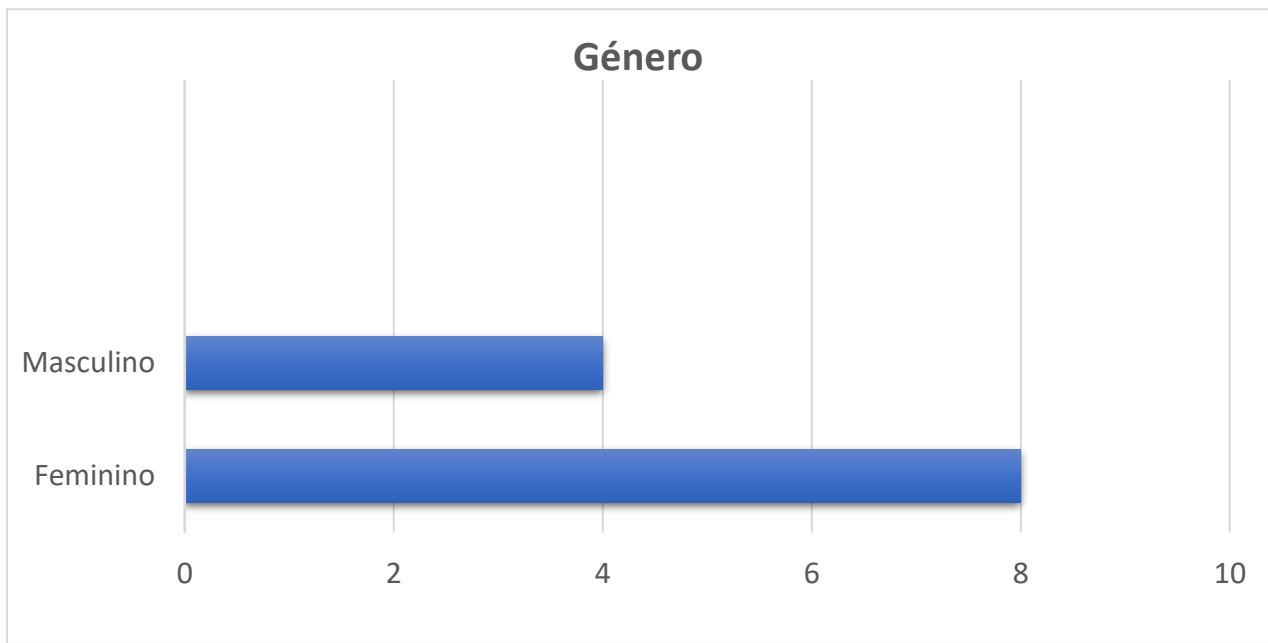


Figura 2: Gênero dos Pais/Encarregados de Educação dos alunos

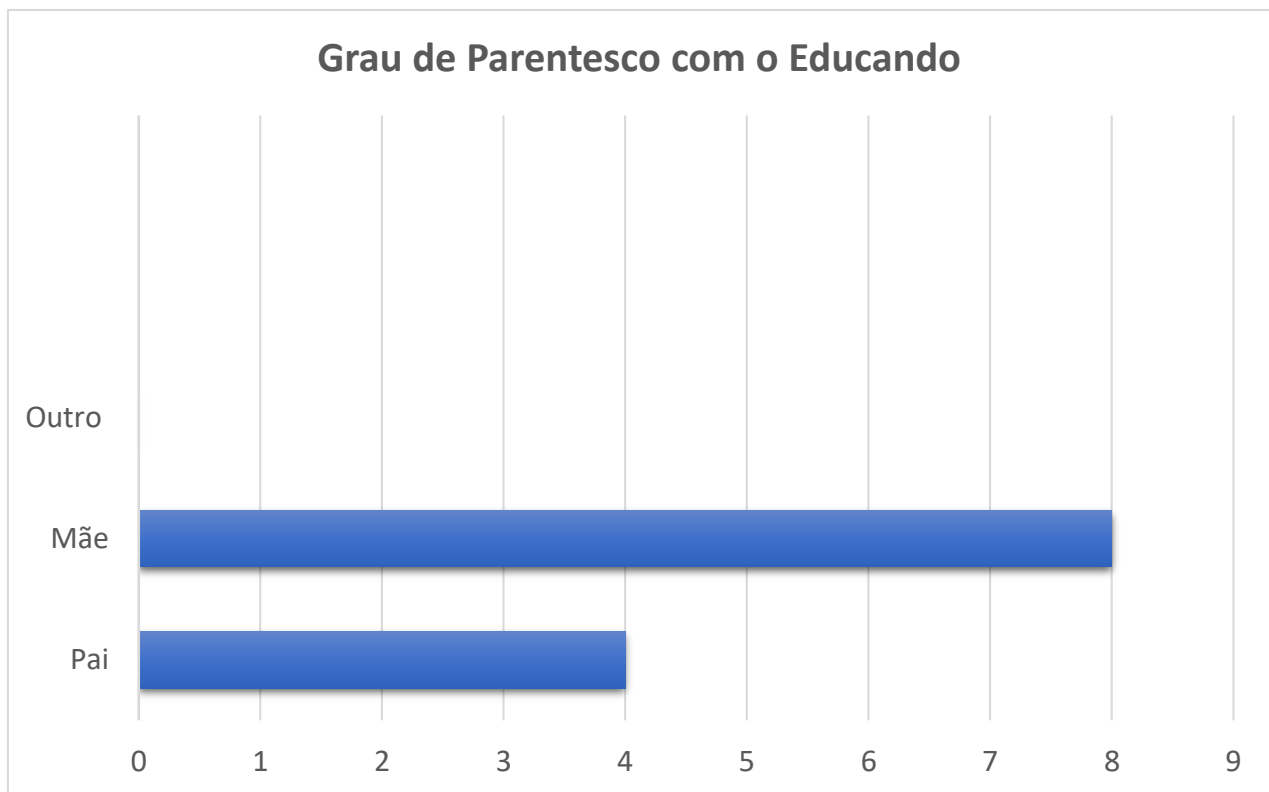


Figura 3: Grau de parentesco dos inquiridos em relação aos seus educandos

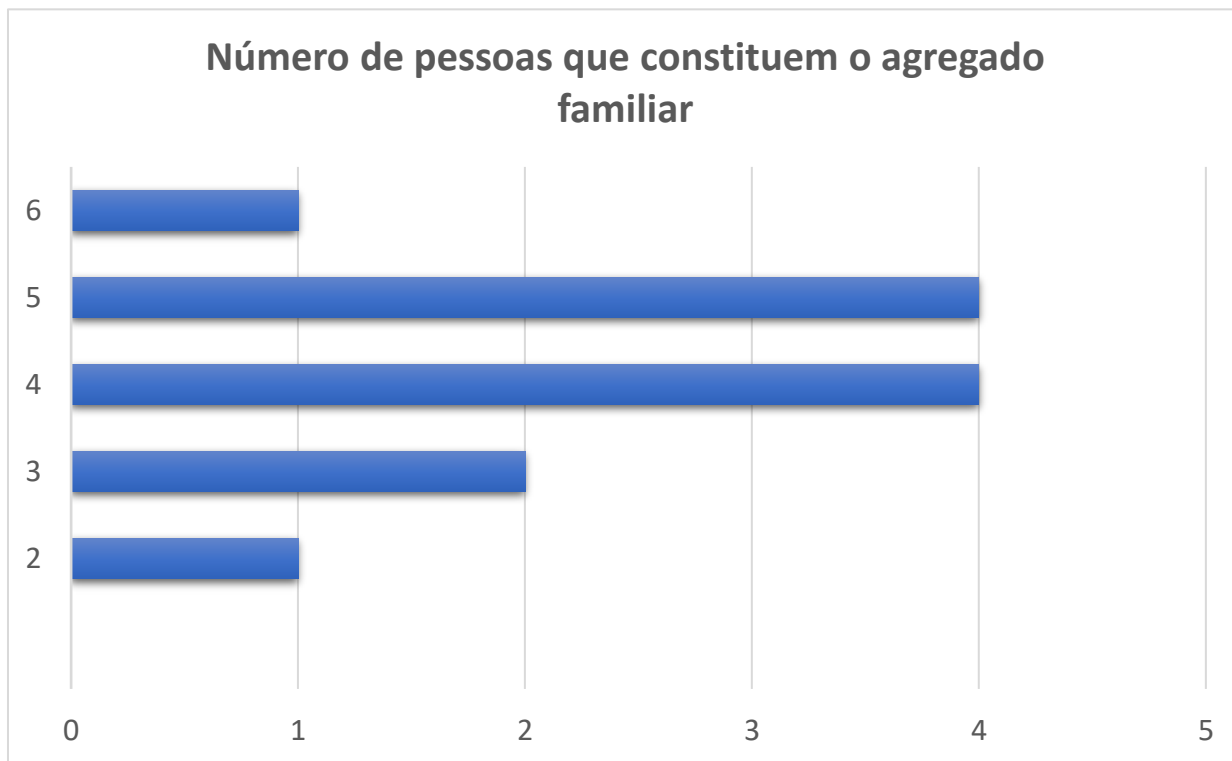


Figura 4: Número de pessoas que constituem o agregado familiar dos inquiridos

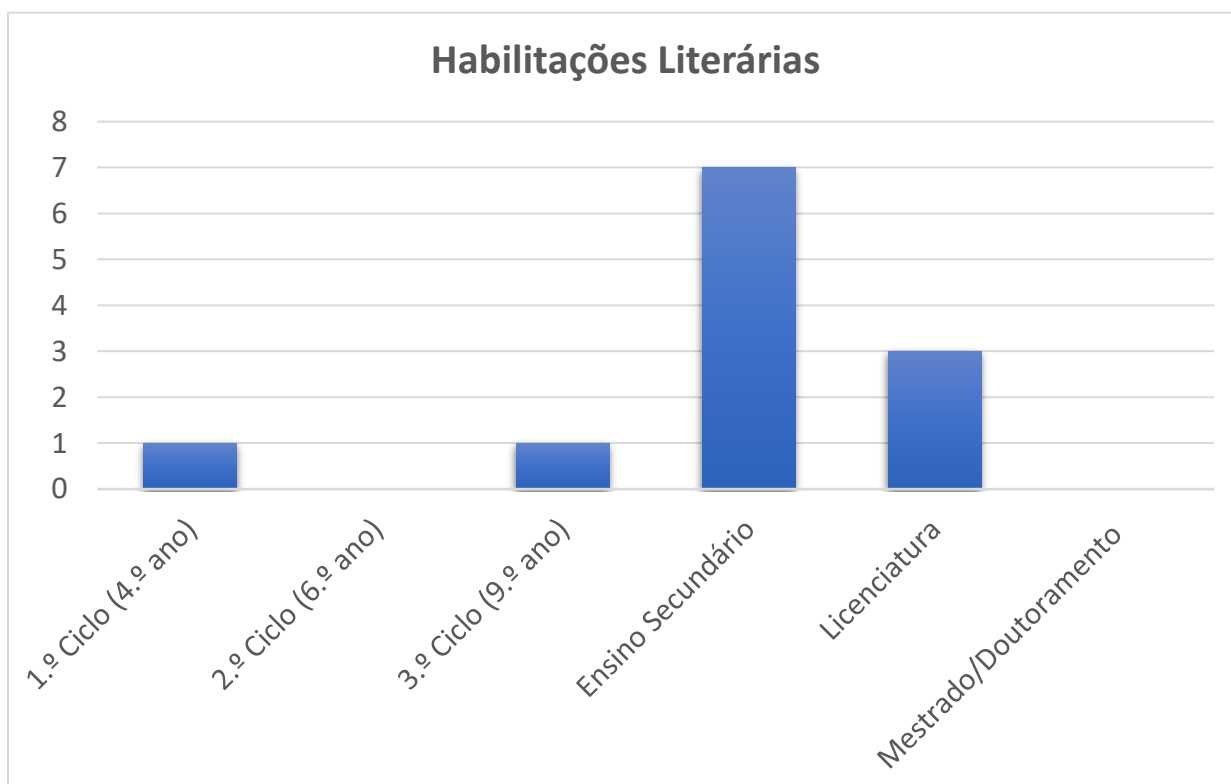


Figura 5: Habilitações literárias dos Pais/Encarregados de Educação dos alunos

Ocupação



Figura 6: Ocupação dos Pais/Encarregados de Educação dos alunos

Profissões

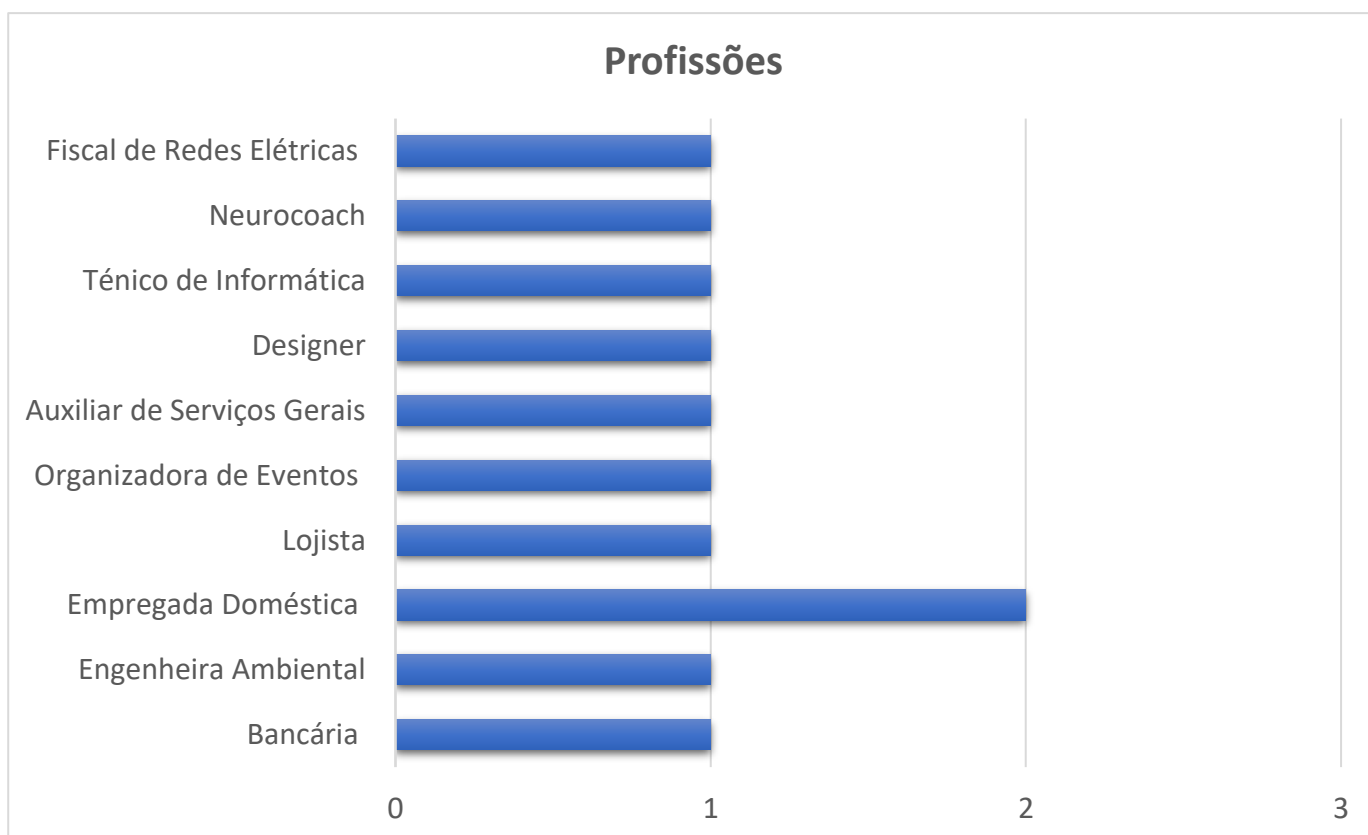


Figura 7: Profissões dos Pais/Encarregados de Educação dos alunos

II – Relação escola-família (práticas)

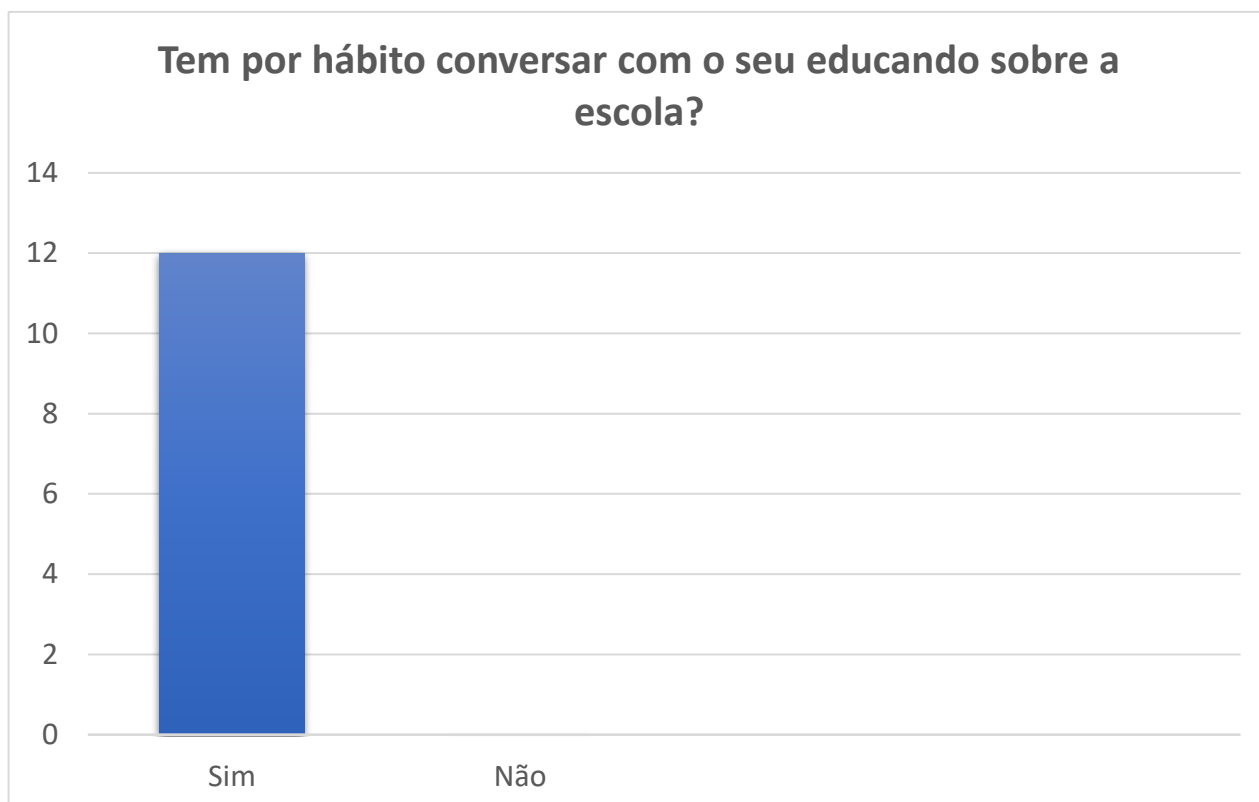


Figura 8: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca do apoio indireto que é dado em casa

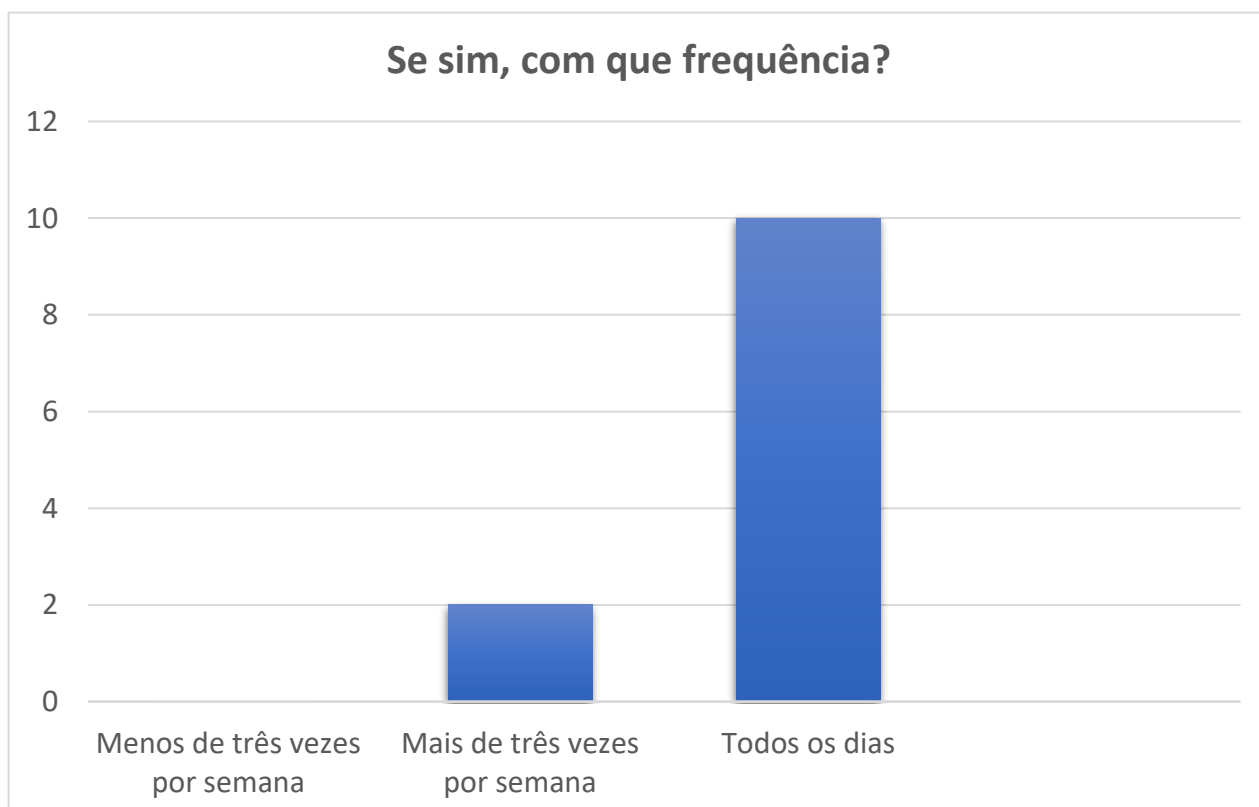


Figura 9: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca da frequência com que prestam apoio indireto aos seus filhos/educandos

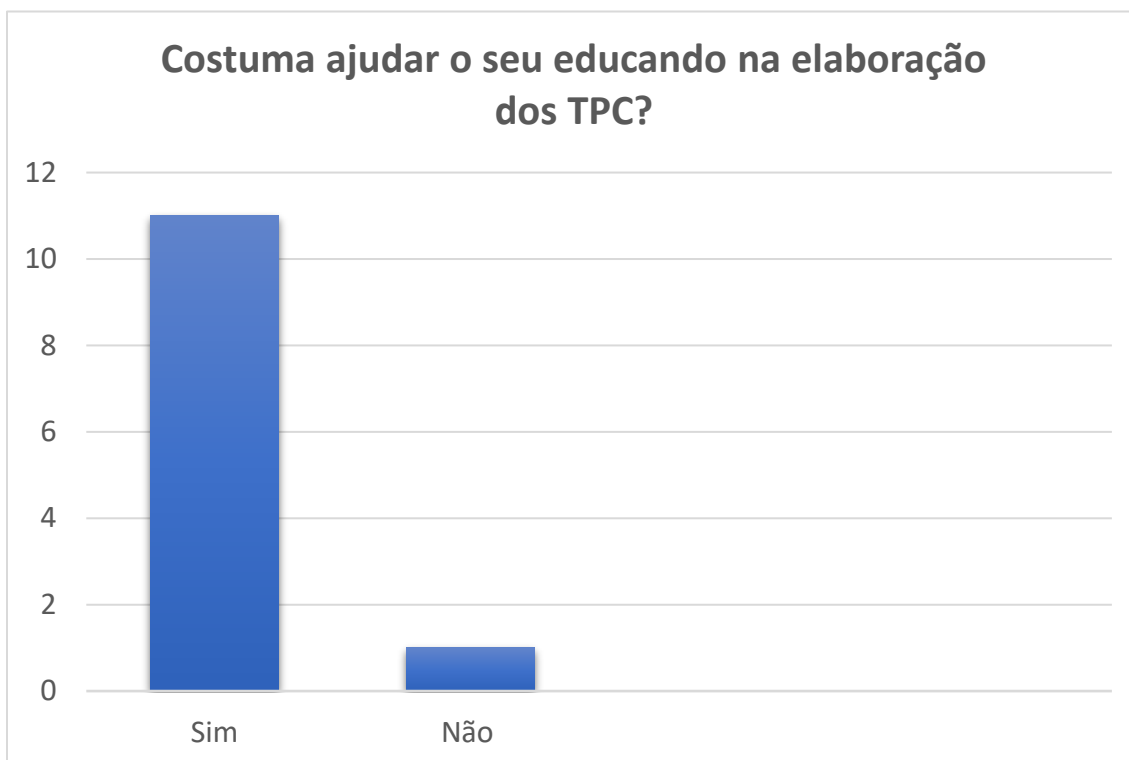


Figura 10: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca do apoio direto que é dado em casa



Figura 11: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca da frequência com que prestam apoio direto aos seus filhos/educandos

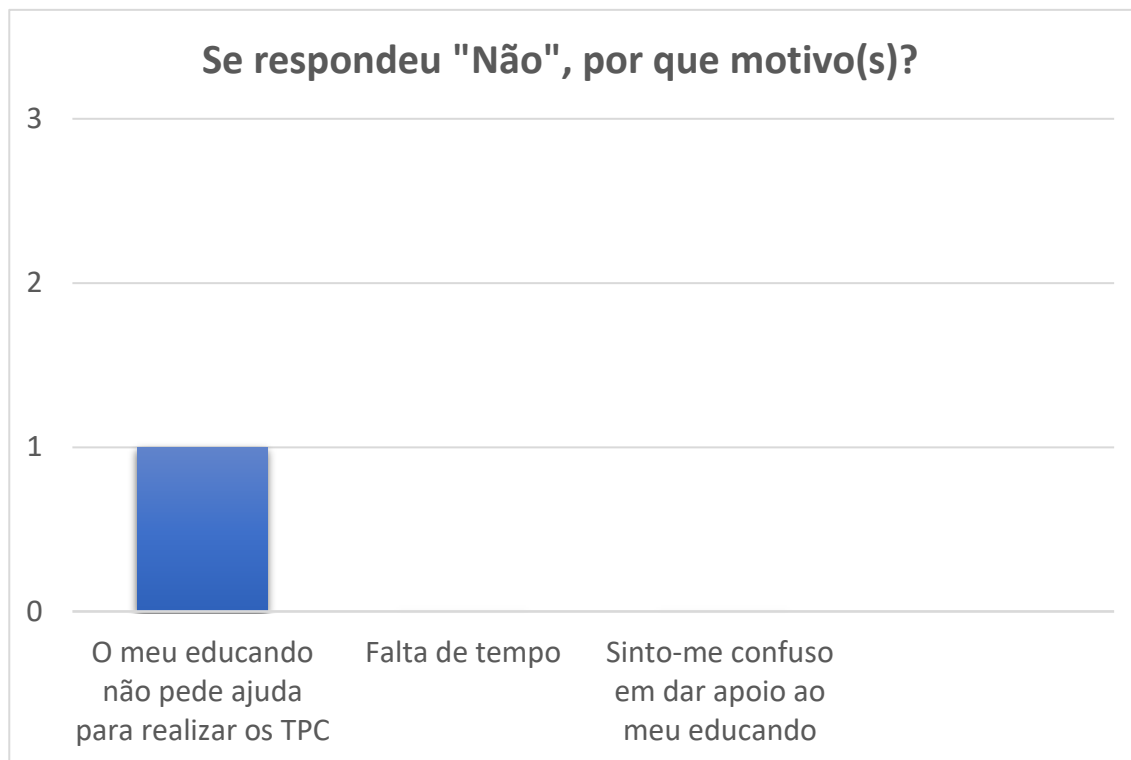


Figura 12: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca dos motivos pelos quais não prestam apoio direto aos seus filhos/educandos

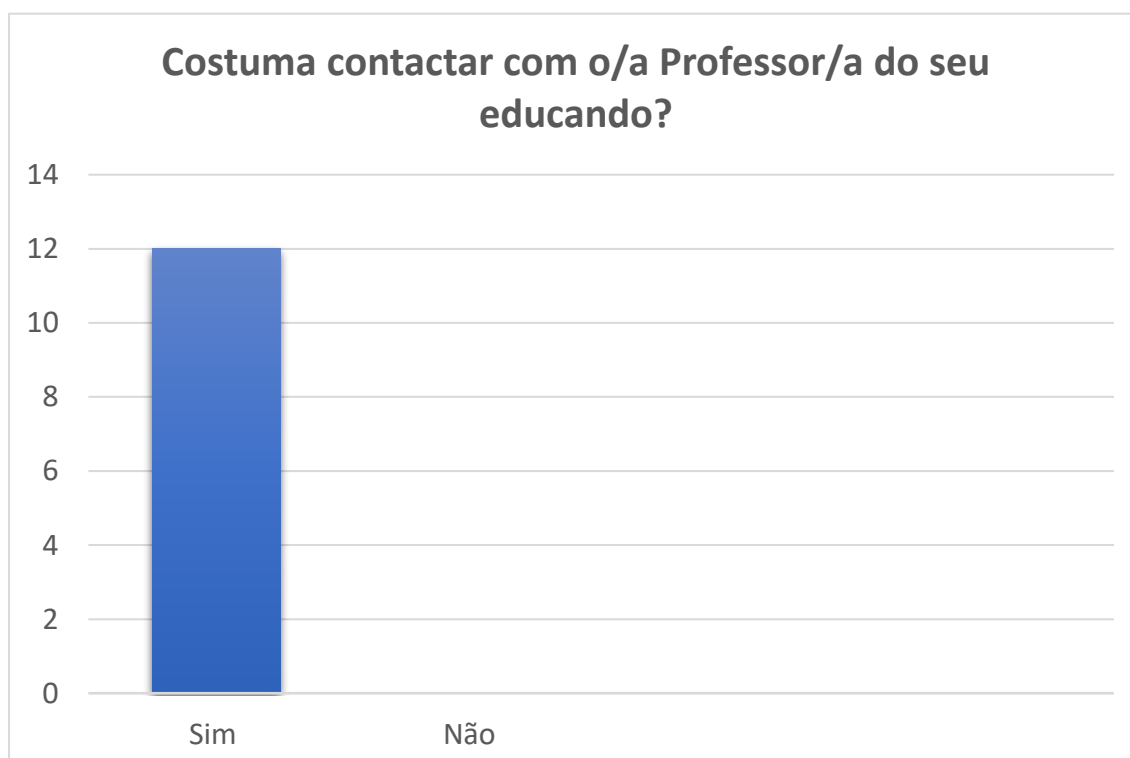


Figura 13: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca dos contactos que mantêm com o/a professor/a dos seus educandos

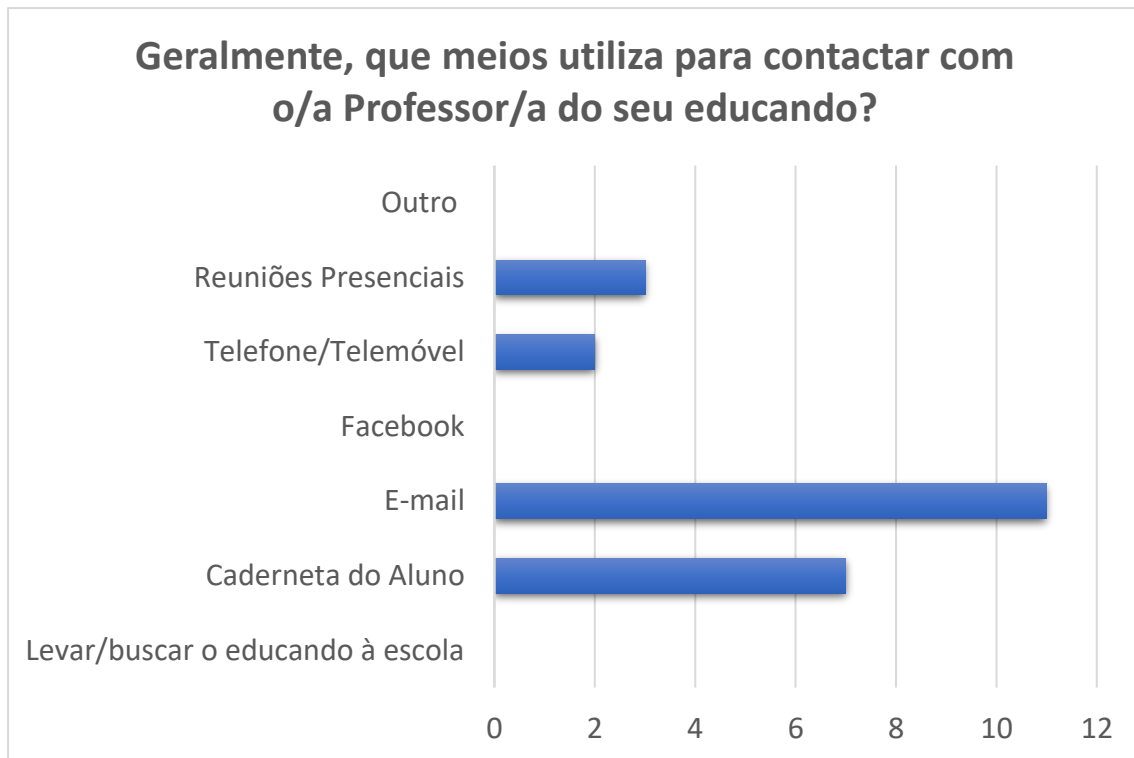


Figura 14: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca dos meios utilizados nos contactos com o/a professor/a dos seus educandos

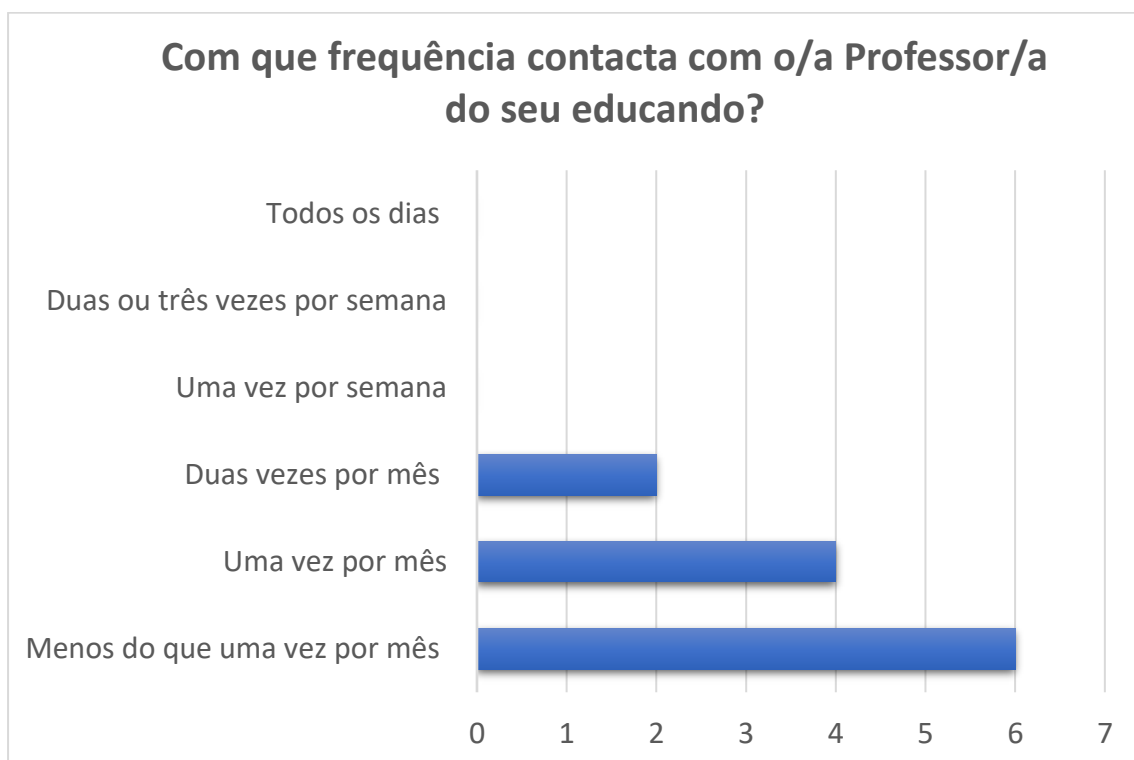


Figura 15: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca da frequência dos contactos que mantêm com o/a professor/a dos seus educandos

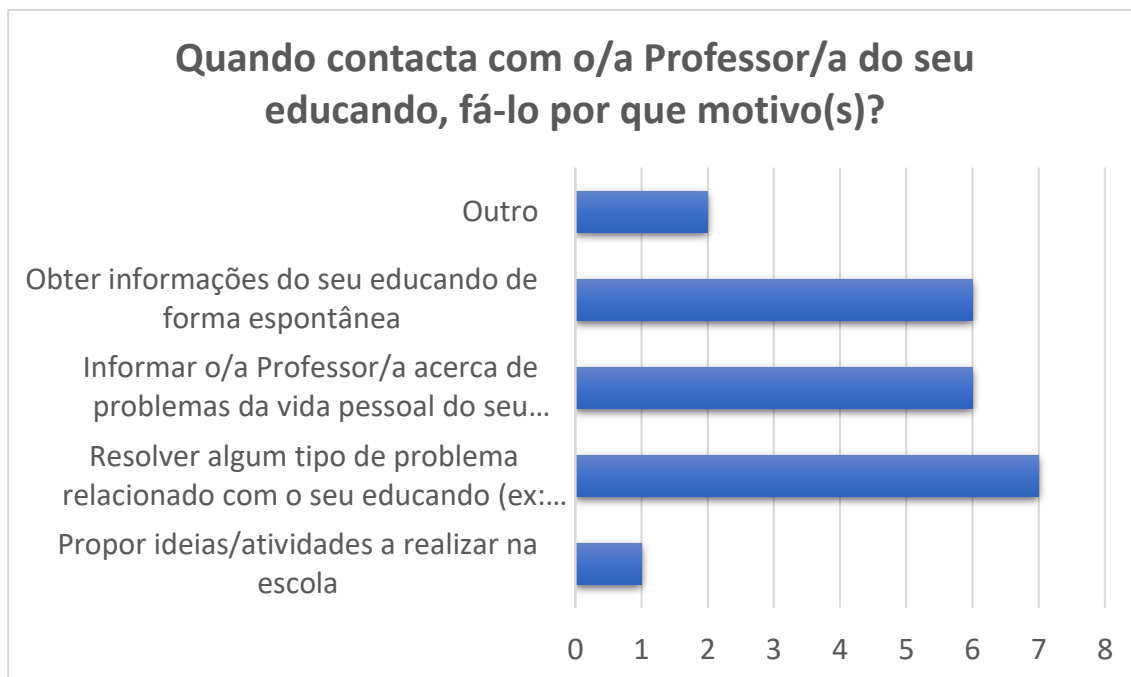


Figura 16: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca dos motivos que levam aos contactos com o/a professor/a dos seus educandos

Se respondeu “Outro”, qual?

Respostas	Contagem
Se o meu educando tem de se ausentar ou chegar mais tarde por motivos de saúde.	1
Dúvidas sobre TPC.	1
Informar se o meu educado não vai à escola.	1

Figura 17: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca de outros motivos que os levam a contactar com o/a professor/a dos seus educandos

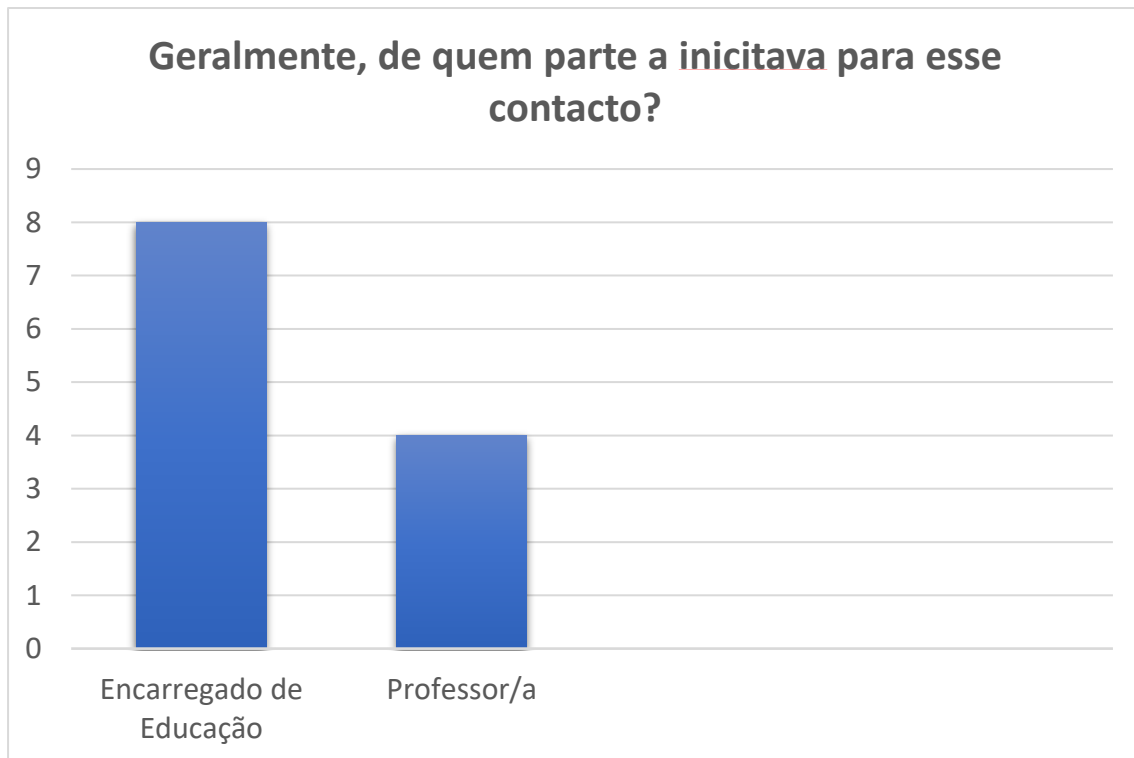


Figura 18: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca da iniciativa dos contactos que se estabelecem entre si e o/a professor/a

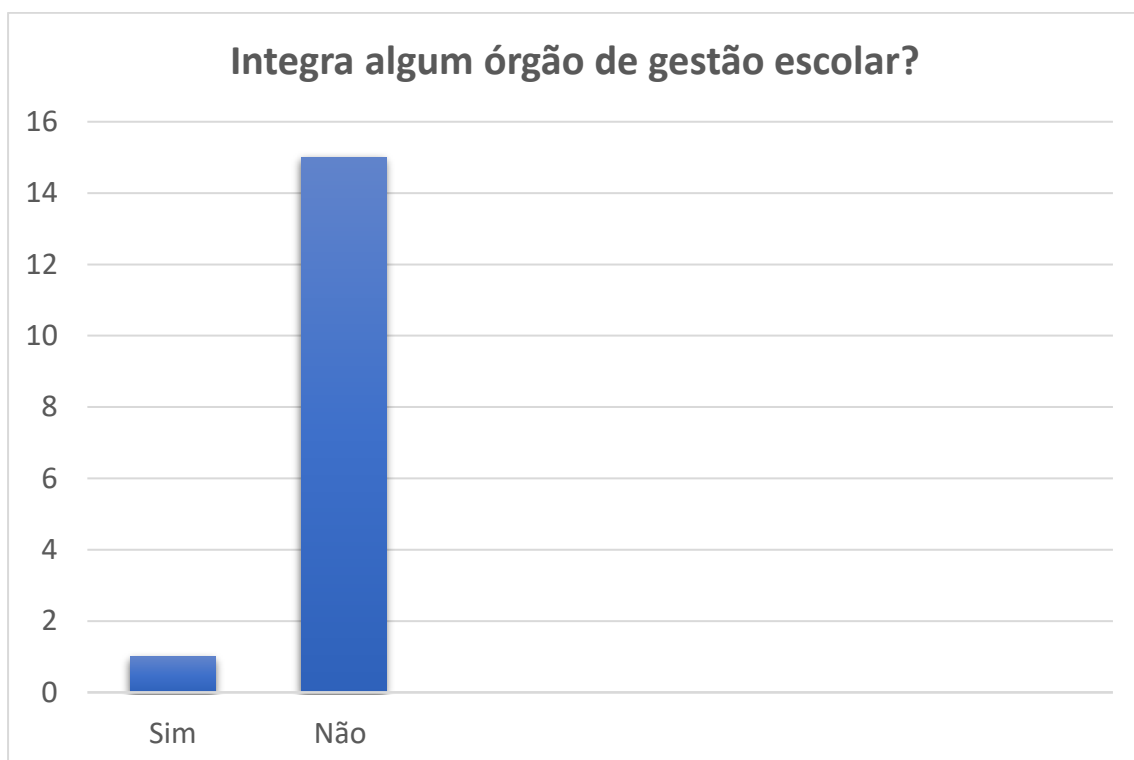


Figura 19: Participação dos Pais/Encarregados de Educação na gestão escolar

Se respondeu “Sim”, qual?

Respostas	Contagem
Associação de Pais	
Representante dos Pais	I

Figura 20: Órgão no qual os Pais/Encarregados de Educação participam

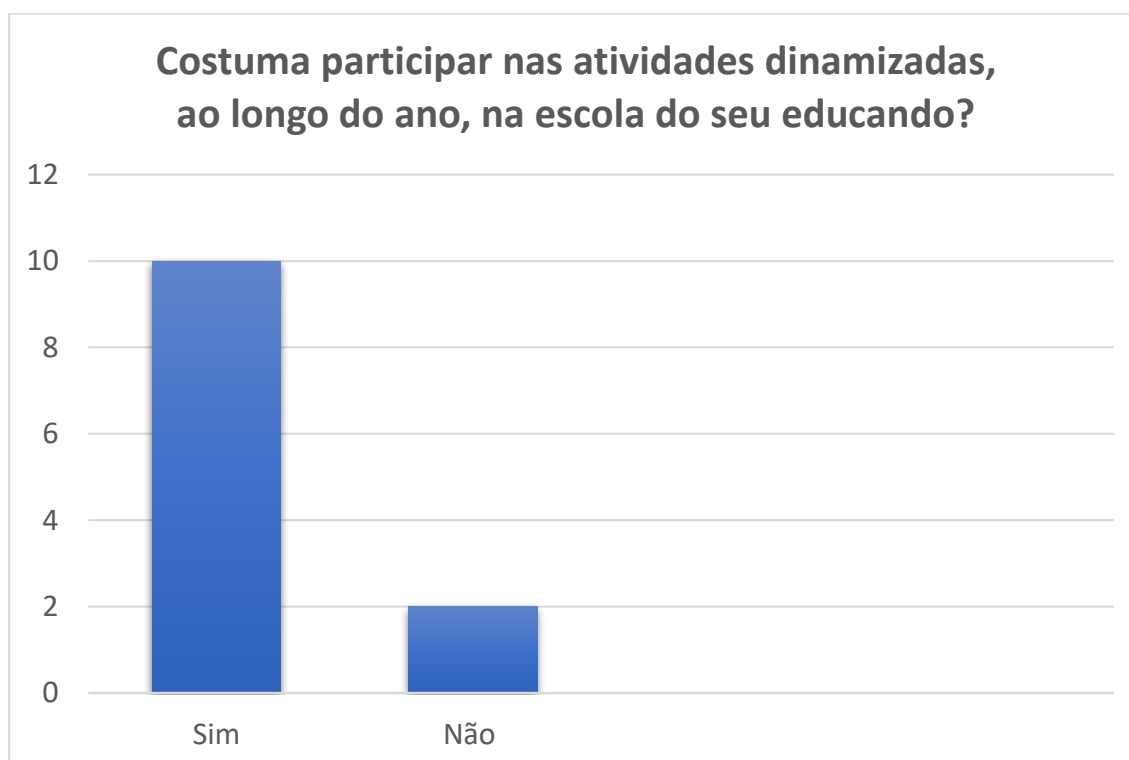


Figura 21: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca da sua participação nas atividades dinimizadas pela escola ao longo do ano

Se respondeu “Sim”, em que tipo de atividades?

Respostas	Contagem
Participar em reuniões apenas com o/a Professor/a	IIII II
Participar em reuniões de pais com o/a Professor/a	IIII
Organizar e desenvolver atividades na sala a pedido do/a Professor/a	I
Participar em eventos da escola (como festas de Natal, ou fim de ano)	IIII IIII
Outra	

Figura 22: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca das atividades nas quais têm o hábito de participar

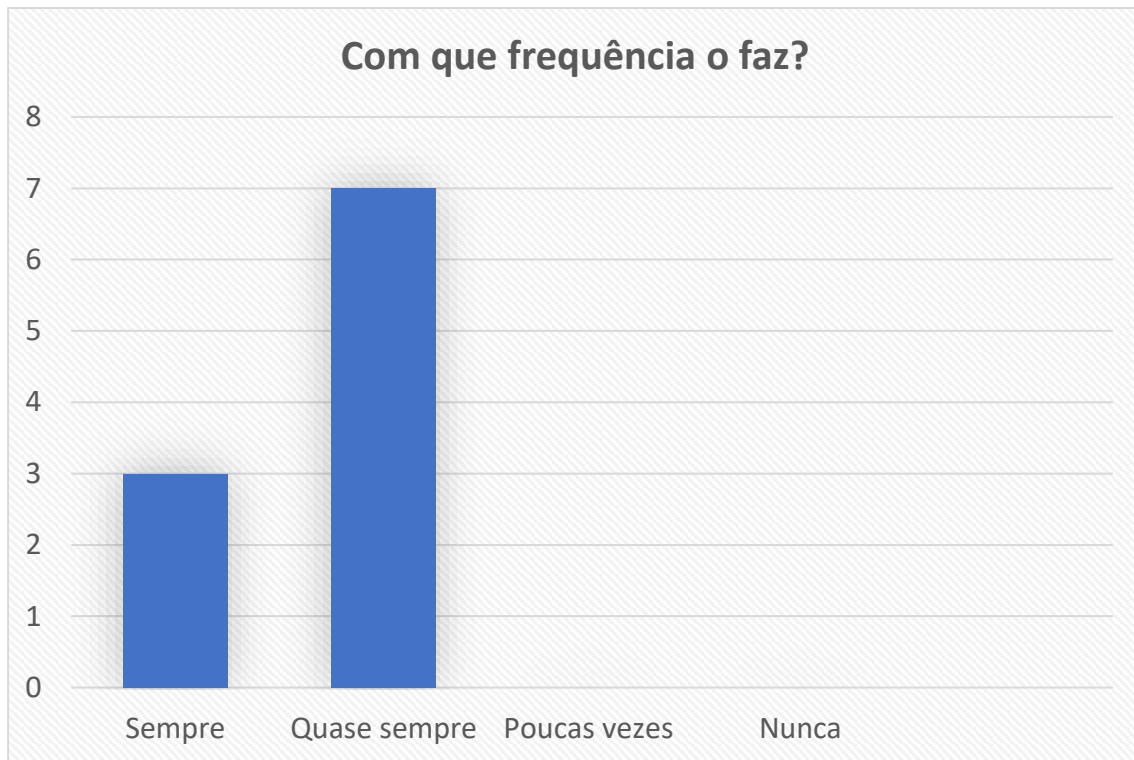


Figura 23: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca da frequência com que participam em atividades dinamizadas pela escola

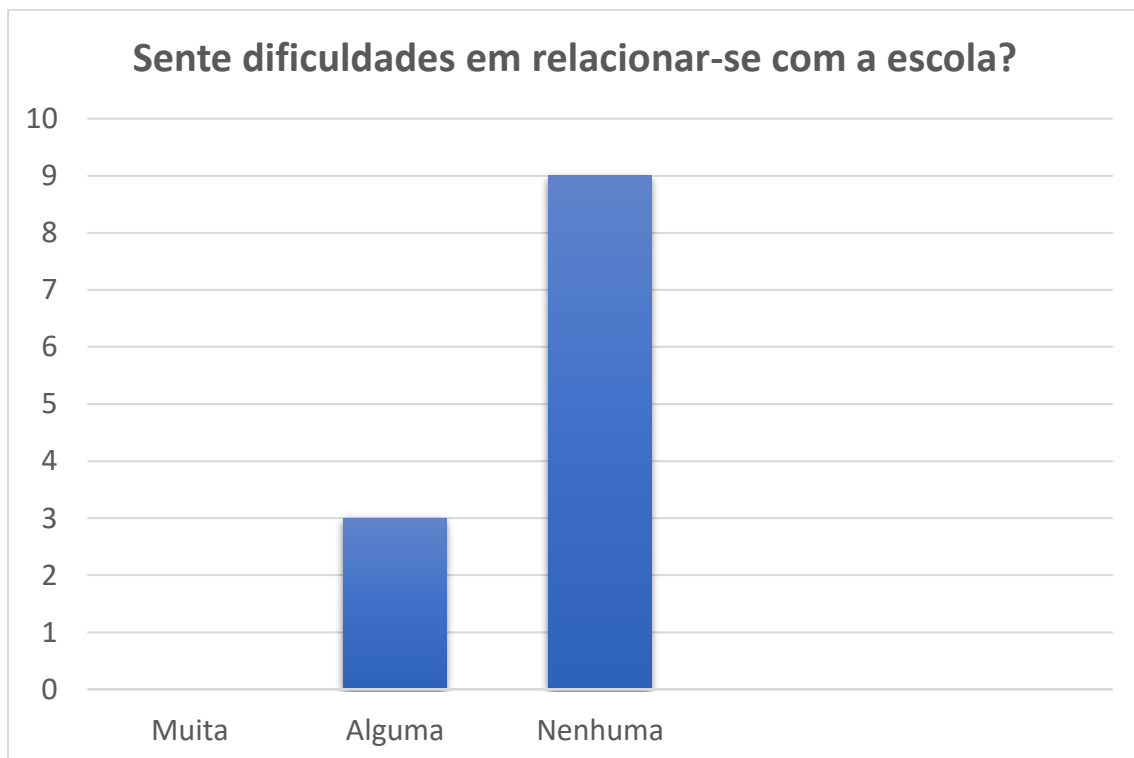


Figura 24: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca das dificuldades que sentem em relacionar-se com a escola

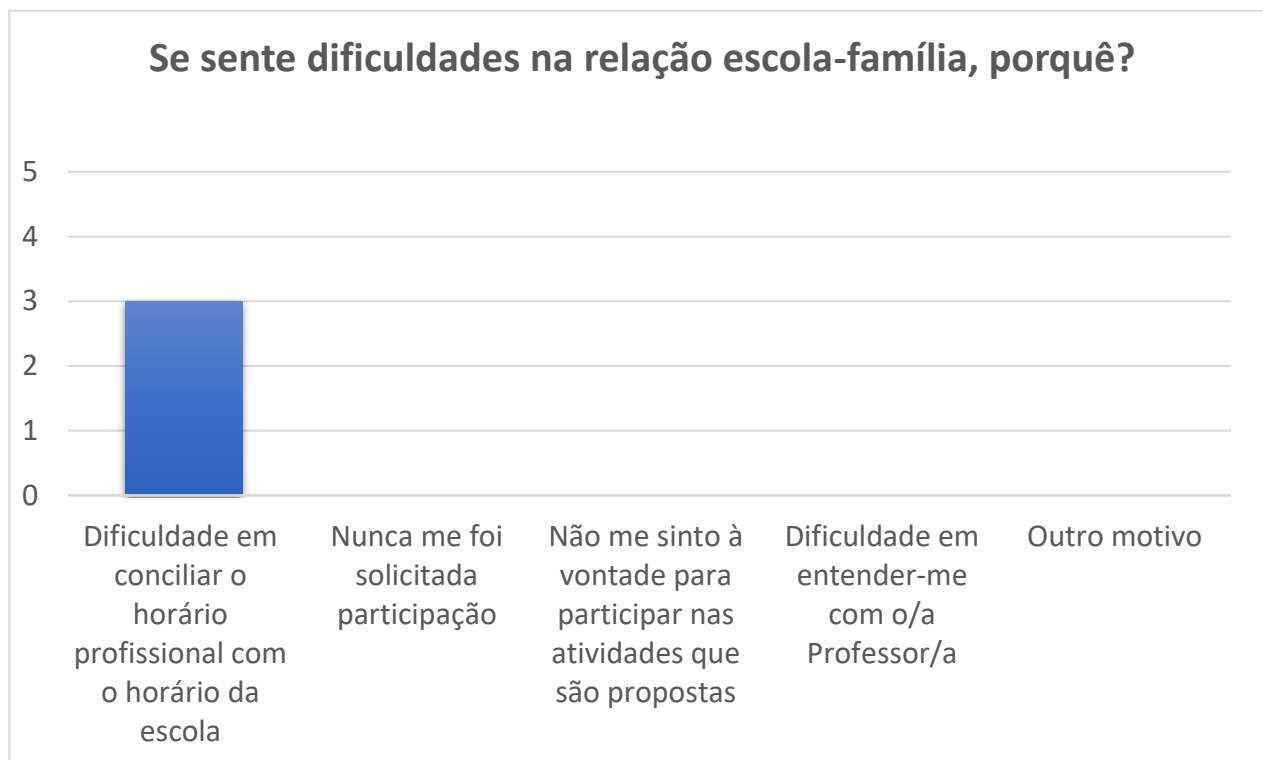


Figura 25: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca dos motivos que dificultam a sua relação com a escola

III– Representações sobre a relação escola-família

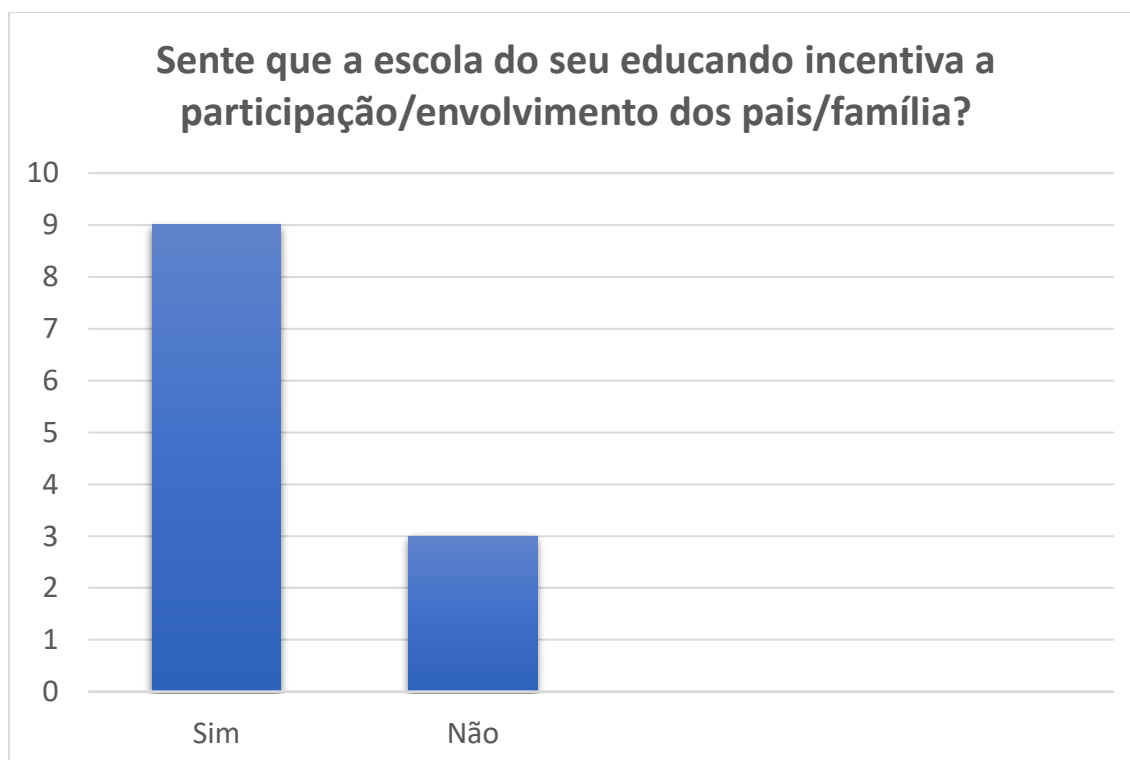


Figura 26: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca dos incentivos da escola em relação à participação dos pais/famílias

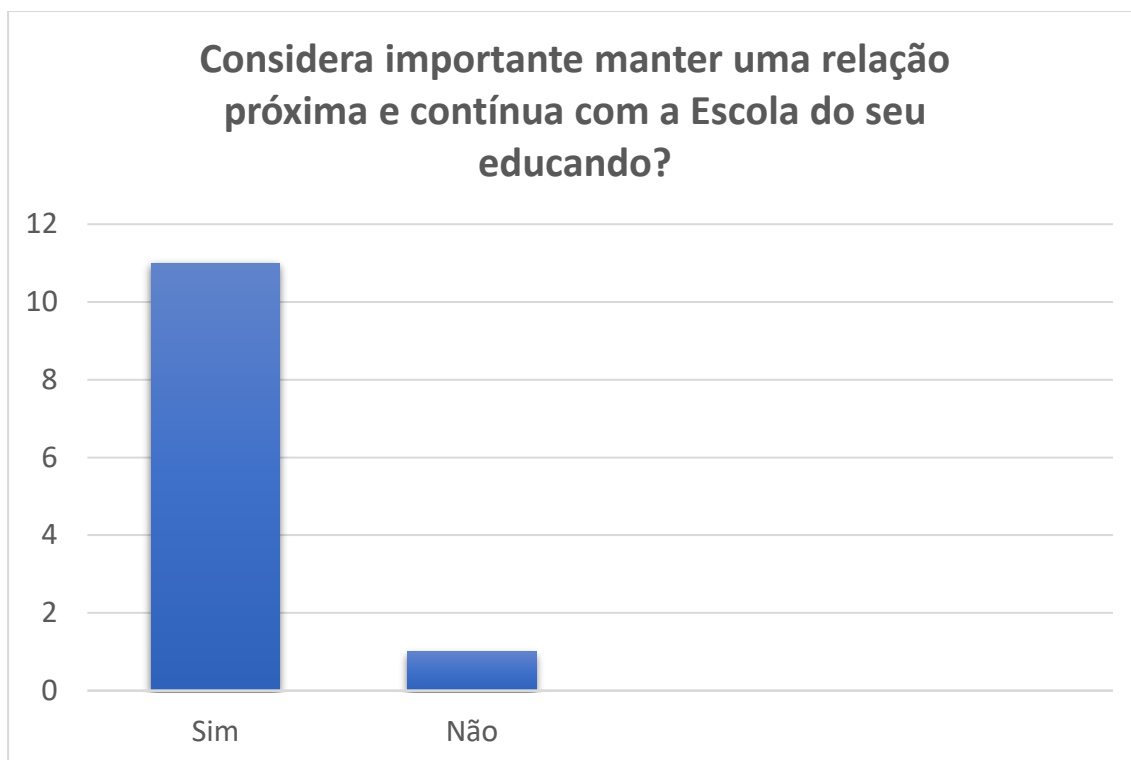


Figura 27: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca da importância da relação entre a escola e a família

Porquê?

Respostas
É sempre importante manter uma relação próxima com a escola para conhecer e relacionar-me com os professores, para resolver problemas que possam surgir e mesmo ter uma participação ativa na escola e principalmente na vida dos meus filhos.
A escola ajuda no desenvolvimento da minha filha e como tal, gosto de saber o que ela faz.
Para ver o desenvolvimento escolar do meu filho e acompanhar o seu processo enquanto criança.
Para acompanhar o desenvolvimento do meu educando, estar informado acerca do dia-a-dia dele e perceber mais facilmente alterações comportamentais.
Porque para além de a minha filha estar a aprender, é onde ela passa, pelo menos, metade do seu dia e acho que é importante manter uma relação com a escola.
É uma maneira de poder acompanhar a vida escolar do meu filho e lhe poder ajudar em alguma coisa.
Para saber com está o desenvolvimento da criança.
Para melhor acompanhamento do desempenho escolar e pedagógico.
Ao ter essa relação próxima ajuda ambas as partes no desenvolvimento e na relação entre a criança e a professora.

Figura 28: Justificações dadas pelos Pais/Encarregados de Educação sobre a importância da relação entre a escola e a família

IV – Representações da relação escola-família na formação para a Cidadania

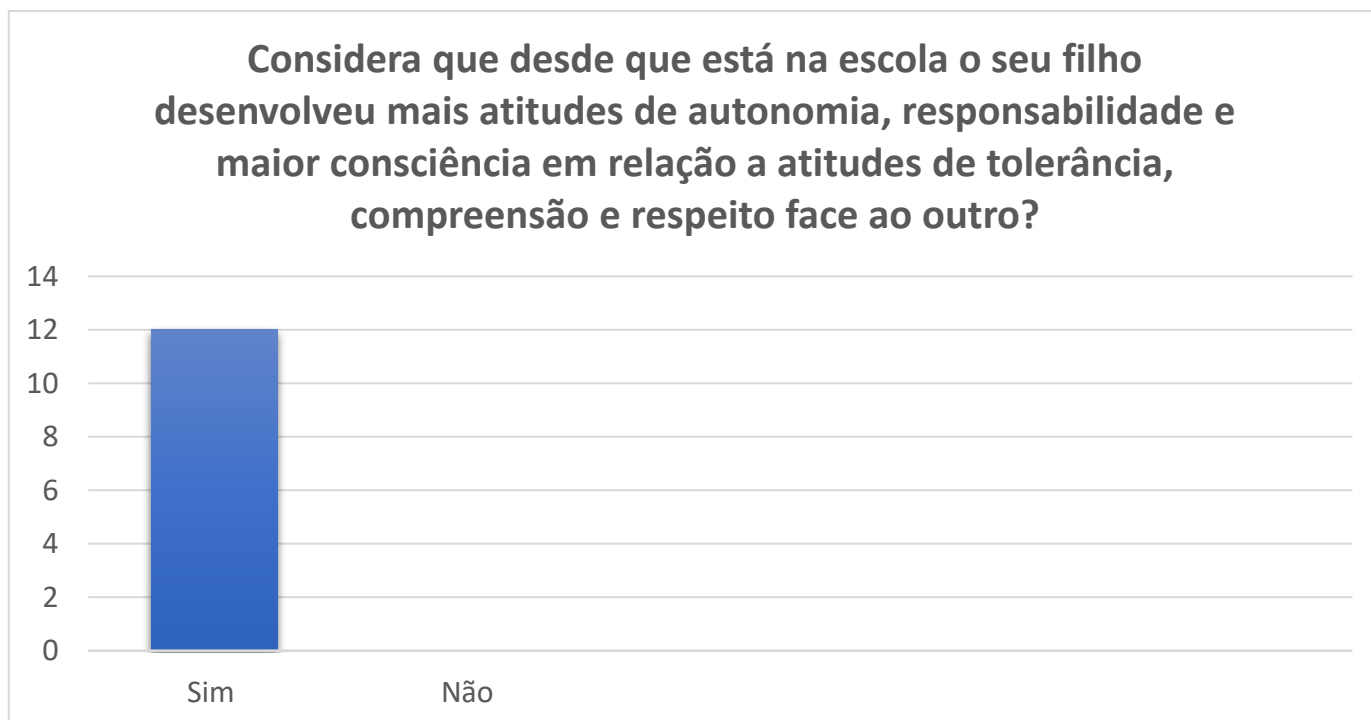


Figura 29: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca da influência da escola na formação para a Cidadania

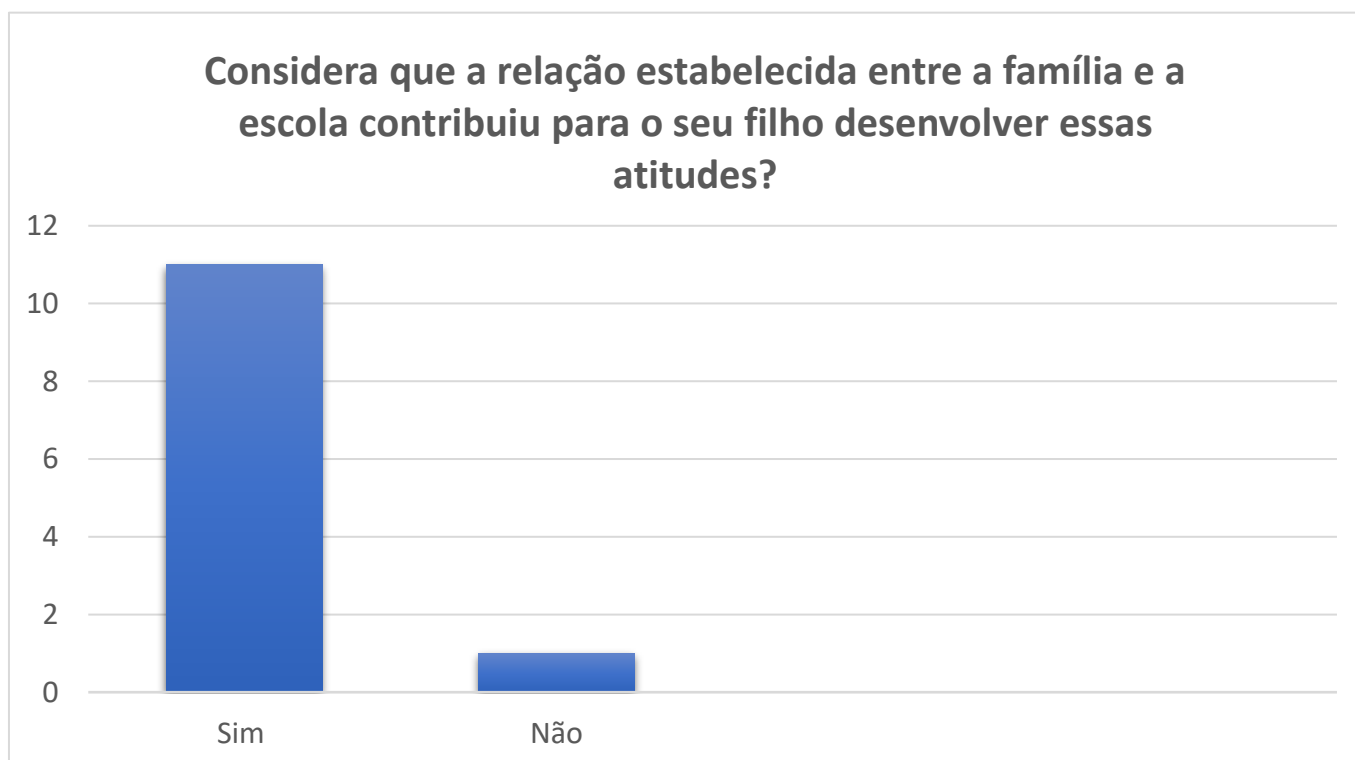


Figura 30: Representações dos Pais/Encarregados de Educação acerca da influência da relação escola-família na formação para a Cidadania

Se respondeu “Sim”, de que forma?

Respostas
As crianças passam muito tempo na escola, o que é perfeitamente normal, não só para aprender o que lhes é dado mas sim conseguem ganhar autonomia, confiança, responsabilidades. Por vezes, o nosso horário de trabalho não permite passar muito tempo com as crianças, daí desenvolver muitas dessas atitudes não só em casa mas na escola também.
Toda a aprendizagem de um modo geral contribui para as etapas da criança.
O que se passa e aprende na escola é falado em casa.
Sim, porque assim ficamos todos dentro do assunto.
Começou a perceber que tem que ter mais responsabilidade e mais organização.
Porque a relação de proximidade e partilha é fundamental para o desenvolvimento dessas competências.
Sinto que ele desenvolveu muito a sua maneira de ser. Sendo ele um menino “especial”, esta relação com a escola ajudou muito o desenvolvimento do meu filho.
Regras, comportamentos, partilha.
No sentido de estar a “trabalhar” com outras crianças, professores e funcionários. E no sentido da responsabilidade e compreensão para com os outros.
Porque é nesta relação entre a família e a escola que havendo esta proximidade, aguça estas atitudes e o crescimento da própria criança.

Figura 31: Justificações dadas pelos Pais/Encarregados de Educação acerca da influência da relação escola-família na formação para a Cidadania

Apêndice VI: Calendarização das temáticas desenvolvidas no decorrer do Estágio Pedagógico I

Datas	Temas
20 e 21 de outubro	- Outono
25, 26 e 27 de outubro	- Halloween
8 a 17 de novembro	- Higiene pessoal - São Martinho - Origem dos Bebés - A Família
6 e 7 de dezembro e 13 a 15 de dezembro	- Natal
10 a 14 de janeiro	- A Família

Apêndice VII: Calendarização das temáticas desenvolvidas no decorrer do Estágio

Pedagógico II

28 a 30 de março de 2022		
Português	Matemática	Estudo do Meio
- O texto descritivo; - Gramática.	- Multiplicação com composição de dezenas; - Problemas de dois passos (multiplicação/divisão e adição/subtração).	- As plantas (raiz, caule, folha, flor e fruto)
02 a 11 de maio de 2022		
Português	Matemática	Estudo do Meio
- Verbos irregulares	- Divisão com decomposição; - Divisão com resto; - Múltiplos e divisores; - Dividir centenas, dezenas e unidades; - Dividir um número de três algarismos por um número de um algarismo; - Problemas (multiplicação no sentido combinatório).	- Animais (comparar e classificar animais, alimentação dos animais, cadeias alimentares, deslocação dos animais, animais migratórios e em extinção).
30 de maio a 8 de junho de 2022		
Português	Matemática	Estudo do Meio
- Discurso direto; - Oficina de escrita.	- Escrever décimas como dízimas finitas; - Problemas de três passos.	- Os astros (sombra, reflexão e refração; pontos cardeais, bússola e magnetismo terrestre).

20 de junho de 2022

Português	Matemática	Estudo do Meio
- Oficina de escrita	- Gráficos de barras; - Números ordinais até centésimo.	- Mecânica simples: roldana, pêndulo; - O turismo e as construções.

