



Universidade de Évora

Mestrado em Educação, variante de Supervisão Pedagógica

A relação entre Escola e Família na perspectiva de futuros Educadores de Infância e de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico - influências da formação inicial e supervisão pedagógica na promoção desta relação.

Elisabete Velez Trabuco

Orientadora: Professora Doutora Maria da Assunção Folque

Novembro 2009



Universidade de Évora

Mestrado em Educação, variante de Supervisão Pedagógica

A relação entre Escola e Família na perspectiva de futuros Educadores de Infância e de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico - influências da formação inicial e supervisão pedagógica na promoção desta relação.

Elisabete Velez Trabuco



Orientadora: Professora Doutora Maria da Assunção Folque

172 820

Novembro 2009

Agradecimentos

Devo um especial agradecimento a todas as pessoas que me apoiaram na realização deste estudo, sem as quais, não seria possível a sua realização.

À Professora Doutora Assunção Folque que de pronto aceitou ser minha orientadora, sem qualquer hesitação. Agradeço-lhe pela sua disponibilidade, pelos seus conselhos, pelas suas directrizes, pela sua objectividade e exigência.

Agradeço à Dr^a Ana Artur, à Dr^a Lucinda Simões, à Professora Doutora Isabel Fialho, à professora Doutora Lurdes Moreira, à Dr^a Maria do Céu André e à Dr^a Luísa Fernandes Homem, que validaram o questionário e disponibilizaram o seu tempo e os seus saberes para tal. Um especial agradecimento à Dr^a Maria do Céu André que me disponibilizou uma aula sua na ESE de Beja, de modo a ser possível a aplicação dos questionários aos alunos em causa nesta Instituição, e por toda a informação disponibilizada.

À Dalila, por me ter ajudado na aplicação dos questionários aos alunos de Ensino Básico da Universidade de Évora.

Aos alunos de Ensino Básico do 1º ciclo e Educação de Infância da ESE de Beja e da Universidade de Évora, que responderam aos questionário e cederam informações importantes para a realização deste estudo.

Agradeço ao Hugo Quintino, que me apoiou no trabalho de análise de dados, nomeadamente no programa SPSS.

Aos meus pais, por sempre me encorajarem, mesmo nos momentos mais difíceis e por sempre me darem a mão quando mais precisei.

Ao meu marido, pela paciência, horas de escuta, dedicação e apoio sempre demonstrados. Pelo tempo de ausência e isolamento no escritório.

Agradeço aos meus amigos e Família também pelo tempo que não lhes dediquei e à Sofia Ribeiro pelas horas de conversação e trocas de ideias, uma vez que estamos as duas quase na mesma situação.

Agradeço a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização deste estudo e que não foram aqui mencionados.

Resumo

Este estudo procura caracterizar a relação entre Escola e Família na perspectiva de alunos futuros Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico do 1º ciclo, no contexto do seu estágio final de quarto ano. Partindo do pressuposto que as concepções dos alunos não se formulam num vazio, procura-se compreender as concepções teóricas e práticas acerca da relação entre Escola e Família destes alunos, no contexto da formação que os enquadra e igualmente no contexto das escolas onde realizam o seu estágio final.

Realizámos um estudo de caso em duas Instituições de Ensino Superior, a Escola Superior de Educação de Beja e a Universidade de Évora, nomeadamente a quatro turmas de quarto ano das duas licenciaturas já referidas. Como instrumentos de recolha de dados fizemos uma análise das disciplinas do plano de estudos de cada licenciatura, assim como fizemos também uma análise dos instrumentos de planificação e avaliação que estes estabelecimentos de ensino utilizam, e ainda aplicámos aos alunos um inquérito por questionário.

Os resultados que obtivemos mostram que os alunos dão importância à relação de complementaridade e de relação entre Escola e Família, não considerando assim a separação entre estes dois agentes educativos. Como tal, estes alunos consideraram que os professores e educadores devem ter em consideração o envolvimento das Famílias nas suas planificações de actividades e assumir os pais como agentes educativos activos. Estes dados só fazem sentido, uma vez que quer a Escola Superior de Educação de Beja, quer a Universidade de Évora, parecem fornecer aos seus alunos, formação para que estes estejam sensibilizados para a promoção da relação entre Escola e Família, através de vários propósitos que exigem aos seus alunos. Contudo salientamos uma formação inicial mais abrangente e exigente na Universidade de Évora. Ainda assim, é um facto que estes alunos encontraram factores que dificultaram o estabelecimento da relação entre Escola e Família ao longo dos seus estágios finais, no entanto, conseguiram estabelecer estratégias de modo a ultrapassá-las, estratégias estas, na sua maioria inseridas nos tipos 2 e 3 da tipologia de Joyce Epstein, assim como estratégias ligadas à comunicação e promoção da participação conjunta em actividades realizadas tanto dentro como fora da sala e/ou Instituição.

Abstract

The relation between School and Family in the Kind Garden and Basic School Teacher Perspective – Prime Training Influences and Pedagogical Supervision of this relationship.

This study characterizes the school-family relationships from the point of view of pre-school and primary student-teachers in their final year of initial training. Assuming that the students' conceptions are not built in an empty context, we seek to understand the theoretical and practical concepts about the school-family relationships of these students, in the context of their experience at the University and at the schools where they undergo their final practicum.

This is a case-study of two higher education institutions: Escola Superior de Educação de Beja and Universidade de Évora, and two courses in each institution: Pre-school Education and Primary School Teaching; the students belong to the four final years of these courses. Data included documentary analysis of the courses' plans and the planning and evaluation instruments used within each course and a questionnaire to all students of each course.

Results point out to an understanding of school-family relationships characterized by complementarity and reciprocity, rejecting a view of separation between school and family. These students considered important that teachers include in their plans opportunities to involve families and that they consider families as active educational agents. These results seem to be associated with the higher education institutions' programs which encourage and require students to adopt such an approach. The results seem to suggest that the teachers' training at the Universidade de Évora is slightly broader and more demanding.

Despite these students having found some resistances and difficulties during their practicum in relation to implementing school and family links, they were also able to implement some strategies to overcome these difficulties. The strategies students used were mainly within Joyce Epstein's type two and three; strategies were mainly directed to promote communication and joint participation in activities inside as well as outside the classroom and the school.

Índice

| | |
|---|----|
| Capítulo 1- Introdução | 1 |
| Capítulo 2- Fundamentação teórica | 4 |
| 2.1 Introdução | 4 |
| 2.2 Escola e Família como duas componentes do processo educativo: suas relações | 5 |
| 2.3 A importância da relação entre Escola e Família na aprendizagem das crianças | 8 |
| 2.4 Caracterização das relações entre Escola e Família: Modelos teóricos | 9 |
| 2.5 Dificuldades no estabelecimento da relação entre Escola e Família | 13 |
| 2.6 Estratégias para a promoção da relação entre Escola e Família | 15 |
| 2.7 Enquadramento legal e conceptual da relação entre Escola e Família: documentos orientadores | 17 |
| 2.7.1 Legislação portuguesa | 17 |
| 2.7.2 Documentos orientadores do processo ensino e aprendizagem na Educação de Infância em Portugal | 19 |
| 2.7.3 Orientações Curriculares | 19 |
| 2.7.4 Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1º ciclo | 21 |
| 2.8 A formação e supervisão dos professores e a relação entre Escola e Família | 22 |
| 2.8.1 Noção de supervisão pedagógica | 24 |
| 2.8.2 Modelos de Supervisão | 25 |
| Capítulo 3- Metodologia | 31 |
| 3.1 O que é a investigação | 31 |

| | |
|---|-----------|
| 3.2 Objectivos do estudo | 31 |
| 3.3 Opções metodológicas: estudo de caso | 32 |
| 3.4 Caracterização do caso e dos participantes | 34 |
| 3.5 Instrumentos e procedimentos de investigação | 36 |
| 3.5.1 Análise dos planos de estudo | 36 |
| 3.5.2 Análise da organização da formação na sua componente prática: instrumentos de planificação | 36 |
| 3.5.3 Questionários | 36 |
| 3.5.4 Cronograma | 39 |
| Capítulo 4- Apresentação e discussão de dados | 40 |
| 4.1 Introdução | 40 |
| 4.2 O contexto da formação e sua organização | 41 |
| 4.2.1 Planos de estudo das duas licenciaturas da ESE de Beja e da Universidade de Évora | 41 |
| 4.2.2 Organização do estágio final | 43 |
| 4.2.2.1 Relatórios de estágio | 44 |
| 4.2.2.2 Instrumentos de planificação e sua estrutura | 45 |
| 4.2.2.3 Estrutura da planificação diária da aluna de EIESE | 45 |
| 4.2.2.4 Estrutura da planificação diária das alunas de EIUE | 46 |
| 4.3.3.5 Estrutura da planificação diária pedida aos alunos de EBUE | 46 |
| 4.3.3.6 Estrutura da planificação semanal das alunas de EIUE | 47 |
| 4.2.2.7 Estrutura da planificação semanal pedida aos alunos de EBUE | 47 |
| 4.2.2.8 Ficha de avaliação final de estágio | 48 |

| | |
|--|-----|
| 4.2.3 As perspectivas dos alunos sobre a supervisão dos estágios no sentido de promover a relação entre Escola e Família | 49 |
| 4.3 As concepções dos alunos sobre a relação entre Escola e Família | 53 |
| 4.4 As práticas promotoras da relação entre Escola e Família | 68 |
| 4.5 As dificuldades na relação entre Escola e Família | 79 |
| 4.5.1 Concepções teóricas sobre o tipo de dificuldades e sua origem | 79 |
| 4.5.2 Experiência de dificuldades | 90 |
| 4.5.3 Estratégias para ultrapassar as dificuldades | 92 |
| 4.6 O contexto de estágio e práticas promotoras de relação entre Escola e Família | 103 |
| 4.7 Reflexão crítica face aos procedimentos metodológicos utilizados | 106 |
| 4.7.1 Questionário | 106 |
| 4.7.2 Planificações | 107 |
| Capítulo 5- Considerações finais | 109 |
| Referências Bibliográficas | 112 |
| Anexos | 115 |
| Anexo 1- Questionário | 116 |
| Anexo 2- Componentes e Organização do Dossiê de Estágio Pedagógico 2009 | 125 |
| Anexo 3- Registo nº1 “ Interacção com a Família e com a Comunidade” | 128 |
| Anexo 4- Planificação Semanal Cooperada - Design do Plano da UE | 133 |
| Anexo 5- Análise de conteúdo da questão 15.1 | 135 |
| Anexo 6- Análise de conteúdo da questão 4.1 | 138 |
| Anexo 7- Análise de conteúdo da questão 5.1 | 141 |

| | |
|---|-----|
| Anexo 8- Análise de conteúdo da questão 6 | 144 |
| Anexo 9- Planificação nº1: Plano diário da ESE | 149 |
| Anexo 10- Planificação nº2: Planificação diária Cooperada da UE | 152 |
| Anexo 11- Planificação nº3: Planificação diária Cooperada da UE | 157 |
| Anexo 12- Análise de conteúdo da questão 12.1 | 164 |

Capítulo 1- Introdução

*“Vivemos tempos de mudança.
Esta não pode deixar de afectar
duas instituições sociais centrais
da nossa sociedade, a Escola e a
Família, assim como a relação
entre ambas.”*

Silva P. (2007, p. 15)

A Escola e a Família foram sofrendo, ao longo dos tempos, grandes alterações quer a nível de práticas quer a nível de concepções. A Escola é hoje vista com outras responsabilidades, assim como a Família é hoje encarada pela Escola de uma forma mais profunda e influente. Actualmente, Escola e Família, assumem-se como duas instituições indissociáveis.

De modo a conhecer e aprofundar toda esta dinâmica, Escola e Família têm sido alvo de estudos por parte das Ciências Sociais, dando origem a especialidades, como por exemplo: História e Sociologia da Família e História e Sociologia da Educação. Graças aos estudos realizados, a relação entre Escola e a Família tem-se assumido numa relação indispensável, ímpar e fundamental, “(...) *é, pois, uma relação vital.*” (Diez, 1989, p. 1) Trata-te de uma relação vital, no entanto, sujeita a pressões e dificuldades vindas de todas as direcções, quer sejam elas oriundas das Escolas ou das próprias Famílias. Apesar das dificuldades, tem sido notória a preocupação quer dos governos, quer das Escolas quer ainda das Famílias e Comunidade para a formulação de estratégias e actividades que visam o desenvolvimento da relação entre a Escola e a Família, o desenvolvimento de aprendizagens significativas nas crianças e consequentemente o seu sucesso escolar, como é o exemplo de Inglaterra e do País de Gales.

Silva, P. (2004), ao debater estas questões, chega a considerar que os professores não estão a ser preparados para se relacionarem com as Famílias. O presente estudo vem ao encontro desta preocupação, uma vez que pretende estudar o contexto de formação dos alunos finalistas das licenciaturas em Educação de Infância e dos Professores do 1º ciclo do Ensino Básico, a sua organização, o processo de supervisão dos estágios finais e, as concepções que estes alunos têm acerca da relação entre Escola e Família.

De uma forma mais pormenoriza, o presente estudo, descreve as concepções de futuros Educadores de Infância e futuros Professores do 1º ciclo do Ensino Básico sobre a

importância da relação Escola e a Família, estudando nomeadamente a forma como estes alunos, no quarto ano, inserem esta dimensão na sua prática no estágio final. Pretende também perceber como é encarada a relação entre Escola e Família na formação inicial destes alunos, assim como verificar qual o estímulo que os seus supervisores oferecem aos seus alunos no que toca a esta temática.

Utilizou-se a metodologia de estudo de caso em duas Instituições de Ensino Superior, nomeadamente na Escola Superior de Educação de Beja e na Universidade de Évora. O estudo envolveu os alunos de quatro turmas de finalistas das duas Licenciaturas, duas de Educação de Infância e duas de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico.

A escolha destes alunos está relacionada com todo o envolvimento que já estabeleceram com a prática ao longo dos seus estágios, estando assim já envolvidos com as crianças, com os adultos da Instituição onde estagiaram, com as Famílias das crianças e com toda a Comunidade envolvente. Estes alunos também já tiveram a oportunidade de pensar mais profundamente sobre este tema, já planificaram actividades, certamente já se depararam com algumas dificuldades e já encontraram estratégias para a resolução dessas mesmas dificuldades. Ou seja, este é o grupo de alunos que já possui prática que nos pode ajudar a responder aos objectivos a que nos propomos neste estudo.

Utilizaram-se diversas técnicas de recolha de dados, nomeadamente análise documental aos planos de estudo das licenciaturas em causa e análise documental da organização da formação na componente prática, mais precisamente de alguns instrumentos de planificação e avaliação. A aplicação de um inquérito por questionário aos grupos em análise, foi outra estratégia utilizada para a recolha de informação, permitindo-nos realizar diversas dimensões de análise sustentadas em análises quantitativas e qualitativas.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, sendo que o primeiro capítulo diz respeito à parte introdutório do trabalho.

Relativamente ao segundo capítulo, este remete para a fundamentação teórica que visa o enquadramento teórico dos temas por nós apresentados. Inicialmente este segundo capítulo, apresenta uma perspectiva histórica sobre a evolução da relação entre Escola e Família assim como a caracterização desta relação, onde são apresentados três modelos teóricos (Lima, J. A. (2002), Marques R. (1997), Joyce Epstein (1987) citado por Marques R. (1997) e onde se apresenta a sua importância nas aprendizagens das crianças. Seguem-se as dificuldades sentidas tanto pelas Famílias como pela Escola à efectivação desta relação, assim como as estratégias capazes de combater estas referidas dificuldades.

Apresenta-se ainda o enquadramento legal e conceptual da relação entre Escola e Família, analisando os documentos orientadores dos professores do processo de ensino aprendizagem na Educação de Infância em Portugal, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e a Organização Curricular e Programas do 1º ciclo. Neste enquadramento legal, pretende-se ainda, entender a importância do papel da formação prática de professores e da supervisão como elementos construtores da profissionalidade.

O terceiro capítulo, diz respeito à metodologia, nomeadamente às opções metodológicas escolhidas, à caracterização do caso e dos participantes e às estratégias de investigação. A apresentação e discussão de resultados é realizada no quarto capítulo, onde é inicialmente apresentado o contexto da formação dos alunos em causa e a sua organização, as concepções dos alunos sobre a relação entre Escola e Família, as práticas dos alunos promotoras desta relação, as concepções teóricas e práticas dos alunos face às dificuldades na relação entre Escola e Família, assim como as estratégias utilizadas pelos alunos de modo a ultrapassá-las. É ainda efectuada a caracterização do contexto de estágio e as suas práticas promotoras de relação entre Escola e Família. Finalmente, no quinto capítulo são apresentadas as considerações finais deste estudo.

Capítulo 2- Fundamentação teórica

2.1 Introdução

Escola e Família, têm sido alvo de grandes alterações ao longo dos tempos. O contexto da nossa sociedade, tem exigido grandes mudanças no seio Familiar, na Escola assim como na Comunidade envolvente. Iniciamos, portanto, com uma apresentação da perspectiva histórica dos conceitos Escola e Família, de modo a perceber como estes dois agentes educativos evoluíram ao longo dos tempos, assim como evoluiu a relação entre ambos e a importância da mesma nas aprendizagens das crianças e no seu sucesso educativo.

Apresentam-se de seguida diversos modelos de análise da relação entre Escola e Família. Autores como, Marques R. (1997), Joyce Epstein (1987) citado por Marques R. (1997) e Lima, J. A. (2002), analisam a importância de vários tipos de envolvimento parental, que nos reportam para estratégias a ter em conta de modo a promover a relação entre a Escola e a Família. No entanto, adoptámos apenas a tipologia de Joyce Epstein para suportar parte da análise de dados do nosso estudo, pois consideramo-la como sendo a tipologia mais complementar e mais capaz de impulsionar aprendizagens significativas nas crianças e de fortalecer a relação entre Escola e Família de um modo mais concreto e abrangente.

Apesar dos três modelos apresentarem tipos de envolvimento parental, surgem sempre dificuldades em estabelecer ou manter este tipo de envolvimento. Apresentámos as dificuldades que autores como Marques (1996), Lima J. A. (2002) e Villas Boas (2004), mencionam como comprometedoras no estabelecimento da relação entre Escola e Família, assim como as estratégias que estes e outros autores como Silva,P.(1993) apresentam de modo a estabelecer a relação aqui debatida e proporcionar maior sucesso educativo nas crianças.

Ao longo do seu discurso, Villas Boas (2004), direcciona-nos para as intenções da Legislação face a esta temática, portanto, apurámos o que a Legislação Portuguesa e os documentos orientadores dos Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo do Ensino Básico: Orientações Curriculares para a educação Pré-escolar e a Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1º ciclo, nos oferecem sobre tal. Estabelecer a relação entre a formação inicial dos futuros professores e a forma como eles compreendem e implementam a relação entre Escola e Família é uma das

preocupações do nosso estudo. Para tal, considerámos um ponto deste capítulo ligado à formação e supervisão dos professores.

2.2 Escola e Família como duas componentes do processo educativo: suas relações

Os conceitos de Escola e de Família sofreram ao longo dos tempos grandes alterações e evoluções. Logo, será pertinente fazer uma perspectiva histórica destes dois conceitos para assim entender a evolução dos mesmos e perceber a importância que estes assumem quando se relacionam.

Antes do século XVIII, em países como a França e a Inglaterra, não existia qualquer entidade ou espaço dedicado ao atendimento de crianças. Foi com o crescimento da industrialização que surgiu depois desta data, que a estrutura social se começa a alterar, e por conseguinte a estrutura e os papéis da Família também, sendo que a mulher deixa de ficar apenas no lar a cuidar dos filhos e passa também a trabalhar fora. Tal facto terá contribuído para que se comecem a abrir casas de asilo.

É no século XVIII, que começa a existir um atendimento de crianças fora do contexto familiar e onde começavam a ser traçados alguns programas dedicados especificamente a crianças. É o caso, por exemplo, da “ escola de tricô”, fundada por Jean Frederick Oberlin, na Alsácia, França, por volta de 1767, que abarcava um programa que (...) *incluía exercício físico, jogos e trabalhos manuais, bem como a aprendizagem da história e da Natureza através de imagens*” Formozinho J. (Org) (1998, págs. 15 e 16).

Em Portugal e por volta desta época, julga-se que já existiam acções impulsionadoras de funções educativas e será aqui portanto que as mães começam a ser encaradas como pedagogas dos seus filhos, e onde é atribuído um grande valor à socialização, à interajuda, e à amizade. Note-se que é só no final do século XIX, que emergem novas concepções relativamente à importância do atendimento às crianças fora dos lares. Essa importância surge devido às necessidades sociais da actualidade e à necessidade de promover assistência às crianças e às Famílias de forma a garantir o desenvolvimento das crianças. No entanto, as primeiras intenções do estado face a esta problemática surgem entre 1834 e 1910.

Com a implementação da República (1910) é dado um novo estatuto às crianças. Foram tomadas as primeiras medidas para a implementação de uma rede de escolas infantis. As crianças ainda não eram consideradas como seres participativos mas sim como seres

educáveis que precisavam de profissionais especializados que lhes prestassem cuidados e atenção.

Entre 1926 e 1958, Portugal viveu um período de grande controlo do estado e de estagnação. Segundo Formozinho (1987) citado por Silva, P. (2007), neste período, ocorreram algumas mudanças dignas de registo. Este período foi alvo de vários momentos. Num primeiro momento (1926 a 1933), registaram-se alterações de currículos e desvalorização do papel e do estatuto dos professores da escola primária. Num segundo momento (1933 a 1945), verificou-se uma “ intervenção estatal na “educação” das crianças e das Famílias no espaço doméstico (...). E finalmente num terceiro momento (1945 a 1958), verificou-se um (...) *o desenvolvimento da industrialização [que exigiu] a expansão da escolaridade e a promoção da alfabetização massiva.*” (idem, (2007, págs. 73 e 74))

Mas a educação começa a sentir alguns obstáculos com a chegada do Estado Novo. Este Estado não estava interessado em investir na educação e na cultura de Portugal, muito menos na educação de crianças, pondo assim em risco a escolarização que se começava a adquirir com a referida industrialização. Com base nesta ideologia, a educação das crianças era entregue às Famílias, nomeadamente às mães que viam assim muitas portas fechadas em termos de trabalho. As mulheres e crianças eram assim desvalorizadas nesta sociedade e conseqüentemente a proximidade delas com a Escola era assim posta em causa.

Nos anos 1960, depois do fim desta ideologia, ocorrem algumas alterações ideológicas, uma vez que as mulheres já tinham necessidade de sair das suas casas e assumirem postos de trabalho, o que implicaria que a guarda das crianças começasse a ser assumida por outrem fora dos lares. Estas alterações e progressos foram fruto não só mas também, dos avanços dos estudos da Psicologia e da Sociologia e da assinatura em 1959 da Declaração dos Direitos da Criança.

Historicamente a Escola não surge como um complemento da Família mas sim como uma instituição com objectivos e finalidades muito claros e individuais. Até aos anos sessenta, a relação entre Escola e Família não assumiu grandes controvérsias uma vez que os papéis da Escola e da Família estiveram separados, “ *cabendo à escola e aos professores instruir e dar sentido universalista à educação das novas gerações.*” (idem, (2007, p. 140))

Em 1973, Veiga Simão, Ministro da Educação Nacional, lança a criação da educação infantil oficial.

Em 1974 a Revolução de 25 de Abril faz uma viragem em todas estas ideologias. Foram discutidas criações de Jardins-de-Infância públicos, com actividades que levassem à participação das comunidades, sob a iniciativa central de comissões locais.

Entre 1977 e 1986, viveu-se um crescimento do investimento na educação Pré-Escolar com a criação de uma Comissão Interministerial para a Educação e Protecção Infantil e, em 1986, é apresentada a Lei de Bases do Sistema Educativo, que dá ênfase à complementaridade da educação Pré-Escolar e da Família. Desde a Lei de Bases, que a legislação assume a Escola como um espaço de aprendizagem inserido na sociedade, o que implica a participação dos Pais e Encarregados de Educação nas Escolas.

Em 1994, o Conselho Nacional da Educação, implanta o Plano de Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar e a Lei- Quadro da Educação Pré-Escolar, onde o Estado se compromete a promover a educação da criança em cooperação com as Famílias.

Talvez devido às mudanças pelas quais as Famílias, Escolas e crianças têm passado nas últimas décadas, observa-se hoje uma exaltação da necessidade de se entender qual o papel destas duas Instituições e qual a relação que pode existir entre a Escola e a Família.

O debate sobre os papéis de cada Instituição, é cada vez mais eminente. Para uns, a Família tinha a função de cuidar, de educar as crianças em termos axiológicos, no entanto, as Escolas tinham que transmitir conhecimentos e de ir muito mais além daquilo que a Família poderia oferecer. Para outros, cabia à Escola as funções que diziam respeito à Família, ou seja, segundo esta perspectiva, a Escola tinha que assumir as funções da Escola e as da Família. Para outros ainda, os papéis destas instituições deveriam estar separados. É ainda muito difícil, actualmente, entender quais os papéis e funções dedicados quer à Escola quer à Família. Seja como for, devido a mudanças dentro da Família e a alterações notadas na Escola, observa-se hoje uma grande necessidade de se estabelecer um diálogo que estimule a relação entre a Escola e a Família.

Quer a Escola quer a Família têm vindo a adaptar-se às exigências desta relação e consequentemente, temos assistido a uma multiplicação dos papéis dos professores e a uma insistência para o envolvimento parental e para o envolvimento de toda a comunidade na Escola.

Todos estes factores, podem contribuir para a modificação da cultura profissional docente e podem dar origem a um mal-estar da classe docente. Esta cultura pode estar comprometida quando, por vezes, é necessário abandonar a linguagem escolar para que a informação a partilhar seja compreendida. Esta linguagem escolar, constitui a base do

saber docente e conseqüentemente a base do seu poder, que rapidamente pode ficar ameaçado. Esta conjuntura leva a que os professores assumam posturas e perspectivas diferenciadas em relação às Famílias e ao seu envolvimento na Escola.

Marques (1996), obteve dados relevantes sobre algumas perspectivas dos professores relativamente à participação das Famílias na Escola, que revelaram, por exemplo, a existência de professores que consideram que por vezes os pais são intrusos quando estes se envolvem com a Escola.

” Essa 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. A inclusão no programa educativo escolar de actividades (...) referenciadas como dos tipos 5 e 6 da tipologia de Joyce Epstein (isto é, participação dos pais na tomada de decisões e actividades de colaboração com a comunidade) é vista como potencialmente ameaçadora pelos professores dos cinco países. Uma tal inclusão significa: mais reuniões fora do horário normal de trabalho, mais vigilância sobre o trabalho dos professores, maior partilha do poder e mais dependência política das escolas face às famílias e a outros grupos comunitários. (...)” Marques (1996, p. 9)

O afastamento da cultura docente, a exigência de novas tarefas e estatutos pode constituir-se numa tarefa difícil, especialmente quando os professores não foram e não estão preparados e formados para efectivarem a relação entre Escola e Família.

2.3 A importância da relação entre Escola e Família na aprendizagem das crianças

Novas abordagens surgem quando se enfatiza a importância da relação entre Escola e Família como promotora de sucesso social/pessoal e académico das crianças. O trabalho em parceria entre a Escola e a Família implica mais trabalho entre estes dois agentes educativos criando uma atmosfera promissória ao desenvolvimento de aprendizagens significativas nas crianças.

Anna Henderson (1987), citado por Marques (1993, págs. 24 e 25), concluiu que (...) *quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento (...) Os efeitos positivos do envolvimento dos pais no aproveitamento escolar fazem-se sentir em todos os graus de ensino e grupos sociais.*” Os seus estudos apontam para que a participação das Famílias na tomada de decisões escolares pode melhorar a qualidade do ensino e promover o sucesso escolar.

Jean Krasnow citado por Silva P.(1993.p,78) partilha da mesma opinião e expôs algumas acções capazes de promover sucesso escolar através de um maior envolvimento parental quer na Escola quer em casa.

Neste âmbito, tome-se como exemplo a assinatura de um contrato em Chicago, que envolveu 99% dos pais de 41 turmas (826 alunos). Este contrato pressupunha que fosse criado um espaço em casa destinado ao estudo. Era ainda pedido que os pais, encorajassem e louvassem o trabalho escolar dos seus filhos e que estes colaborassem com os professores. Este contrato e estas condutas levaram a que estes alunos obtivessem o dobro do rendimento académico do que os que não estiveram envolvidos neste contrato. Outro exemplo ocorreu em Inglaterra onde foi criado um programa em que os professores enviaram livros aos pais e foi pedido que os filhos lessem aos seus pais duas a quatro vezes por semana. Eram também enviadas mensagens motivadoras aos pais. Mais uma vez os resultados foram significativos no que toca ao rendimento académico.

Apesar de terem sido aqui encontradas algumas estratégias de envolvimento parental a fim de promover aprendizagens significativas nas crianças que conduzem a maior sucesso escolar, torna-se pertinente a necessidade de entendermos que modelos teóricos puderam estar na base destas plausíveis estratégias de envolvimento parental.

2.4 Caracterização das relações entre Escola e Família: Modelos teóricos

As relações entre Escola e Família têm sido analisadas segundo vários modelos teóricos, tais como os de Lima, J. A. (2002), Marques R. (1997), Joyce Epstein (1987) citado por Marques R. (1997).

Segundo, Lima, J.A. (2002), as Famílias interessam-se cada vez mais por assuntos ligados à escolaridade das crianças e não tanto por assuntos ligados à gestão ou a funções administrativas.

O autor apresenta (Figura 1), três níveis ou patamares para o envolvimento parental, vistos de forma democraticamente diferente.

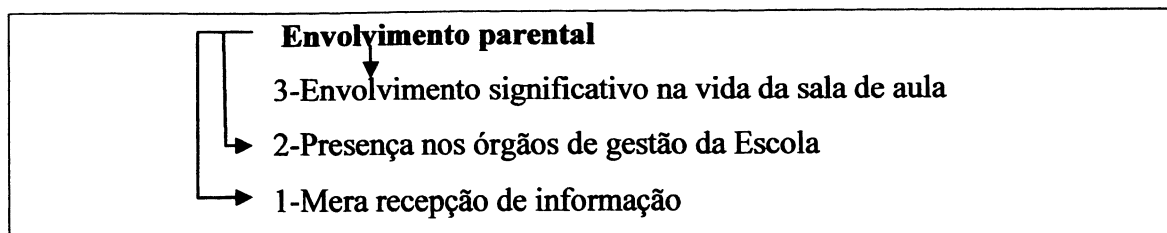


Figura 1- Patamares de envolvimento parental na vida da Escola segundo Lima, J.A., (2002, p. 147)

No primeiro nível ou patamar, os pais são encarados como receptores de informação, recebendo informações por via telefone, carta, e onde por vezes seguem e orientam os seus filhos com os trabalhos de casa. Estes pais mantêm alguma distância com a Escola. Aqui trata-se de uma “*democratização da disseminação de informação*” que a Escola faz relativamente a assuntos restritos.

Num segundo patamar, situam-se os pais que se podem considerar como “*parceiros menores da administração da instituição escolar*”. Segundo o autor, é para este patamar que caminham as escolas portuguesas. Neste patamar os pais deixam de ser meros observadores e começam a assumir papeis mais participativos. Aqui, os pais entram efectivamente na Escola. Neste segundo patamar, assistimos a uma democracia onde se abrange o processo de composição dos órgãos de administração da Escola.

Por fim, no terceiro patamar, os pais são vistos como “*parceiros activos* “. Aqui os pais participam na planificação, na concepção, execução e avaliação do currículo. Neste último patamar, trata-se de uma democratização da partilha de saberes, dentro da sala de aula. Não se pretende que os professores ocupem um papel secundário, mas sim, que mantenham o seu papel central mantendo uma articulação entre o que se passa dentro da sala de aula e o exterior, possibilitando assim experiências enriquecedoras.

É possível verificar que neste modelo apresentado por Lima J.A. (2002), as Famílias podem ser consideradas como auxiliares dos professores, tendo a sua participação uma certa limitação às actividades dentro da sala de aula, não tendo por exemplo influência nas tomadas de decisões importantes para todo o desenvolvimento institucional.

Marques R. (1997) apresenta três tipos de envolvimento parental: 1- Comunicação escola - família, 2- Interação escola - família; e 3- Parceria escola - família.

- 1- Comunicação escola-família - Neste tipo de envolvimento, os professores ajudam os pais e explicam como estes podem ajudar nas aprendizagens dos seus filhos e consequentemente no sucesso educativo dos mesmos. Actividades como: os pais lerem uma história à noite, os pais limitarem o tempo para os seus filhos verem televisão, os professores enviarem documentação aos pais sobre nutrição, técnicas de estudo, entre outras, são actividades possíveis de exercer neste tipo de envolvimento. Pretende, portanto que o trabalho exercido pelos pais em casa acabe por ser uma complementaridade daquilo que é realizado na Escola pelos professores.
- 2- Interação Escola-Família – O autor considera que o respeito entre pais e professores relativamente ao delineamento tanto de objectivos como de aprendizagens comuns é de extremo significado. A interacção entre Escola e Família, assenta no respeito da diversidade cultural, principalmente no respeito pelas culturas em minoria, devendo encará-las como uma mais-valia, pois só assim os alunos que estão inseridos nas “ culturas minoritárias” poderão sair triunfadores quer na sua cultura de origem quer na cultura dominante. Torna-se importante criar espaços, nas escolas para as Famílias destas crianças, tornando-os assim membros da Comunidade.
- 3- Parceria escola-família – Este modo de envolvimento tem como objectivo principal a capacidade de ajustamento e flexibilidade de modo a conseguir responder às necessidades para a gestão pedagógica institucional, assim como nas tomadas de decisões.

Nesta abordagem, o autor salienta para a importância do diálogo e colaboração entre Escola, Família e Comunidade. As Famílias são encaradas como agentes capazes de promoção de sucesso educativo. Segundo o autor, as Escolas de sucesso devem comunicar com as Famílias de modo a provocar aprendizagens significativas nas crianças, assim como intervir com a Comunidade a fim de provocar enriquecimento curricular.

Em relação a este modelo, consideramos que os pais são encarados como agentes inactivos, ou seja, como auxiliares dos próprios professores e não como parceiros activos como nos refere Lima J. A. (2002). No segundo modo de envolvimento proposto pelo autor, é exigido, de certa forma que os professores tenham formação e que estejam preparados para considerar as culturas minoritárias. E o terceiro modo, integra

princípios dos modos anteriores, demonstrando igualmente, preocupação com o sucesso escolar, com a diversidade cultural, e com o controlo comunitário das Escolas.

Joyce Epstein, impulsionou uma tipologia de envolvimento parental, capaz de provocar reflexão nas Escolas a fim de promover programas de envolvimento com as Famílias e Comunidade. Será pertinente que cada Escola tenha em linha de conta o tipo de envolvimento parental que realiza e como se pode ajustar aos vários tipos de envolvimento propostos pela autora. Esta tipologia apresenta seis tipos de relação entre Escola, Família e Comunidade e apresenta um leque de práticas que vão desde a ajuda prestada pela Escola à Família, até ao envolvimento das Famílias nas tomadas decisão. Têm em conta também o envolvimento que pode ser prestado em casa no acompanhamento do estudo das crianças assim como o envolvimento com a Comunidade. Cada tipo de envolvimento apresentado pela autora, acarreta vários objectivos/finalidades. Por exemplo:

Tipo 1 Ajudar a Família a cumprir com as suas obrigações básicas; Cumprimento de actividades que promovam um desenvolvimento das funções dos pais, tais como: obrigações básicas com o vestuário, alimentação e saúde;

Tipo 2 – Promover a comunicação entre a Escola e a Família; As Escolas comunicam com frequência com as Famílias sobre o percurso dos alunos e sobre o programa educativo e por sua vez, as Famílias comunicam frequentemente com a Escola;

Tipo 3 – Envolver os pais em actividades no espaço escolar; Refere-se ao envolvimento da Família em actividades de voluntariado na Escola;

Tipo 4 – Envolver os pais em actividades de aprendizagem em casa; Refere-se ao apoio na realização dos trabalhos de casa e apoio ao estudo;

Tipo 5 – Envolver os pais na tomada de decisões; Refere-se à participação dos pais na tomada de decisões e na direcção da Escola;

Tipo 6- Envolver a comunidade; Refere-se à partilha de responsabilidades e recursos entre a Escola e as instituições comunitárias que trabalham com as crianças e os jovens.

Em síntese, consideramos que estes três modelos de envolvimento apresentam características comuns, no entanto apresentam também aspectos divergentes. Joyce Epstein e Ramiro Marques, por exemplo, tomam em consideração a participação das Famílias nas tomadas de decisão, posicionando este aspecto num patamar elevado de consideração, enquanto que para Ávila Lima, a participação dos pais dentro da sala de aula assume o nível mais elevado de participação. Intervir apenas dentro da sala de aula,

não significa tomar decisões importantes na estruturação de conteúdos e actividades de modo a provocar sucesso educativo significativo. Por estas razões, tivemos como referência a tipologia de Joyce Epstein em várias secções do nosso estudo, como sendo a tipologia que oferece o mais vasto número de tipos de envolvimento onde as Escolas, as Famílias e a Comunidade assumem papéis significativos (activos), capazes de se inter-relacionarem, sem que um dos agentes educativos perturbe os restantes.

Estes três modelos teóricos apresentam tipos de envolvimento parental, no entanto podem surgir algumas dificuldades em estabelecer ou manter este envolvimento. Iremos então debruçar-nos sobre as dificuldades que vários autores já mencionaram como comprometedoras no estabelecimento da relação entre Escola e Família.

2.5 Dificuldades no estabelecimento da relação entre Escola e Família

São várias as dificuldades apresentadas tanto pela Escola como pelas Famílias. É um facto, por exemplo, que os professores portugueses estão inseridos num sistema educativo que os prende, apenas libertando-os quanto à autonomia da sala de aula. Contudo, a legislação, incentiva o envolvimento parental, mas as dificuldades não são ultrapassadas e continuamos a verificar pouca adesão à interacção das Famílias nas Escolas. Segundo Villas Boas (2004), “ (...) *as dificuldades são muitas e as escolas parecem manter os seus padrões tradicionais de interacção com as Famílias. Parte dessas dificuldades terá a ver com o facto dos professores (...) não estarem suficientemente preparados (...)*” (idem, p. 1)

Parece-nos portanto que tanto os professores como a formação inicial de professores, desempenham papéis fundamentais na preparação para o envolvimento parental, assim como na alteração das suas concepções quanto a este envolvimento. Partindo destes pressupostos, e segundo a mesma autora, cabe à Escola tomar a iniciativa de aproximação à Família e à Comunidade, contudo a autora considera que partem da Escola também, muitas barreiras e obstáculos à referida aproximação. Para a autora existem professores que atribuem às Famílias culpa pelos problemas dos alunos dentro da Escola. Para além desta culpabilização, há professores que temem a entrada de alguns pais na Escola principalmente dos pais mais exigentes, capazes de se pronunciarem quanto a questões ligadas à Administração das Escolas. Para muitos professores é importante manter o seu papel de especialistas e donos de conhecimento em oposição ao papel assumido pelos pais – amadores, por isso, dão preferência aos

pais da classe média baixa, pais, estes, que possuem qualificação semelhante à sua, e nunca superior. De modo a exemplificar esta visão dos professores face às Famílias, Mota, (1996) citado por Lima J. A. (2002), apresenta um estudo que foi conduzido junto de docentes de oito Escolas da Direcção de Educação de Lisboa, onde concluiu que:

“ Os aspectos que mereciam maior oposição por parte dos professores eram a possibilidade de os pais se pronunciarem sobre as retenções dos alunos e a possibilidade de emitirem pareceres sobre a avaliação do desempenho do pessoal docente, de se pronunciarem sobre a organização das turmas ou de zelarem pelo cumprimento dos programas.” (...) “ Os professores desejam proteger a sua imagem profissional e a sua autonomia tradicionalmente intocável, pelo que vêem a participação dos pais na Administração das Escolas como uma interferência de pessoas insuficientemente informadas em problemas específicos para poderem fazer comentários úteis (p. 324)” Lima J. A.(Org) (2002, p. 153)

Marques (1996) apresenta um estudo de Don Davies (1987), onde são apresentados vários obstáculos à colaboração entre Escola e Famílias em Portugal, que vão acrescentar a lista de obstáculos referentes à Escola:

“ (...) a existência de uma cultura escolar que acentua a separação; uma cultura pedagógica que acentua uma linguagem técnica; rituais e formalismos que afastam as famílias dos assuntos escolares; escassez de espaços e de tempos para o diálogo e o intercâmbio com as famílias; falta de preparação dos professores para lidarem com os problemas de comunicação, envolvimento, participação e criação de projectos de colaboração.” Marques, (1996, p. 2).

O estudo verificou também alguma resistência por parte dos professores no que toca às actividades que exigiam fazer mais do que aquilo que geralmente lhes é exigido e no que toca à realização de actividades que exigisse a partilha de poderes.

Obstáculos referentes às Famílias, apesar de naturezas diferentes, foram também apresentados pelo autor nomeadamente alguma resistência por parte dos pais devido a más recordações, à falta de confiança e à dificuldade em entenderem a linguagem dos professores. Contudo o autor considera que *“ A falta de confiança dos pais não significa, em caso algum, ausência de preocupação com a educação dos filhos. Significa, antes, um sentimento de impotência e uma enorme dificuldade em compreender como poderão ajudar os filhos no processo educativo.”* (Idem p. 11)

A falta de tempo das Famílias, o crescimento das Famílias monoparentais e a situação profissional dos pais, assim como a sua própria experiência de escola, podem justificar a

falta de tempo dedicado aos filhos. Para Marques (1997) estes são os chamados pais difíceis de alcançar. É por estes pais que a Escola precisa de accionar meios de modo a envolvê-los e estabelecer uma relação efectiva entre Escola e Família.

Podemos então, verificar algumas dificuldades tanto apresentadas pela Escola como pelas Famílias em todo o processo da relação entre Escola e Família. A cultura escolar, pedagógica, a falta de preparação dos professores para lidarem com estes problemas e a falta de criação de projectos que impliquem o envolvimento parental, a falta de tempo das Famílias, podem ser considerados factores determinantes, para que existam dificuldades quanto ao envolvimento parental.

Uma vez que o envolvimento parental constitui uma componente tão importante na qualidade da Escola, porque continua a ser tão escasso?

Lima J.A. (2002), considera que as relações entre Escola e Família são “ *relações extremamente frágeis*”, pois são relações que se tornam difíceis de concretizar e mais ainda, são difíceis de manter. Até em Escolas que se podem considerar “ muito abertas” podem surgir alguns problemas e todo o trabalho já desenvolvido pode ser posto em causa. Apesar de alguns problemas, tem sido notória a preocupação dos países ocidentais desenvolvidos para a formulação de políticas públicas educacionais e para a estruturação de estratégias e actividades que visam o desenvolvimento da relação entre a Escola e a Família.

2.6 Estratégias para a promoção da relação entre Escola e Família

Apesar das dificuldades já enumeradas, é cada vez mais frequente a ideia de envolvimento parental e da importância do discurso - tanto por parte dos profissionais do ensino, como por parte dos pais. Cada vez mais, surgem instituições que criam os seus Projectos Educativos em prol da relação entre a Escola e Família, abrindo assim aos pais a possibilidade de intervir, e de tomarem decisões dentro da própria Instituição. Se por um lado começamos a ter Escolas interessadas nesta parceria, por outro começamos também a ter Famílias desejosas de participar activamente da vida escolar dos filhos. Contudo e segundo Silva, P.(1993) não existem receitas para conseguir estratégias de envolvimento parental. As respostas [decorrem] “*naturalmente daquilo que a escola e os professores pretenderem, decorre da dinâmica dos próprios pais e a sua Associação (se a houver), decorre do contexto e cultura locais*”. (p. 82).

A nível internacional, tem-se verificado uma abertura notável das Escolas às Famílias e Comunidade. Em certos países (Inglaterra e Escócia), a abertura das Escolas ao exterior fez-se notar através de divulgações públicas de informações realizadas pelos estabelecimentos de ensino. Estas divulgações começaram a ter um cariz obrigatório (Lima, J.A., 2002), como se de uma "prestação de contas" se tratasse (*accountability*). Outros tipos de divulgações foram realizados em consequência do estudo de Don Davies em 1991, onde foi criada a League of Schools Reaching Out (LSRO) em escolas de Liverpool e de Boston. Esta liga tinha como princípios, criar projectos de colaboração com as Famílias, numa perspectiva de investigação-acção. As Escolas que aderiram à LSRO, começaram a receber informações, boletins informativos, relatórios e tiveram que implementar algumas estratégias, tais como: proporcionar uma sala para as Famílias, facultar boletins para as Famílias, oferecer equipas de investigação, professores, um facilitador externo e visitas domiciliárias. Ao longo dos anos foi possível verificar que nos países envolvidos no estudo e nas Escolas que aderiram a este projecto, estavam a conseguir-se maior envolvimento parental e maior participação das Famílias nas actividades escolares.

Maior envolvimento parental, foi também verificado por Hughes (1997), citado por Lima, J.A., (2002), ao propor aos encarregados de educação, informações mais precisas sobre o progresso dos seus filhos, ao possibilitar visitas dos professores a casa dos seus alunos; ao fornecer aos encarregados de educação mais informação sobre a avaliação ou, trabalhos a desenvolver; ao dar a oportunidade aos encarregados de educação de verem os seus filhos na sala de aula; ao esclarecer os encarregados de como ajudar os seus filhos com os trabalhos de casa e ao fornecer aos encarregados de educação sugestões de actividades fora da Escola, relacionadas com as actividades realizadas dentro da Escola. No entanto, há que entender que estas medidas só serão plausíveis se, os professores estiverem e se sentirem preparados para tal. Villas Boas (2004), por exemplo, verificou mudanças significativas ao nível do envolvimento parental em Escolas oficiais do 1º ciclo de Portugal continental, uma vez que houve formação de professores e se estruturam estratégias que potenciasssem este tipo de parcerias.

Depois de enunciadas estratégias capazes de promover a relação entre Escola e Família, e de autores como Villas Boas (2004), focarem as intenções da Legislação face a esta temática, suscita-nos o interesse em saber o que a Legislação Portuguesa e os documentos orientadores dos Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo do Ensino Básico nos oferecem sobre tal.

2.7 Enquadramento legal e conceptual da relação entre Escola e Família: documentos orientadores

2.7.1 Legislação portuguesa

O Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, aprova o perfil geral do desempenho profissional do Educador de Infância e os Professores do Ensino Básico e Secundário, e faz referência à questão do envolvimento da Escola com a Comunidade e do envolvimento parental na Escola, nomeadamente no Anexo, na situação IV- “ *Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade*”, efectivamente no ponto 2.d e 2.e. O ponto 2.d faz referência ao envolvimento da Escola com toda a Comunidade:

“O professor: (...) colabora com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade; “

O ponto 2.e é já mais específico quanto à relação entre Escola e Família: “ *o professor: (...) promove interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos;*”

O ponto 2.d. pode ser relacionado com o tipo 6 da tipologia de Joyce Epstein, onde a autora prima o envolvimento com a Comunidade e o ponto 2.e, relacionado com o tipo 3 da mesma tipologia, onde a autora faz referência ao envolvimento da Família em actividades de voluntariado na Escola, como por exemplo a participação das Famílias em projectos.

Importa, agora verificar o que os perfis específicos destes dois docentes nos oferecem no âmbito desta matéria. Verifica-se a intenção de envolvimento parental no perfil específico de desempenho profissional dos Educadores de Infância, precisamente na situação II- “ *Concepção e desenvolvimento do currículo*”, no ponto 4d) onde relata que o educador deve “ [Envolver] *as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver.*” (tipos 3 e 6 da tipologia de Joyce Epstein.). No perfil específico de desempenho profissional do Professor do 1º ciclo do Ensino Básico, na situação II- “*Concepção e desenvolvimento do currículo*”, especificamente o ponto 2 l) relata que o professor deve “ [Relacionar-se] *positivamente com as crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade,* (tipo 6 da tipologia

de Joyce Epstein), *proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem - estar afectivo que predisponha para as aprendizagens.*”

A Lei de Bases dos sistema Educativo também nos remete para esta problemática, nomeadamente no Artigo 3º (Princípios organizativos) onde deixa claro no ponto (l) a intenção de “ *contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos (...), em que se integrem todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias*”. Esta intenção vem completar o que já foi referido sobre a Lei de Bases dos Sistema Educativo no ponto 2.2 da página 7.

No capítulo II (Organização do sistema Educativo), Secção I (Educação pré escolar), Artigo 5º, Objectivos e)” a lei é também clara na medida em que pretende “ *Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade.*”

Será importante realçar, ainda neste artigo, o objecto g) “ *Incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva*” que vem ao encontro do tipo 1 da tipologia de Joyce Epstein, onde a autora zela pelo cumprimento de actividades que promovam um desenvolvimento das funções dos pais, tais como: obrigações básicas com o vestuário, alimentação e saúde.

Na secção II (Educação Pré Escolar), subsecção I (Ensino Básico), artigo 7º, o objectivo h) também remete para a promoção de experiências nos alunos “ *que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva criando neles atitudes e hábitos positivos de relação (...)* quer no plano dos seus vínculos de família (...).”Experiências, essas, oferecidas pela Escola. E objectivo m) “*Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;*”

Relacionado com a formação de professores, nomeadamente de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico, o Decreto- Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro - Novos currículos do ensino básico, anuncia no Capítulo IV, Artigo 18º a importância que se dá à formação de professores sendo esta a base para uma efectiva relação entre Escola e Família.

“ *1- Na organização dos cursos de formação inicial de professores de ensino básico são respeitados os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo do ensino básico constantes do presente diploma, de acordo com os*

perfis de qualificação para a docência decorrentes do disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo.

2- A organização das acções de formação contínua de professores deve tomar em consideração as necessidades reais de cada contexto escolar, nomeadamente: através da utilização de modalidades de formação centradas na escola e nas práticas profissionais, (...)

3- A organização de acções de formação especializada de professores deve dar uma particular atenção às áreas de desenvolvimento curricular, e supervisão pedagógica e de orientação (...)

2.7.2 Documentos orientadores do processo ensino e aprendizagem na Educação de Infância em Portugal

Os dois documentos orientadores do processo ensino e aprendizagem na Educação de Infância em Portugal aqui tratados neste estudo são efectivamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e a Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1º ciclo.

2.7.3 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As O.C. apresentam um princípio geral muito próprio e que por si só, transmite muito claramente que a educação Pré-Escolar está voltada e sensibilizada para estabelecer a complementaridade entre a Escola e a Família.

“ (...) a educação pré escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida , sendo complementar da acção educativa da família , com a qual deve estabelecer estrita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre (...)”.

(idem, p. 15).

Deste princípio geral, surgem os objectivos gerais pedagógicos onde é focalizada, nomeadamente a importância para a relação entre Escola, Família e Comunidade, especificamente no objectivo i) “ *Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.*” (idem, p. 16) (tipo 6 da tipologia de Joyce Epstein)

As O.C., ao assumirem ainda uma perspectiva ecológica do desenvolvimento e aprendizagem da criança, reforça a ideia de interdependência entre os diversos sistemas em que a criança participa e de como essa interdependência tem influência no processo educativo das crianças. ” *Todos estes contextos de vida da criança como as relações que estabelecem entre eles têm uma influência na educação da criança, nomeadamente nas relações entre a família e o estabelecimento de educação pré-escolar*” (idem, p. 33) O documento reconhece a importância que estas trocas exercem na vida de todos e fundamenta um aspecto representativo, nomeadamente “ *Relação com os pais e outros parceiros educativos* “ (p 42). O documento realça que “ *A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois contextos*”(idem, p. 43)

Como forma de se estabelecer “ *uma relação entre estes dois contextos*”, o documento faz referência à importância da elaboração conjunta do Projecto Educativo, uma vez que esta elaboração conjunta do Projecto Educativo fortalece laços e todos os agentes educativos assumem-se assim como peças importantes na elaboração mesmo.

” *(...) os pais (...) têm o direito também de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos. Este é o sentido da participação dos pais no projecto educativo (...) a elaboração do projecto educativo (...) deverá envolver todos os adultos que exercem um papel na educação das crianças (...)*” (idem, pags.43 e 44)

Para além do documento ser bastante preciso no que toca a este tipo de envolvimento - elaboração conjunta do Projecto Educativo - chega mesmo a dar outros exemplos propícios ao envolvimento parental que possamos inseri-los nos tipo 2 e 3 da tipologia de Joyce Epstein.

“ *Os pais (...) podem também participar no projecto educativo do educador. A comunicação com os pais através de trocas informais e de reuniões (...) os pais poderão (...) participar em situações educativas planeadas pelo educador para o grupo, vindo contar uma história, falar da sua profissão, colaborar em visitas e passeios, etc.*” (idem, p. 45)

2.7.4 Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1º ciclo

A Organização Curricular e Programas do 1º ciclo é um documento que tem como alicerces a Lei de Bases do Sistema Educativo e esta define um conjunto de objectivos gerais que devem ser cumpridos no Ensino Básico, estando alguns deles direccionados para a problemática do envolvimento da Escola e da Família. Esses objectivos gerais são então desagregados em objectivos específicos, sendo um deles “ *Assegurar, em colaboração com as entidades adequadas e designadamente as famílias, a criação de condições próprias:*

- *ao reconhecimento e aquisição progressiva das regras básicas de higiene pessoal e colectiva;* (tipo 1 da tipologia de Joyce Epstein)

- *a uma informação correcta e ao desenvolvimento de valores e atitudes positivas em relação à sexualidade”* (p. 15)

A obtenção destes e outros objectivos, está subordinada ao desenvolvimento das competências gerais, essenciais e específicas apresentadas no Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais.

O Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais é outro documento direccionado ao 1º ciclo do Ensino Básico e é nele que estão apresentadas e descritas as competências essenciais que os alunos devem conseguir alcançar ao longo da educação básica.

Através da análise do referido Currículo, não conseguimos identificar qualquer princípio ou objectivos que tivessem a intenção de estabelecer a ligação entre Escola e Família, uma vez que este documento apenas visa competências concebidas como saberes essenciais à qualidade de vida pessoal e social de todos os cidadãos, a estabelecer ao longo da Educação básica.

Estes documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem na educação infantil em Portugal, são como o próprio nome indica, documentos orientadores que ajudam os docentes ao longo da sua formação e profissionalização a encaminharem as suas condutas não só na direcção aqui pretendida como em muitas outras direcções também elas importantes.

2.8 A formação e supervisão dos professores e a relação entre Escola e Família

O conceito de formação é um conceito polissémico, contudo, a formação implica provocar progressos nas pessoas, tendo sempre em conta o eu individual. A formação está assim directamente associada ao desenvolvimento pessoal do professor. Este desenvolvimento, por sua vez, está associado ao crescimento das capacidades e competências da especificidade de cada profissionalidade. É necessário que o formador e a entidade formadora consiga reflectir sobre as metodologias e materiais a utilizar, uma vez que tem que ter em conta a diversidade dos formandos.

Segundo Zabalza (2004), as várias perspectivas do conceito de formação espelham as alterações constantes da nossa sociedade: (sociedade de aprendizagem, sociedade de formação, e formação ao longo da vida (long life learning). Este último conceito, dá especial importância aos conhecimentos que são assimilados durante a vida universitária, ao longo da formação inicial, seja ela realizada em Universidades ou em Escolas Superiores de Educação.

Como forma de averiguar como a formação inicial oferecida em Instituições de Ensino Superior Público Português, dava resposta aos seus formandos sobre a necessidade da promoção da relação entre Escola e Família, Sarmiento T. (2005), fez um levantamento das disciplinas oferecidas por essas Instituições, aos Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo do Ensino Básico, e aos alunos de Mestrados. Apresentou todos os dados encontrados sobre as mesmas, que estavam relacionados com esta temática, e concluiu que só em licenciaturas de Educação de Infância surgiam disciplinas que abordassem a interação entre Escola e Família, mesmo assim apresentando-se na maior parte dos casos como disciplinas opcionais. Como por exemplo, “Sociologia da Família para a Educação”, apresentada pela Universidade de Évora, “Família e Dinâmica Social” pela Universidade de Aveiro, “Envolvimento Parental na Educação de Infância” pela Universidade do Minho e “ V1ªinf- Direitos da Criança e da Família - V1ªinf Intervenção na Família e na Comunidade” apresentadas pela Escola Superior de Educação (a autora não menciona qual). Não foi constatada, nenhuma licenciatura de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico a dispor de alguma disciplina relacionada com esta temática. Em relação a Mestrados, as disciplinas que surgiram são de carácter opcional e/ou obrigatório e são propostos pelas Universidades de Coimbra, Lisboa e Minho.

Com base nos resultados apresentados por este estudo, é possível inferir que a relação entre Escola e Família é uma temática que ainda não está fortemente inserida nas práticas de formação inicial de professores nas Instituições de Ensino Superior Público. Contudo, esta tem sofrido grandes alterações nos seus currículos, através da implementação de novas disciplinas.

Como forma de averiguar estas tendências, o nosso estudo pode constituir-se numa peça fundamental na medida em que vai aprofundar esta temática numa das Instituições já trabalhadas pela autora, ou seja, vai averiguar se as informações obtidas pela autora se mantêm ou se foram registadas mudanças significativas no que diz respeito à formação inicial que é apresentada quer aos Educadores de Infância quer aos Professores do 1º ciclo do Ensino Básico na Universidade de Évora. O nosso estudo não só vai comparar os dados, como vai também verificar que momentos (estágios), a entidade formadora oferece aos seus alunos antes de iniciarem as suas carreiras. Cabe à entidade formadora, proporcionar momentos e conhecimentos de modo a que estes futuros professores ingressem no mundo do trabalho. Será que a supervisão oferecida pelas entidades formadoras, vai influenciar o desenvolvimento pessoal e profissional destes futuros professores?

A supervisão tem vindo a merecer grande destaque nestas últimas décadas, pois tem vindo a constituir-se numa área de grande interesse dentro da formação prática de professores. Alarcão e Tavares, (2003) e Severino, M. A. (2007), entre outros, são responsáveis pela constante reflexão sobre este tema e tentam encontrar uma definição para o conceito de supervisão.

“ A supervisão da prática pedagógica deverá, assim, constituir-se como um contributo para o percurso de desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos-formandos, para o efeito, a estratégias de formação de carácter dinâmica, verdadeiramente construtivo e formativo, no sentido da promoção, entre todos os intervenientes, de uma comunicação efectiva e problematizante, de modo a que os mesmos se tornem não só mais flexíveis, mais seguros e preparados para auto-dirigirem as suas aprendizagens, mas também mais imbuídos de uma curiosidade perscrutadora e inquietante, que se traduza numa atitude de questionamento socrático e de reflexão permanente.” Severino, M. A. (2007, p. 44)

“A supervisão pedagógica é um processo em que um professor mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Alarcão e Tavares, (2003, p. 16)

Estas são algumas definições de Supervisão na óptica da formação de professores e da sua prática - Supervisão Pedagógica. É possível encontrar outros tipos de Supervisão, no entanto apenas abordaremos este tipo, uma vez que é o que interessa aqui salientar.

A Supervisão pedagógica é aquela que mais provocou interesse de estudo e que ainda suscita maior interesse. Podemos considerar Smyth (sd), citado por Alarcão, I., & Tavares J. (2003) como o autor que nos apresenta duas formas de abordar a Supervisão Pedagógica: a Supervisão geral e a Supervisão clínica. Existem diferenças significativas quanto a estes conceitos e Smyth (sd) revela muito bem qual a sua posição.

2.8.1 Noção de supervisão pedagógica

Segundo Smyth (sd), nos Estados Unidos da América, Canadá e também Austrália, são apresentados aos professores duas formas de Supervisão: a Supervisão geral e a Supervisão clínica. Nos Estados Unidos da América a Supervisão tem estado estritamente relacionada com as ideias de inspeção e avaliação. Durante muito tempo a Supervisão associava a eficácia do ensino a um professor distante da responsabilidade por esse processo, distante da inovação e da tomada de decisões que tivessem por base a reflexão crítica. Smyth (sd), apresenta a Supervisão clínica como alternativa à supervisão geral.

“ Enquanto que a supervisão em geral actua de fora para dentro impondo aos professores soluções técnicas relativamente aos processos, (...), a supervisão clínica, pelo contrário, actua de dentro para fora pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entre – ajuda dos colegas.”

Alarcão ,I., & Tavares J. (2003, p. 118)

A Supervisão clínica não pode ser, de modo algum, comparada com a ideia de fiscalização, produtividade, com a atitude avaliadora, mas sim como impulsionadora de professores com poder sobre si e sobre as suas condutas.

Smyth (sd), defende que é muito importante saber transformar os problemas em reflexão, em hipóteses e soluções e que esta reflexão e soluções consigam envolver o professor de forma autêntica e profunda. É partindo deste pressuposto que vamos averiguar no nosso estudo, que estratégias utilizam os futuros professores e a forma como os seus supervisores auxiliam os mesmos de modo a criar soluções para eventuais dificuldades.

2.8.2 Modelos de Supervisão

“ Um modelo por si só não é bom nem mau, a forma como o utilizamos é que faz que ele se expanda (...) ou restrinja (...). No início da actividade profissional um modelo pode vir a dar resposta às nossas necessidades e interesses. Mais tarde poderemos descobrir outros modelos (...) que respondam melhor às necessidades pessoais e organizacionais.” (Neves I. 2007, p. 90).

Podemos encontrar vários modelos de Supervisão. Alarcão, I, & Tavares, J. (2003) referem que o processo de Supervisão na formação de professores poderá decorrer tendo como base vários cenários, tendo, cada um deles, contornos distintos no que diz respeito ao papel do supervisor e ao papel do futuro professor. Segundo estes autores podemos distinguir nomeadamente nove cenários: a) *o cenário da imitação artesanal*; b) *o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada*; c) *o cenário behaviorista*; d) *o cenário clínico*; e) *o cenário psicopedagógico*; f) *o cenário pessoalista*, g) *o cenário reflexivo*; h) *o cenário ecológico*; e i) *o cenário dialógico*.

Passaremos a analisar cada um deles de uma forma mais detalhada.

Cenário da imitação artesanal: consiste em colocar futuros professores junto de um professor com experiência e este por sua vez transmite ao aprendiz o seu saber, a sua arte. Está aqui subjacente a ideia da passagem do saber fazer do professor experiente ao aprendiz e foi assim que se transmitiu os conhecimentos de geração em geração.” *O cenário da imitação artesanal assentava na ideia da existência de bons modelos e na perpetuação dessas qualidades através da imitação”* (idem (2003), p.18)

Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada: Parte do pressuposto que seria possível encontrar um suporte científico para o ensino. A imitação do professor que se falava no cenário anterior era agora substituída pelo conhecimento analítico dos modelos de ensino. Este cenário remete-nos para uma formação que tinha como base o conhecimento científico por parte do futuro professor e que por sua vez este também tivesse a oportunidade de observar diferentes professores antes de iniciar a sua prática pedagógica. Este cenário *“reconhece ao futuro professor um papel activo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica.”* (idem (2003), p.21)



Cenário behaviorista: Neste cenário os futuros professores identificam as técnicas utilizadas pelos professores e tentam pô-las em prática numa mini aula (gravada em vídeo). Posto isto, o futuro professor compara a actuação pedagógica à luz da competência que queria treinar e repete a mini aula sempre que necessário. Pretendia-se a simplificação da complexidade do acto de ensino através da redução do tempo de aula, da incidência no desenvolvimento de uma só competência, da ausência da avaliação sumativa e do conhecimento dos parâmetros de avaliação quer pelo futuro professor quer pelo supervisor. O micro – ensino foi introduzido na formação de professores, contudo “ *Não se pretendia substituir o estágio pedagógico pelo micro- ensino, mas preparar o futuro professor para entrar no estágio com conhecimentos que lhe permitissem identificar, na actuação dos seus supervisores nas escolas, os bons e maus momentos.*” (idem (2003), p. 22). Ou seja, permitir que os futuros professores entrassem no estágio com algumas “ferramentas” de trabalho.

Cenário clínico: Este cenário surgiu porque os alunos do Master of Arts in Teaching se queixaram de que os seus supervisores não os ensinavam a ensinar. M. Cogan, R. Anderson e R Goldhammer propuseram um modelo em que fosse o professor o agente dinâmico enquanto que o supervisor ajudava-o a analisar e a repensar o seu próprio ensino. Este modelo pressupõe colaboração entre professor e supervisor. E tem como objectivo geral melhorar a prática de ensino de aula, a chamada “clínica”. Goldhammer define a Supervisão clínica como” *that phase of instructional supervision which draws its data from first-hand observation of actual teaching events, and involves face-to-face(and other associated) interaction between the supervisor and teacher in the analysis of teaching behaviors and activities for instructional improvement*” (1980: 19-20).” Citado por (idem (2003), p. 25))

Goldhammer e outros (1980) sustentam que a Supervisão desencadeia-se em cinco fases: Encontro pré observação; Observação; Análise dos dados e planificação da estratégia da discussão; Encontro pós observação; e Análise do ciclo da supervisão.

Já Cogan (1973) defende que a supervisão desenrola-se em oito fases:

- 1- Estabelecimento da relação supervisor/professor;
- 2- Planificação da aula;
- 3- Planificação da estratégia de observação;
- 4- Observação
- 5- Análise de dados;
- 6- Planificação da estratégia da discussão;
- 7- Encontro pós-observação;
- 8- Análise do ciclo da supervisão.

Quadro F1- Fases da supervisão segundo Cogan (1973)

No entender de Alarcão, I, & Tavares, J.(2003), as três fases adicionais que Cogan apresenta não deixam de ser subdivisões das fases principais propostas por Goldhammer.

É de salientar que a Supervisão deve ser um processo continuado e não esporádico e a avaliação de cada ciclo deve fornecer feedback para o ciclo seguinte.

Cenário psicopedagógico: E.Stones defende que supervisionar é ensinar. A Supervisão pedagógica deveria ter como objectivo central, ensinar os professores a ensinar. O importante deste cenário reside no facto de E. Stones ter suportado esta sua teoria, em conhecimentos derivados da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e de esta teoria ser comum a dois mundos: ao mundo da relação de ensino e aprendizagem que se estabelece entre o supervisor e o professor e ao mundo de ensino e aprendizagem que se estabelece entre o professor e os alunos.

Stones admite que o processo de ensino e aprendizagem tem um objectivo primordial.

”Stones entende que o objectivo final do processo de ensino/aprendizagem reside no desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes que permitam uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente.” (idem (2003),p. 29)

Esta resolução de problemas e esta tomada de decisões exigem coerência quer nas atitudes, conceitos e processos. Segundo Stones todos os professores ensinam conceitos, ensinam os alunos a adquirir e desenvolver capacidades, habilidades e a resolver problemas. Todos os professores sentem a necessidade de ajudar os alunos para que

estes aprendam. Neste sentido, o autor diz que todos os professores dispõem de um conjunto de princípios psicopedagógicos que derivam de outras teorias de outros autores que estudaram as leis do desenvolvimento e da aprendizagem, tais como: Piaget, Bruner, Vygotsky, Skinner e Ausubel.

Stones admite que o professor é alguém que adquire uma competência geral constituída por “Skills”(competências) subordinadas: ideia de teaching skill. Considera que o skill, o “saber fazer” é um desenvolvimento do “saber”. Então, como passar do saber para o saber fazer?

“ Stones propõe que entre a aquisição de conceitos ou conhecimentos (saber) sobre o acto pedagógico e a prática desse mesmo acto com vista ao desenvolvimento do saber –fazer se interponha uma fase de observação de actuações pedagógicas ao vivo, ou em gravação, de forma a permitir ao futuro professor identificar exenplos positivos e negativos dos conceitos em estudo, e deste modo, aprofundar os próprios conceitos antes de tentar pô-los em prática” (idem (2003 ,págs 30 e 31)).

É nesta óptica que Stones acredita que a formação inicial psicopedagógica dos professores deve passar por três fases: conhecimento, observação e aplicação.

Cenário pessoalista: Será importante dar uma atenção especial ao desenvolvimento do professor como pessoa. Muitas são as abordagens em relação a este cenário tais como as de Combs e outros (1974), Fuller (1972, 1974), (Glassberg e Sprinthall, 1980), no entanto todas elas dão importância do desenvolvimento pessoal do professor. A formação de professores deve ter em conta o nível de desenvolvimento do professor que está em formação. O auto-conhecimento é fundamental para o desenvolvimento psicopedagógico e profissional do professor.

Cenário reflexivo: Schön (1993) tem investigado muito sobre o processo de reflexão e sobretudo sobre o processo de reflexão na acção. A reflexão permite uma abertura para novas situações que envolvem o acto educativo, permite uma atitude crítica e permite inovações das práticas. O autor defende a abordagem reflexiva e esta “ *baseia-se no valor da reflexão na e sobre a acção com vista à construção situada do conhecimento profissional que apelidou de epistemologia da prática.*” (idem (2003), p. 35). Neste

cenário os supervisores possuem um papel fundamental no sentido de ajudarem os futuros professores a compreenderem situações práticas reais.

O supervisor deve ajudar o futuro professor a fazer: a reflexão na acção, simultaneamente com a acção; a reflexão sobre a acção, posterior à acção; a reflexão sobre a reflexão na acção. Este cenário leva a que o futuro professor progrida no seu desenvolvimento e que construa a sua forma pessoal de conhecer.

Transformar professores em professores reflexivos é uma das tarefas de um supervisor, mediador, conselheiro, que exige reflexões, diálogos, levando assim o supervisionado a adquirir novos conhecimentos e um conjunto de saberes significativos.

O supervisor terá que dar lugar à escuta e terá que saber admitir diferentes perspectivas, reflectindo assim sobre a melhor forma de melhorar a realidade actual. Terá sempre uma atitude de questionamento de modo a promover a resolução de problemas e tomadas de decisões. “ *O supervisor reflexivo surge assim, como alguém que analisa as implicações da sua acção tanto a nível técnico e prático, como a nível mais crítico, no sentido de promover o desenvolvimento no estagiário.*” Ludovico (2007, p. 72)

Ser reflexivo é ter a capacidade de dar resposta a todas as perguntas que surgem no quotidiano e partilhá-las com os envolvidos no processo de supervisão para que assim se chegue ao desenvolvimento global e de qualidade e capaz de provocar mudanças nas práticas pedagógicas.

Cenário ecológico: Alarcão e Sá-Chaves (1994) e Oliveira Formozinho (1997), citados por (idem (2003)), criaram uma abordagem ecológica do desenvolvimento profissional dos futuros professores e tem como fundamento o modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979). Este cenário coloca o enfoque no desenvolvimento do indivíduo inserido num contexto variado, tendo em conta as diversidades sociais. É consequência das interações entre o sujeito e o meio onde decorre a Supervisão.” *Na actuação supervisiva é fundamental compreender as relações que se estabelecem ao nível do microssistema, mas também as relações com as variáveis nele introduzidas por influências oriundas dos outros sistemas (...)*” (idem (2003), p. 38). O desenvolvimento do futuro professor é, nesta perspectiva, encarado como um processo ecológico inacabado, interactivo, que depende quer do indivíduo quer do meio envolvente.

Cenário dialógico: Este cenário apresenta ideais referentes aos cenários pessoalista e desenvolvimentista. Contudo a sua novidade consiste em dar à linguagem e ao diálogo crítico muito significado na construção da cultura e do conhecimento dos professores.

“ Tal abordagem implica a análise do discurso dos professores em situação de ensino, revelador do seu pensamento e do modo como as suas teorias perfilhadas são, ou não, coincidentes com as suas teorias em uso.” (idem (2003), p. 40) O desenvolvimento dos professores ganha importância pela verbalização do pensamento reflexivo.” No diálogo construtivo que se estabelece entre pares e entre professores e supervisores, todos são parceiros da mesma comunidade profissional, interessados em inovar e provocar mudanças nos contextos educativos.” (idem (2003), p. 41).

Esta foi uma classificação possível dos vários cenários que fazem parte da prática de supervisão de professores. Embora estes cenários surjam aqui isolados é de salientar que não devem ser entendidos como tal uma vez que estes coexistem com alguma frequência. Estes cenários são aqui apresentados no nosso estudo com o intuito de se verificar se as condutas dos supervisores dos alunos aqui em causa vão ao encontro de um ou vários cenários, de modo a entender a organização dos estágios de iniciação à profissão e a supervisão que é oferecida aos alunos das duas licenciaturas aqui estudadas.

Capítulo 3- Metodologia

3.1 O que é a investigação?

Qualquer que seja a fonte, o significado de investigação, surge sempre ligado a um processo que visa a construção do conhecimento e tem como objectivo principal proporcionar novos conhecimentos. Tuckman (2000) afirma que “ *A investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões (...) o investigador descobre os factos e formula, então, uma generalização baseada na interpretação dos mesmos*” (idem (2000), p. 5).

Uma outra definição de investigação surge quando Gil (1996) a apelida de “ pesquisa”. Pesquisa é um “(...) *procedimento racional e sistemático que tem como objectivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos*” (...). Faz-se uma pesquisa quando “ (...) *não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema* (...)” (idem (1996), p. 19)

A nossa investigação pretende realmente encontrar respostas, e proporcionar novos conhecimentos, que ajudem a responder às questões essenciais que se constituem como objectivo geral do nosso estudo.

3.2 Objectivos do estudo

Constituem-se como objectivos gerais deste estudo, compreender por um lado como é promovida a relação entre Escola e Família em contexto de formação inicial de Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Beja e da Universidade de Évora, no seu estágio final. Por outro lado pretende-se estudar a forma como os estagiários inserem esta dimensão na sua prática no estágio final, assim como perceber qual o estímulo que Educadores/Professores cooperantes e Professores orientadores de estágio oferecem aos mesmos no que toca a esta temática.

Desta forma, salientamos os objectivos específicos deste estudo:

1. Conhecer as diferentes concepções dos alunos estagiários sobre a relação entre Escola e Família, das duas licenciaturas e dos dois estabelecimentos de ensino em causa;

2. Procurar compreender a relação entre a formação inicial destes alunos e a forma como eles concebem e implementam a relação entre Escola e Família;
3. Conhecer as estratégias que os estagiários utilizam a fim de envolver as Famílias no contexto educativo;
4. Saber se existem dificuldades por parte dos estagiários em estabelecer a relação entre a Escola e a Família;
5. Saber como os alunos procuram responder às dificuldades;
6. Conhecer formas de supervisão estabelecidas pelos educador(es)/professor(es) cooperante(s) e professor(es) orientador(es) de estágio aos alunos em estudo no sentido de promover a relação entre Escola e Família.

3.3 Opções metodológicas: estudo de caso

Como metodologia a utilizar neste estudo optou-se por um estudo de caso. Um estudo de caso, trata-se de um método que foi apresentado por C.C. Laugdell no ensino jurídico nos Estados Unidos e pode ser encarado como método psicoterapêutico, método didático ou como método de pesquisa. É precisamente este último método que interessa para o nosso estudo. Estudo de caso pode ser definido como um estudo que : *” visa essencialmente a compreensão do comportamento (...) de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação, que é o seu ambiente natural.”* Sousa (2005. págs, 137 e 138) Para o mesmo autor, um caso pode ser definido como *“ um acontecimento ou facto, uma dada situação”*[e pode ser ainda] *“ uma nova matéria curricular, um acontecimento, um grupo-turma de alunos, um professor ou qualquer situação única que necessite ser estudada como tal no seio do contexto em que sucede ou sucedeu.”* (idem (2005), págs. 138 e 139)

Yin (1987), define um estudo de caso como uma abordagem empírica que:

- *“ investigates a contemporary phenomenon within its real-life context; **when***
- *the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident; **and in which***
- *multiple sources of evidence are used”* (idem (1987), p. 23)

Tendo em conta esta definição o autor refere que um estudo de caso é uma estratégia primordial quando se quer responder ao “ como “ e porquê”. *“How” and “why” questions are likely to favor the use of case studies (...)* (idem, (1987), p. 19)

Um estudo de caso apresenta vantagens e desvantagens. Segundo Gil (1996), existem três vantagens a considerar:

- a) **O estímulo a novas descobertas.** O pesquisador deve estar atento a novas descobertas. Por vezes o pesquisador tem um plano inicial, e ao longo da pesquisa, a investigação começa a seguir rumos inesperados mas por sua vez interessantes e reveladores de novas soluções para as quais o pesquisador não estaria desperto e atento.
- b) **A ênfase na totalidade.** O pesquisador focaliza o seu problema como um todo. *” No estudo de caso, o pesquisador volta-se para a multiplicidade de dimensões de um problema, focalizando-o como um todo.”*(idem (1996), p. 60)
- c) **A simplicidade dos procedimentos.** Os procedimentos para a recolha de dados são bastante mais simples do que em outras metodologias. A própria linguagem utilizada é bastante mais acessível do que a linguagem utilizada em outros relatórios de pesquisa.

Para além das vantagens, o mesmo autor considera que também existem desvantagens e a principal é a dificuldade em se fazerem generalizações quando se opta por um estudo de caso e não outra metodologia. Sousa (2005), partilha da mesma opinião e acrescenta que *“ O que sucede com um caso isolado, num dado contexto específico, não servirá de exemplo para outros casos noutras situações diferentes.”* (idem (2005), p. 139). A informação e os resultados que se verificam no momento da pesquisa não se voltam a verificar noutro momento, o que quer dizer por exemplo que não se consegue apurar se houve distorções na sua obtenção da informação.

Afonso N. (2005), refere ainda, como desvantagem ou problema, de um estudo de caso o facto de ele ser marcado pela complexidade e diversidade das situações estudadas, o que produz uma certa ambiguidade na comunicação. Como tal, a utilização da triangulação, *“ (...) [controla] a validade dos significados (...) nas narrativas, descrições e interpretações do investigador.”* (p, 73). A triangulação é um processo que faz uso de diversas estratégias, como por exemplo *“ multiplicar os modos de produção de dados, através de uso de técnicas diversificadas (observação, entrevista, pesquisa documental)”* e implica *“ um esforço de multiplicação dos factores de produção da dados(pessoas diferentes, tempos, lugares e circunstâncias diferentes.”* Outra forma ainda, será a utilização de *“ vários modelos de análise, várias teorias no mesmo campo*

disciplinar, ou no mesmo abordagens disciplinares complementares. “ (idem(2005), p. 73)

Com a triangulação pretende-se “ *clarificar o significado da informação recolhida (...), “ identificar significados complementares ou alternativos que dêem melhor conta da complexidade dos contextos em estudo.”* (idem (2005) , p. 73)

Outro aspecto a realçar é a questão da validade e da fiabilidade de um caso. Sousa (2005) faz referência à “ *validade do caso*” e leva-nos a pensar que na investigação científica nem sempre podemos chegar a regras, leis, normas. Em vez de queremos chegar a generalizações, normas e leis, podemos partir para casos particulares, pois a validade depende da realidade e não tanto da regularidade ou frequência dos acontecimentos. No estudo de caso pretende-se compreender e explicar acontecimentos ” *Enquanto que nas investigações de carácter estatístico se estuda a natureza das relações causais afastadas de qualquer tentativa explicativa, no estudo de caso procura-se essencialmente a compreensão do seu funcionamento.* ” (idem (2005, p. 140)

A validade é muitas vezes contraposta com a fiabilidade. A fiabilidade pode ser conseguida se for realizada uma descrição pormenorizada do estudo e da recolha de dados e de como foi feita essa mesma recolha. (Carmo. H.& Ferreira. M.M.,1998).

3.4 Caracterização do caso e dos participantes

A escolha do caso foi intencional, na medida em que o objectivo principal era precisamente estudar este grupo de participantes e não outro. A escolha destes alunos de 4º ano de Educação de Infância e do 1º ciclo do Ensino Básico da ESE de Beja e da UE, está relacionada com envolvimento que estes alunos já estabelecem com a prática, uma vez que já estão inseridos no estágio, onde estão envolvidos com as crianças, com os adultos da Instituição onde estagiam, com as Famílias das crianças e com toda a comunidade envolvente. E porque estes alunos, nos seus estágios já tiveram a oportunidade de pensar mais profundamente sobre este tema, já planificaram actividades, possivelmente já se depararam com algumas dificuldades e certamente já encontraram estratégias para a resolução dos seus problemas. Ou seja, este é o grupo de alunos que já possui prática que nos pode ajudar a responder aos objectivos a que nos propusemos neste estudo.

Porquê a Escola Superior de Educação de Beja? Esta era a Escola Superior de Educação mais próxima da Universidade de Évora, tornando-se assim na Escola Superior mais fácil de contactar. Sendo assim, estudámos uma instituição com um carácter mais holístico ou seja, constituída por uma diversidade de estudos maior e uma outra dedicada apenas à formação na Educação.

Neste estudo participaram portanto, duas turmas de Educação de Infância e duas de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico de dois estabelecimentos de ensino. Ambas as turmas estavam a frequentar o 4ºano, estando assim todos os alunos na prática do seu estágio final. O total de alunos perfaz um total de 48 alunos, sendo 35 alunos de Educação de Infância e 13 alunos de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico respectivamente.

Já de seguida apresentamos o quadro F2, que mostra sucintamente a população do nosso estudo.

| População do estudo | | | | |
|--------------------------------------|---|--|---|-----------|
| Alunos de Educação de Infância da UE | Alunos do 1º ciclo do Ensino Básico da UE | Alunos de Educação de Infância da ESE de Beja. | Alunos do 1º ciclo do Ensino Básico da ESE de Beja. | Total |
| 21 | 6 | 14 | 7 | 48 |

Quadro F2- População do estudo - Alunos estagiários de 4º ano da ESE de Beja e da Universidade de Évora das licenciaturas de Educação de Infância e de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico em 2009.

3.5 Instrumentos e procedimentos de investigação

Para se proceder à investigação em causa, tentámos reunir uma diversidade de informações através de diferentes métodos, de modo a obter informações complementares e assim obter resultados mais fiáveis.

3.5.1 Análise dos planos de estudos

Realizámos um estudo aos planos de estudos das licenciaturas de Educação de Infância e do 1º ciclo Ensino Básico. Estes são dois documentos onde estão expressas todas as disciplinas leccionadas das duas licenciaturas em causa quer da ESE de Beja, quer da Universidade de Évora iniciadas em 2005/2006, o que nos permite averiguar as disciplinas fornecidas na formação inicial destas duas licenciaturas e consequentemente saber, qual a preocupação destes estabelecimentos de ensino em dar formação a estes futuros docentes sobre esta temática.

3.5.2 Análise da organização da formação na sua componente prática: instrumentos de planificação

Fizemos também a análise documental de algumas planificações fornecidas pelos alunos. As planificações são documentos elaborados pelos alunos onde ficam expressas todas as actividades realizadas por eles durante o seu estágio, quer sejam elas diárias ou semanais. Pretendia-se verificar como e quando os alunos têm em conta as Famílias das crianças nas suas actividades/planificações. Aqui a análise centra-se no documento e sua estrutura e ainda nos conteúdos preenchidos por alguns alunos.

3.5.3 Questionários

Outra estratégia utilizada para a recolha de informação foi a aplicação de um inquérito por questionário aos grupos em análise. Esta opção é fundamentada na fiabilidade que este tipo de instrumento de recolha de informação nos permite obter. Permitindo-nos realizar diversas dimensões de análise sustentadas em análises quantitativas e qualitativas.

A construção do inquérito levou em linha de conta a necessidade de realizar ambas as abordagens, ou seja, o tipo de questões constantes no inquérito, abertas e fechadas, permitem que se desenvolvam análises de conteúdo qualitativas e análises quantitativas, assentes exclusivamente em estatística descritiva simples.

Quanto à apresentação do questionário, tivemos em atenção a sua clareza, e o seu rigor assim como a sua apresentação gráfica. Essa apresentação gráfica teve também em consideração a obtenção de vários objectivos a atingir. Conseguimos introduzir no questionário todos os objectivos específicos que delimitados para este estudo. Para tal, o questionário, está dividido em 8 grandes áreas de estudo. (ver anexo 1)

A primeira (I), diz respeito à “*Identificação*”, mais precisamente à identificação da licenciatura que frequentava o inquirido. Não foi feita outro tipo de identificação, uma vez que não se considerou necessário.

A segunda (II), faz uma análise das “*Concepções sobre a relação entre Escola e Família*”, mais precisamente, uma análise sobre as concepções dos alunos em relação a esta temática.

A terceira (III) área, faz referência às “*Práticas da relação entre Escola e Família.*”, ou seja, tenta perceber como os alunos agiram na sua prática, no seu contexto educativo.

A quarta (IV), “*Perspectiva teórica sobre as dificuldades na efectivação da parceria.*” Aqui, tentou-se perceber, qual a perspectiva dos alunos sobre os factores que poderiam dificultar a relação em causa.

A quinta (V), “*Experiência sobre as dificuldades na efectivação da parceria.*”. Ainda na continuação da anterior, tentou-se perceber, quais as dificuldades que foram sentidas pelos alunos no seu contexto educativo, ao longo das suas práticas.

Ainda interligada com a (IV) e (V), a sexta (VI), vem tentar perceber o que seria importante fazer de modo a ultrapassar essas dificuldades - “*Possível resolução das dificuldades.*”

A sétima (VII) “*Condições do contexto de estágio.*” Tal como o nome indica, aqui pretendeu-se fazer uma breve análise sobre o contexto de estágio dos alunos sobre como se efectua a relação entre escola e Família. Finalmente a oitava (VIII), “*Formação*”, tem a ver com a importância da formação e supervisão que os alunos adquirem ao longo da sua formação inicial, relativamente quanto à promoção da relação entre a Escola e a Família.

Estes objectivos estão apresentados em forma de perguntas de resposta fechada e aberta, sendo portanto considerado um questionário misto. (Munõz, 2003) As primeiras

(fechadas) oferecem ao inquirido todas as possibilidades de resposta, apenas tendo este que escolher alguma ou algumas colocando um sinal (uma cruz, um círculo, etc.) As perguntas abertas não oferecem nenhuma categoria para escolher, apenas pedem para o inquirido responder como desejar.

Existem vantagens e desvantagens quando aplicadas perguntas de resposta aberta e de resposta fechada. As vantagens das repostas às perguntas abertas, é sobretudo a originalidade e o pensamento livre e permite que o investigador recolha mais variedade de informação. As vantagens das repostas às perguntas fechadas é sobretudo a rapidez da resposta, na sua análise e na sua categorização. Em relação às desvantagens, as respostas às perguntas abertas são de difícil categorização, exige mais tempo para responder às questões e por vezes a escrita pode ser ilegível e a resposta não ser fiel à opinião real. As desvantagens das repostas às perguntas fechadas podem traduzir-me na falta de originalidade, e o inquirido pode escolher uma resposta mais próxima daquilo que traduz a sua real opinião. (Ghiglione R. e Matalon B.,1993),

Segundo Carmo H.& Ferreira M.M. (1998), a aplicação de um questionário é constituída por várias fases às quais estivemos atentas. Primeiramente é necessário “ (...) *avaliar se está de acordo com os objetivos inicialmente formulados pelo investigador.*” (p. 145). É necessário verificar/ testar a primeira versão do questionário. O questionário pode ser aplicado a um pequeno grupo de pessoas que conheçam o tema do questionário e/ou aplicado a uma pequena amostra de indivíduos pertencentes à população do inquérito mas não fazendo parte da amostra seleccionada. A este procedimento, os autores designam de pré- teste. O pré-teste do nosso questionário, consistiu na avaliação por parte de sete pessoas que têm formação no referido tema, sendo elas: Prof Doutora Maria Assunção Folque (orientadora); Dr^a Luísa Fernandes Homem (Tese mestrado sobre a participação Escola- Família); Dr^a Ana Artur (Professora do curso de Educação de Infância com trabalho de supervisão da formação de alunos finalistas da Universidade de Évora); Dr^a Lucinda Simões (Prof do curso de Educação de Infância com Tese em educação parental); Prof Doutora Isabel Fialho (especialista em metodologia de investigação); Dr^a Céu André (Professora do curso de Educação de Infância com trabalho de supervisão da formação de alunos finalistas da ESE de Beja); e finalmente a Prof Doutora Lurdes Moreira (Prof supervisora de alunos do 1º ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora). Este pré-teste, permitiu então a reformulação de algumas questões e de seguida iniciar a sua aplicação dos questionários aos alunos. Numa segunda fase e já com os questionários respondidos, o investigador

deve fazer uma “ (...) primeira leitura (...) a fim de averiguar a fiabilidade das respostas e de codificar as que resultam de respostas abertas.” (idem (1998), p. 146) Posto esta primeira leitura, o investigador pode proceder ao tratamento e análise dos dados seja ela por via manual, ou por via informática. Essa primeira leitura foi realizada, e codificadas as respostas abertas, fazendo para tal, uma análise de conteúdo das mesmas.

3.5.4 Cronograma

Posto a enumeração de instrumentos e técnicas de recolha de dados, o quadro seguinte, esquematiza a diversidade de métodos de recolha de dados utilizada neste estudo assim como as datas previstas para a sua utilização.

| Período da recolha | Abril de 2009 | Mai de 2009 | Junho de 2009 |
|------------------------------------|---------------------------------|--|---|
| Técnica da recolha de dados | Documentos: Planos de estudo | Questionários | Documentos: Planificações dos alunos |
| Participantes | | 48 alunos das licenciaturas de EI e de EB. | 5 alunas das licenciaturas de EI da ESE de Beja e da UE |
| Tipos de análise | Análise documental | Análise quantitativa e qualitativa (análise de conteúdo) | Análise documental |

Quadro F3- Diversidade de métodos de recolha de dados e sua calendarização

Capítulo 4- Apresentação e discussão de resultados

4.1 Introdução

Este capítulo diz respeito à apresentação e discussão dos dados obtidos através das análises quantitativas e qualitativas que o inquérito por questionário permitiu, assim como através da análise documental de diversos documentos referentes às licenciaturas em causa.

A estrutura deste capítulo, compreende quatro grandes tópicos, sendo o primeiro, “ O contexto da formação e sua organização”, onde vão ser estudados os planos de estudo das licenciaturas em causa, a organização do estágio final, os instrumentos de planificação e sua estrutura, e as perspectivas dos alunos sobre a supervisão dos estágios no sentido de promover a relação entre Escola e Família.

O segundo tópico diz respeito “ Às concepções dos alunos sobre a relação entre Escola e Família”. Neste tópico vão ser apresentadas as concepções que os alunos possuem sobre a temática assim como as suas práticas promotoras da relação entre Escola e Família.

Num terceiro tópico, “Dificuldades na relação entre a Escola e a Família”, analisaremos as concepções teóricas dos alunos sobre as dificuldades e a sua origem, assim como as estratégias que os alunos utilizaram de modo a ultrapassá-las.

Finalmente num quarto e último tópico, “O contexto de estágio e as práticas promotoras de relação entre Escola e Família.”, apresentaremos a caracterização da relação entre Escola e Família estabelecida pelo contexto de estágio dos alunos em causa.

No final destes quatro tópicos, irá ser apresentada uma reflexão crítica face aos procedimentos metodológicos utilizados.

4.2 O contexto da formação e sua organização

4.2.1 Planos de estudos das duas licenciaturas da ESE de Beja e da Universidade de Évora

De modo a responder a este tópico e de responder a uma pergunta essencial do nosso estudo: “ Procurar compreender a relação entre formação inicial destes alunos e a forma como eles compreendem e implementam a relação entre Escola e Família”; socorrer-nos-emos para já, da questão (VIII) 13 do questionário que nos fornece dados sobre as disciplinas que os alunos tiveram, ao longo da sua formação inicial, onde, segundo eles, tivesse sido abordada a relação entre Escola e Família. Outras questões do questionário serão tidas em linha de conta a fim de responder a este tópico, tais como as questões (VIII) 14 e (VIII) 15.

Questão (VIII) 13 “ *Na sua formação inicial, teve alguma disciplina (s) onde tenha sido abordada esta temática?* ”

| (VIII) 13 | Sim | Não | Não respondeu |
|------------------|--------------------|-------------------|-----------------|
| EBESE | 7 alunos (100,0%), | | |
| EIESE | 10 alunos (71,4%), | 4alunos (28,6%), | |
| EBUE | 5 alunos (83,3%), | 1aluno (16,7%), | |
| EIUE | 14 alunos (66,7%), | 6 alunos (28,6%), | 1 aluno (4,8%) |
| (EB + EI) | 36 alunos (75,0%), | 11 alunos (22,9%) | 1 aluno (2,1%) |

Todos os alunos da turma EBESE, responderam “ Sim”, ou seja, todos afirmaram ter tido, na sua formação inicial, alguma (s) disciplina (s) onde tivesse sido abordada esta temática. Em relação à turma EIESE, EBUE e EIUE, mais de metade dos alunos também disseram que tiveram na sua formação inicial, disciplinas onde tivesse sido abordada esta temática.

Não podemos julgar o facto de coexistirem alunos da mesma turma com opiniões divididas entre o “ Sim “ e o “Não”, uma vez que este facto pode estar associado à importância que os alunos deram a determinados conteúdos leccionados ao longo das licenciaturas, no que diz respeito a esta temática. Para os alunos que responderam

“Sim”, certamente que nas disciplinas que apresentaram, valorizaram alguns conteúdos que de imediato associaram a esta temática. Para os alunos que responderam “ Não”, certamente não consideraram esses mesmos conteúdos como conteúdos dedicados à relação entre Escola e Família.

Dos 36 alunos que responderam “ Sim” a esta questão, apenas 25 alunos apresentaram as disciplinas onde tinham abordado esta temática.

No quadro seguinte, podemos fazer uma análise mais detalhada sobre a designação das referidas disciplinas.

| Turma | Disciplina | Nº de alunos que respondeu |
|--------------|--|-----------------------------------|
| EBESE | | 0 |
| EIESE | Seminário das Práticas; Organização e Gestão de Centros Educativos; Psicologia da Educação; Seminário; Pedagogia Geral. | 9 |
| EBUE | Desenvolvimento Pessoal e Social; Psicologia do Desenvolvimento; Sociologia da Família. | 5 |
| EIUE | Pedagogia da Educação; Psicologia da Educação; Seminário de Integração Curricular e Institucional; Análise dos Contextos Educativos; Administração Escolar; Seminários de Temas Aprofundados; Situações Interventivas I, II e III. | 11 |

Quadro A1- Designação das disciplinas onde os alunos dizem ter sido abordada a questão da relação entre a Escola e a Família.

Através do quadro, podemos verificar que as turmas de EIESE, EBUE e EIUE, apresentaram algumas disciplinas onde abordaram questões ligadas à relação entre Escola e Família.

Posto estes dados, podemos relaciona-los com o estudo de Sarmiento T. (2005), apresentado na página 22, onde a autora fez um levantamento das disciplinas dos cursos de formação inicial quer de Educadores de Infância quer de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico, assim como de Mestrados que estejam relacionados com esta temática, a funcionarem em instituições de ensino superior público Português. Podemos constatar que no seu estudo, na Universidade de Évora, apenas surge uma disciplina dedicada à

Família, Sociologia da Família, sendo ela leccionada apenas na licenciatura de Educação de Infância.

Com a apresentação dos dados do nosso estudo, dados esses, fornecidos pelos alunos da UE, quer seja de EI ou de EB, podemos, actualmente, acrescentar outras disciplinas que são leccionadas neste mesmo estabelecimento de ensino dedicadas ao estudo da Família e da relação que pode estabelecer com a Escola.

Ainda no estudo, a autora sugere-nos uma Escola Superior de Educação, mas não é possível saber a que escola se refere, sendo por isso, impossível de poder fazer comparações com a Escola Superior de Educação de Beja. Contudo, também neste estabelecimento de ensino, os alunos de EI, também apresentaram disciplinas onde dizem ter abordado esta temática.

Não foi possível ter acesso aos programas das quatro turmas e portanto não conseguimos fazer uma análise mais detalhada aos planos de estudo. Tivemos acesso aos referidos planos, no entanto, estes apenas nos fornecem as designações das disciplinas, os créditos de cada uma, a carga horária, assim como o regime e horas de aula por semana. Por todas estas limitações, socorremo-nos das respostas dos alunos e segundo o seu depoimento, podemos então considerar, que ambos os estabelecimentos de ensino aqui estudados, fornecem aos seus alunos formação para que estes futuros educadores/professores, promovam a relação entre Escola e Família.

4.2.2 Organização do estágio final

Para entender como está organizada a avaliação dos estágios finais das duas licenciaturas nos dois estabelecimentos de ensino, procurámos apurar informação através de relatórios de estágio, das planificações diárias e semanais destes alunos e das fichas de avaliação dos mesmos. Contudo, reunir este tipo de informação referente aos alunos da ESE de Beja tornou-se uma tarefa difícil por diversos factores. Deste modo, apresentaremos as informações recolhidas da licenciatura de EI e de EB da UE (organização do relatório de estágio, planificação diária e planificação semanal), assim como a informação que conseguimos apurar (planificação diária) da ESE de Beja, nomeadamente da licenciatura de EI.

4.2.2.1 Relatórios de Estágio

A licenciatura de EI da UE, propõe aos seus alunos, um Dossiê de Estágio Pedagógico, onde são apresentados alguns componentes que devem ser trabalhados ao longo do estágio final. De entre os vários componentes, salientamos aqueles mais relevantes para o nosso estudo, no entanto, no anexo 2, estão apresentados todos os componentes deste mesmo Dossiê.

No ponto 2 do Dossiê de Estágio Pedagógico, por exemplo, é pedido aos alunos que façam a caracterização do grupo de crianças em causa, caracterizando também o seu contexto familiar. Deste modo é exigido aos alunos que interajam com as Famílias de modo a recolher este tipo de informações. “ 2. *Caracterização do grupo: N.º de crianças, idade, sexo, tempo de frequência da instituição ou sala; (...) Contexto familiar das crianças.*”

No ponto 4 do Dossiê de Estágio Pedagógico, é pedido, de uma forma mais evidente, que os alunos recolham informação e reflectam sobre a efectiva interacção com as Famílias e Comunidade estabelecida pelo contexto de estágio, assim como as próprias iniciativas dos alunos. “ 4. *Interacções com a família e com a comunidade: Como se concebe o trabalho com as famílias, explicitação de momentos formais e informais de contacto e comunicação com as famílias e com a comunidade (periodicidade, funções e conteúdos das diferentes interacções); níveis de participação dos pais na vida da instituição e da sala; iniciativas das alunas desenvolvidas ao longo da intervenção.*”

E ainda, no ponto 5 deste Dossiê é pedido também que os alunos apresentem as suas planificações quer diárias quer semanais.

Relativamente à licenciatura de EB da UE, esta também propõe um Dossiê de Estágio, no entanto, sem uma estrutura obrigatória. Segundo informações obtidas, os alunos tiveram que completar o melhor possível este Dossiê, fazendo a caracterização da turma/escola/meio e de todos os materiais realizados em cada aula. Foi exigido aos alunos, as planificações diárias e uma reflexão semanal das aulas leccionadas. No final do estágio, foi ainda pedido um trabalho final, que consistiu num portefólio do trabalho realizado ao longo do semestre com incidência de pelo menos um exemplo de cada área disciplinar.

Tendo em comparação estes dois exemplos de Dossiê, parece-nos que na licenciatura de EI, é exigido aos alunos um trabalho mais específico e focalizado dedicado às Famílias,

uma vez que no Dossier desta licenciatura, existem tópicos obrigatórios a serem planificados, estudados e reflectidos ao longo dos seus estágios.

4.2.2.2 Instrumentos de planificação e sua estrutura

Através do contacto que estabelecemos com alguns alunos que expressaram a vontade de nos ajudar ao longo deste estudo, deixando para tal, os seus contactos nos questionários, conseguimos obter documentos e planificações, quer de alunas da EIUE, quer da EIESE. No entanto, não possuindo documentos relativos a EB, conseguimos apurar a estrutura das planificações diárias e semanais de EBUE.

As planificações obtidas, são planificações que cinco alunas elaboraram ao longo dos seus estágios finais e onde evidenciam a tentativa em estabelecer a relação entre a Escola e a Família.

Trata-se de três planificações diárias e uma planificação semanal, sendo uma das planificações diárias, elaborada por uma aluna da ESE de Beja e as restantes três, elaboradas por quatro alunas da UE.

Duas das alunas da UE, também nos forneceram um registo escrito, um género de resumo sobre o que se fez na Instituição e o que as alunas fizeram ao longo do estágio de modo a promover a relação entre a Escola, Família e Comunidade. As alunas intitularam este registo da seguinte forma: “ *As Interações com a Família e com a comunidade*”, estando este no anexo 3.

4.2.2.3 Estrutura da planificação diária da aluna de EIESE

Em relação à planificação diária da aluna da ESE de Beja, esta apresenta uma estrutura em grelha com vários pontos a preencher para além do cabeçalho. Não possuímos outra planificação deste estabelecimento de ensino, sendo assim, não podemos inferir se esta estrutura é rígida ou se os alunos possuem liberdade na apresentação das suas planificações. Os pontos da planificação diária, para além do cabeçalho são os seguintes:

- 1- Momentos/ rotinas;
- 2- Actividades/ estratégias;
- 3- Recursos;
- 4- Tempo previsto.

4.2.2.4 Estrutura da planificação diária das alunas de EIUE

Possuímos duas planificações diárias, uma delas individual e a outra elaborada por duas alunas, uma vez que realizaram o seu estágio final em conjunto.

As planificações diárias apresentadas pelas alunas da UE, estão organizadas por pontos e com liberdade de espaço para o texto a elaborar.

Os pontos comuns às duas planificações, para além do cabeçalho são os seguintes:

1. Perspectiva global do dia / grandes sentidos do trabalho;
2. Principais objectivos de natureza curricular;
3. Planificação das actividades no espaço e no tempo e organização dos sujeitos;
4. Recursos necessários;
5. Organização da avaliação.

Tendo duas planificações diárias dos dois estabelecimentos de ensino aqui estudados, podemos constatar a existência de alguns itens exigidos pela UE que estão ausentes na planificação da ESE de Beja, tais como “ grandes sentidos dos trabalho”, “ objectivos das actividades propostas”, assim como a “organização da avaliação”. Podemos também verificar que as alunas utilizaram formatos diferentes de apresentação das suas planificações, no entanto responderam sempre aos itens apresentados exigidos.

4.2.2.5 Estrutura da planificação diária pedida aos alunos de EBUE

A estrutura da planificação diária pedida aos alunos de EB da UE apresenta uma estrutura não rígida, no entanto os alunos têm que referir:

1. Conteúdos a abordar;
2. Objectivos de cada área a abordar;
3. Estratégias para atingir esses objectivos;
4. Tempo previsto para cada actividade/estratégia;
5. Recursos necessários;
6. Forma de avaliação prevista para verificar a aquisição dos objectivos.

Tendo assim a estrutura das duas planificações diárias quer de EI quer de EB da UE, podemos verificar que em ambas as licenciaturas, é exigido aos alunos, planificações

diárias muito semelhantes, ou seja, que exigem o mesmo tipo de informação, planeamento e reflexão.

4.2.2.6 Estrutura da planificação semanal das alunas de EIUE

A estrutura da planificação semanal apresentada pela aluna da UE, está organizada por tópicos a preencher sendo esta apresentada numa grelha (ver anexo 4). Os pontos contidos nesta planificação são:

- 1- Propostas emergentes;
- 2- Propostas do(a) educador(a);
- 3- Rotinas institucionais a garantir;
- 4- Rotinas organizativas a contemplar;
- 5- Trabalho de acompanhamento individual ou de pequeno grupo;
- 6- Momentos de animação;
- 7- Saídas previstas;
- 8- Visitas/Convidados previstos.

A planificação semanal, exige que os alunos tenham em consideração as Famílias e a Comunidade e que planifiquem tendo em atenção a relação que se pode estabelecer entre estes agentes educativos, uma vez que apresenta um item intitulado “ Visitas/Convidados previstos”(convidados estes que podem ser as Famílias das crianças e não só) e outro “Saídas previstas”(as crianças podem conhecer o local de trabalho dos seus familiares, entre outras aspectos). Mesmo que os alunos não o preencham todas as semanas, fica um registo da periodicidade em que esta relação ocorre. Sendo esta uma planificação semanal, vai ter influência na planificação diária, pois uma leva a outra. Regista-se aqui, portanto, uma preocupação deste estabelecimento de ensino em motivar os seus alunos a planificarem, reflectirem e agirem tendo em conta esta temática e indo ao encontro dos interesses de todos o agentes educativos.

4.2.2.7 Estrutura da planificação semanal pedida aos alunos de EBUE

A planificação semanal pedida aos alunos de EBUE é pensada em termos de semana, ou seja, por cada área disciplinar são apresentados todos os componentes referidos, durante

essa semana, sem especificar o dia em que cada um tinha de ser cumprido. Tendo em conta o Decreto-Lei n.º6/2001 de 18 de Janeiro, que nos fornece informação sobre as Componentes do Currículo do 1º, 2º e 3º ciclos, podemos constatar que as áreas curriculares disciplinares fornecidas ao 1º ciclo, não contemplam directamente as Famílias das crianças. Logo, deduzimos que na planificação semanal e diária dos alunos de EB e neste caso da UE, não surja obrigatoriedade deste tipo de planeamento. No entanto, também consideramos que apesar de não ser explícito na estrutura a dimensão de trabalho com as Famílias, este pode surgir dentro dos itens enunciados.

4.2.2.8 Ficha de avaliação final de estágio

Como forma de entender se os alunos, ao longo do seu estágio final eram avaliados tendo em conta o trabalho realizado com as Famílias e como forma de aprofundar a questão da organização da avaliação do estágio final, colocámos a seguinte questão no questionário:

Questão (VIII) 14 “ *Na ficha de avaliação final de estágio está mencionado, de alguma forma, algum ponto relacionado com a relação entre Escola e Família?* ”

| (VIII) 14 | Sim | Não | Não respondeu |
|------------------|--------------------|------------------|-----------------|
| EBESE | 3alunos (42,9%), | 4alunos (57,1%), | |
| EIESE | 11 alunos (78,6%), | 3alunos (21,4%), | |
| EBUE | 5 alunos (83,3%), | 1aluno (16,7%), | |
| EIUE | 20 alunos (95,2%), | | 1 aluno (4,8%) |
| (EB + EI) | 39 alunos (81,2%), | 8alunos (16,7%) | 1 aluno (2,1%) |

Tendo em conta os resultados obtidos, podemos constatar que segundo os alunos, nas fichas de avaliação final de estágio, nos dois estabelecimentos de ensino, esteve mencionado um ponto relacionado com a relação entre Escola e Família. Se tivermos em conta as estruturas das planificações diária e semanal da licenciatura de EI da UE, atrás mencionada, percebemos como faz sentido, todos os alunos (à excepção de um que não respondeu) terem respondido “ Sim” a esta questão, uma vez que nessa planificação os alunos são “ obrigados “ a reflectir sobre os objectivos e actividades que propõem,

assim como a planificar com e para as Famílias, nomeadamente no item intitulado “ Visitas/Convidados previstos” da planificação semanal.

Quando as alunas de EI da ESE de Beja, estavam a responder ao questionário, verifiquei alguma agitação quando responderam a esta questão e presenciei as alunas a folhearem os seus dossiers para encontrarem esta referida ficha de avaliação a fim de darem as suas respostas. Deste modo, foi perceptível que as próprias alunas não tinham ainda consciência se iriam ser avaliadas ou não relativamente a esta temática.

4.2.3 As perspectivas dos alunos sobre a supervisão dos estágios no sentido de promover a relação entre Escola e Família

Para respondermos a este propósito e de forma a responder a mais uma pergunta essencial do nosso estudo: “ Conhecer formas de supervisão estabelecidos pelos educador(es)/professor(es) cooperante(s) e professor(es) orientador(es) de estágio aos alunos em estudo no sentido de promover a relação entre Escola e Família”, socorrer-nos-emos da questão (VIII) 15 do questionário, questão esta, que nos fornece dados sobre algumas formas de supervisão que os alunos receberam ao longo dos seus estágios finais.

Questão (VIII) 15 “ *Os seus supervisores (educadores/professores cooperantes e professores orientadores de estágio) orientam-no/a no sentido de promover a relação entre Escola e Família? ”*

| (VIII) 15 | Sim | Não | Não respondeu |
|------------------|--------------------|------------------|-----------------|
| EBESE | 3alunos (42,9%), | 4alunos (57,1%), | |
| EIESE | 12 alunos (85,7%), | 2alunos (14,3%), | |
| EBUE | 6alunos (100,0%), | | |
| EIUE | 19 alunos (90,5%), | 1 aluno (4,8%) | 1 aluno (4,8%) |
| (EB + EI) | 40 alunos (85,4%), | 7alunos (12,5%) | 1 aluno (2,1%) |

Através da análise dos dados, é possível verificar que apenas na turma EBUE, as respostas foram todas positivas, ou seja, todos os alunos disseram “ Sim”, que os seus supervisores (educadores/professores cooperantes e professores orientadores de estágio) os orientavam no sentido de promover a relação entre Escola e Família. Em contra

partida, mais de metade dos alunos de EBESE responderam “ Não”. Podemos então aqui constatar algumas diferenças no que diz respeito às respostas dos alunos destas licenciaturas destes dois estabelecimentos de ensino.

No que diz respeito aos alunos de EI, sejam eles da ESE ou da UE, as opiniões são muito similares, uma vez que 85,7% dos alunos da ESE e 90,5% dos alunos da UE, responderam “ Sim”, que os seus supervisores (educadores/professores cooperantes e professores orientadores de estágio) os orientavam no sentido de promover a relação entre Escola e Família.

Posto esta questão, quisemos aprofundar e conhecer modelos de supervisão estabelecidos pelos educadores/professores cooperantes e professores orientadores de estágio, aos alunos em estudo, uma vez que esta é uma das grandes perguntas do nosso estudo. Para tal, colocámos a seguinte questão:

Questão (VIII) 15.1 “ Se sim, como? ”

Dos dados obtidos nesta questão, foi feita uma análise de conteúdo das respostas e conseguimos chegar a três subcategorias.

Os alunos responderam que os seus supervisores (educadores/professores cooperantes e professores orientadores de estágio) os orientaram no sentido de promover a relação entre Escola e Família, de três formas:

- 1- *Propondo conversas/ encontros com as Famílias;*
- 2- *Propondo actividades/ estratégias;*
- 3- *Alertar para...*

Observemos o quadro seguinte.

| Formas de supervisão estabelecidas pelos supervisores dos alunos. | Unidades de enumeração | Licenciaturas |
|--|-------------------------------|----------------------|
| 1.1 Propondo conversas/ encontros com as Famílias. | 4 | EBESE, EIESE, EIUE |
| 1.2 Propondo actividades/ estratégias. | 12 | EIESE, EIUE, EBUE |
| 1.3 Alertar para.... | 15 | EIESE, EIUE EBUE |
| 2. Outros | 4 | EIUE, EBUE |

Quadro A2- Formas de supervisão estabelecidas pelos supervisores dos alunos em causa. Nota: Ver análise de conteúdo apresentada no anexo 5.

Relativamente a “*Propondo conversas/encontros com as Famílias*”, os alunos salientaram algumas acções determinadas pelos supervisores como: “*Discussão de alguns temas com as Famílias que facilitem a relação das escolas com estas.*” (EBESEf), ou “*Comunicar com os pais, chamando-os a participar na vida da escola (...)*”(EIUEi).

Em relação a “*Propondo actividades/ estratégias*”, os supervisores pediram aos alunos que promovessem a relação através, por exemplo, de um “*(...) projecto(...)*”(EIESEf), e da realização de “*actividades de cooperação.*” (EIUEh). Os supervisores por vezes também informavam “*do modo como proceder.*” (EIUEe) ou ainda “*(...) através do exemplo que [a professora] dá.*” (EBUEa).

Finalmente os supervisores alertaram os alunos, ou faziam chamadas de atenção: “*(...) a educadora cooperante (...) fazia chamadas de atenção.*” (EIESEI), preveniam “*(...) para que envolva as famílias no que está a decorrer na sala(...)*”(EIUEb), alertavam por vezes para “*Inserir a família nas actividades (...)*”(EBUEd) e muitas vezes “*Relembrando-nos de trabalharmos nesse sentido.*”(EIUEs).

Através dos resultados da análise de conteúdo, juntamente com a fundamentação teórica, parece que podemos fazer aqui uma ponte com os cenários apresentados por Alarcão, I, & Tavares, J. (2003). Pensamos que podemos, através das respostas dos alunos, encontrar algumas formas de supervisão usadas pelos supervisores, em alguns dos nove cenários apresentados pelos autores.

No **cenário da aprendizagem pela descoberta guiada** é reconhecido ao futuro professor um *papel activo*. Exemplo disso: “*Comunicar com os pais, chamando-os a participar na vida da escola (...)*”(EIUEi), exigindo assim aos alunos um papel activo.

No **cenário clínico**, o professor é visto como agente dinâmico enquanto que o supervisor ajuda-o a **analisar e a repensar** o seu próprio ensino. Este modelo pressupõe colaboração entre professor e supervisor. Exemplo dessa colaboração: “*Relembrando-nos de trabalharmos nesse sentido.*” (EIUEs), ajudando-os assim a analisar e a repensar no e sobre o seu trabalho conjuntamente.

O **cenário reflexivo** defende a abordagem reflexiva na e sobre a acção. Por exemplo: “*A professora orientadora sensibilizou as alunas a dar (...)[apoio às] famílias nas suas dificuldades de forma a utilizar estratégias.*” (EIUEd). De forma a exigir às alunas momentos de reflexão sobre as estratégias a utilizar.

Cenário dialógico: Este cenário apresenta uma novidade que consiste em dar muito significado à linguagem e ao diálogo crítico na construção da cultura e do conhecimento

dos professores. Por exemplo: *Discussão de alguns temas com as Famílias que facilitem a relação das escolas com estas.*” (EBESEf). Essa discussão irá permitir certamente a construção de novos conhecimentos que permitirão a desenvolvimento profissional do professor.

Síntese

Como forma de analisar o contexto da formação destes alunos, nestes dois estabelecimentos de ensino e a forma como estava organizado, apresentámos uma série de dados capazes de nos fornecerem informações úteis que nos permitiram também responder, em parte, a duas das perguntas do nosso estudo.

Conseguimos apurar que ambos os estabelecimentos de ensino aqui estudados, fornecem aos seus alunos formação para que estes futuros Educadores/Professores, promovam a relação entre Escola e Família. Como tal, nas licenciaturas da UE, é exigido aos alunos um Dossiê de Estágio Pedagógico, contudo, o dossiê exigido da EI, parece-nos mais exigente no que toca ao trabalho a ser desenvolvido com as Famílias, do que o Dossiê exigido a EB.

Relativamente às planificações diárias dos dois estabelecimentos de ensino, conseguimos apurar que as pedidas pela UE, são mais exigentes relativamente ao trabalho de planeamento e de reflexão, do que as da ESE.

A planificação semanal da EIUE, exige que os alunos tenham em consideração as Famílias e a Comunidade, como verificámos, no entanto a planificação semanal de EBUE não expressa essa exigência.

Foi notável que os alunos de EIUE, tinham a consciência de que iriam ser avaliados relativamente ao trabalho desenvolvido a fim de promover a relação entre Escola e Família, no entanto as alunas de EIESE, não tinham essa mesma consciência pelos motivos já apresentados.

Em relação à questão da supervisão, a maioria dos alunos salientaram que os seus supervisores os tinham orientado no sentido de promover a relação entre Escola e Família, das seguintes formas: Propondo conversas/ encontros com as Famílias; Propondo actividades/ estratégias; Alertar para..., formas estas, capazes de serem enquadradas em alguns cenários de supervisão propostos por Alarcão, I, & Tavares, J. (2003)

4.3 As concepções dos alunos sobre a relação entre Escola e Família

“Conhecer as diferentes concepções dos alunos estagiários sobre a relação entre Escola e Família das duas licenciaturas e dos dois estabelecimentos de ensino em causa”, constitui outra pergunta essencial do nosso estudo. No questionário, apresentámos então, quatro questões: (II) 1, 2, 3 e 4, que nos ajudaram a perceber então as diferentes concepções destes alunos sobre a relação entre Escola e Família.

Questão (II) 1 – “ *No século XVIII, a polémica e o debate sobre a realidade dos papéis quer da Escola quer da Família já era uma preocupação. No seu entender, quais os seus papéis e qual a relação que deve existir?*”

Esta questão subdividiu-se em doze afirmações, estando estas, agrupadas em três grupos. Esta necessidade em estabelecer grupos, tem como base a relatividade dos papéis quer da Escola quer da Família. Como tal, os três grupos considerados relevantes para a análise dos dados desta questão, são:

- 1- *Papéis de distinção ou separação*, onde vigoram papéis distintos para a Escola e a Família;
- 2- *Papéis de relação*, onde Escola e Família se podem assumir como uma única instituição, partilhando relações;
- 3- *Papéis de complementaridade*, onde a Escola e a Família se ajudam mutuamente e se complementam.

No quadro seguinte, fazemos uma apresentação das afirmações correspondentes aos três grupos assinalados.

| Questão (II) 1 | <i>1-Papéis de distinção ou separação</i> | <i>2-Papéis de relação</i> | <i>3-Papéis de Complementaridade</i> |
|-----------------------------------|---|----------------------------|--------------------------------------|
| Afirmações do questionário | 1.1, 1.6, 1.7 e 1.8 | 1.2, 1.3, 1.4, 1.5 e 1.10 | 1.9, 1.11 e 1.12 |

Quadro A3- Papéis da Escola e da Família.

Passaremos então à análise os dados obtidos nesta questão, tendo em conta as doze afirmações nela contida e tendo em conta a ordem de papéis estabelecida no quadro anterior.

1-Papéis de distinção ou separação

1.1 “As Famílias só têm a função de cuidar das crianças”

Através dos dados obtidos, podemos inferir que todos os alunos de EB e todos os alunos de EI dos dois estabelecimentos de ensino, assumiram posições de “Discordo” e/ou “Discordo totalmente”, ou seja, estão unânimes quanto às suas posições face ao papel da Família aqui apresentado. Todos os alunos discordaram do facto da Família assumir um papel separado do da Escola, tendo assim, a Família, um papel algo mais complexo do que o de cuidar, zelar ou vigiar as crianças.

1.6 “As Escolas só têm que transmitir conhecimentos”

Tal como na afirmação anterior, mais uma vez todos os alunos discordaram com esta afirmação. A análise destes resultados, leva-nos a considerar que o papel das Escolas é muito mais do que o que foi referenciado anteriormente e muito mais do que transmitir conhecimentos.

1.7 “Escola é uma entidade que pode surgir isolada”

A maioria dos alunos (47 alunos), à excepção de 1 aluno de EIUE, discordou com esta afirmação. Esta afirmação retrata, mais um papel de separação relativo à Escola, papel este, a que os alunos se opuseram. Através da análise dos dados, podemos inferir que os alunos admitem que a Escola deve assumir uma relação próxima com a Família e que portanto não deve surgir isolada.

1.8 “O papel da Escola deve estar separado do papel da Família”

Nesta afirmação, também todos os alunos expressaram a mesma opinião, discordando todos com a mesma. Através da análise dos dados das afirmações 1.1, 1.6, 1.7 e agora a 1.8, podemos inferir que a maioria dos alunos admite que o papel da Escola deve posicionar-se ao lado do papel da Família, não devendo assim assumir um papel separado desta.

2-Papéis de relação

1.2 “As Famílias devem ter funções de gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar”

| (II) 1.2 | Discordo totalmente | Discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|----------------|----------------------------|-------------------|------------------|----------------------------|
| EBESE | | 3 alunos(42,9%) | 4alunos (57,1%) | |
| EIESE | 1 aluno (7,1%) | 6alunos (42,9%) | 7 alunos (50,0%) | |
| EBUE | | 2alunos (33,3%) | 4 aluno (66,7%) | |
| EIUE | 1 aluno (4,8%) | 3 alunos(14,3%) | 14alunos(66,7%) | 3alunos (14,3%) |
| (EB+EI) | 2 alunos (4,2) | 14 alunos (29,2) | 29 alunos(60,4%) | 3 alunos(6,2%) |

Em relação a esta afirmação, existiu uma certa divisão entre o discordar e o concordar, sendo que a maioria dos alunos pareceu concordar, ou seja, a maioria dos alunos concordaram com o facto de que a Escola e a Família devem assumir papéis de relação, quanto à gestão dos estabelecimentos de ensino.

Metade dos alunos de EIESE e 42,9% dos alunos de EBESE, discordaram, no entanto, apenas 6 alunos de ambas as licenciaturas da UE discordam. Verificam-se aqui algumas diferenças de opinião entre os alunos da ESE e da UE. Esta diferença de opinião, talvez tenham a ver com os diferentes contextos de formação em que os alunos estiveram inseridos e por isso, resultarem diferentes concepções.

1.3 “As Famílias devem cooperar com outros agentes educativos”

Todos os alunos concordaram com a afirmação, sendo que 79,2% dos alunos “Concordam totalmente”, assumindo assim que os papéis das Famílias são papéis que podem ser de relação e de cooperação com outros agentes educativos.

1.4 “As Famílias devem dar parecer sobre aspectos funcionais dos estabelecimentos deste nível de educação”

Todos os alunos à excepção de um aluno de EIESE, concordam com esta afirmação. Apesar de na afirmação 1.2, 16 alunos discordarem com o facto de que as Famílias devem ter funções de gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar, agora,

concordaram com o facto de que as Famílias devem dar um parecer sobre aspectos funcionais da Escola.

Através da análise destes resultados, pode subentender-se que para esses 16 alunos “ dar o parecer” poder-se-á considerar um papel de relação mais leve, do que “assumir funções”, que para estes alunos, “assumir funções”, pode ser considerado um papel mais profundo e até excessivo.

1.5“As Famílias devem participar em actividades educativas de animação e de atendimento”

Mais uma vez, todos os alunos concordaram com mais uma afirmação que retrata papéis de relação entre a Escola e Família, sendo que 64,6% dos alunos “ Concorda totalmente”. Todos os alunos consideraram que as Famílias devem participar em actividades educativas de animação e de atendimento nas Escolas. Actividades essas, que podem surgir de uma relação conjunta.

1.10“A Escola e a Família devem assumir uma cooperação mútua”

Todos os alunos concordaram com esta afirmação. Afirmação esta que vem completar e finalizar este conjunto de afirmações associadas aos papéis de relação entre a Escola e a Família.

3- Papéis de complementaridade

1.9”O papel da Escola deve complementar o papel da Família e vice versa”

| (II) 1.9 | Discordo totalmente | Discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|----------------|----------------------------|-----------------|-----------------|----------------------------|
| EBESE | | | 2alunos(28,6%) | 5alunos (71,4 %) |
| EIESE | | | 3alunos(21,4%) | 11alunos(78,6%) |
| EBUE | 1aluno (16,7 %) | | 2alunos(33,3%) | 3alunos(50,0%) |
| EIUE | | 1aluno (4,8%) | 4alunos(19,0%) | 16alunos(76,2%) |
| (EB+EI) | 1aluno (2,1 %) | 1aluno (2,1%) | 11alunos(22,9%) | 35alunos(72,9%) |

A maioria dos alunos concordou com esta afirmação, parecendo assim que os alunos admitem que o papel da Escola deve complementar o papel da Família e vice-versa, ou

seja, que o papel da Escola não deve estar separado do papel da Família, como já tínhamos constatado. Apenas 2 alunos pertencentes à UE, discordaram com esta afirmação.

1.11”A Escola deve ajudar as Famílias a consciencializarem-se das suas responsabilidades”

Do total de 48 alunos, 47 alunos concordou com a afirmação, sendo que 20 alunos responderam “Concordo totalmente”. Apenas 1 aluno de EBUE discordou. A maioria dos alunos concordou então que deve existir complementaridade entre os papéis da Escola e os papéis da Família, nomeadamente na ajuda que a Escola deve dar às Famílias a consciencializarem-se das suas responsabilidades. Esta afirmação vem ajudar a completar a informação da afirmação anterior, à qual também a maioria dos alunos concordou.

1.12”A Família deve ajudar a Escola a ter uma melhor percepção de cada criança”

Também aqui, 47 alunos concordaram com a afirmação, sendo que 28 alunos responderam ” Concordo totalmente”. Apenas 1 aluno da EBUE discordou. Esta afirmação, vem ainda no seguimento da anterior e como tal, ajuda mais uma vez a completar a informação das afirmações 1.9 e 1.11. Afirmações estas, que dizem respeito aos papéis de complementaridade entre a Escola e a Família.

Através da análise destes dados, podemos inferir que os alunos estão de acordo com estas afirmações, parecendo assim admitirem que ambos os papéis podem proporcionar uma relação saudável se estes se complementarem.

Fazendo agora uma síntese dos dados obtidos nas afirmações anteriores, podemos concluir que nas afirmações correspondentes aos *Papéis de separação*, a maioria dos alunos discordaram, posicionando-se assim em desacordo com as referidas afirmações e consequentemente com a separação dos papéis da Escola e da Família.

No que diz respeito às afirmações alusivas aos *Papéis de relação* que deve existir entre a Escola e a Família, a maioria dos alunos concordou, manifestando assim a sua posição de aprovação face este tipo de papel entre Escola e Família.

Nas afirmações que dizem respeito aos *Papeis de complementaridade*, também a grande maioria dos alunos, concordou, mostrando assim a sua visão no que diz respeito à complementaridade destes papéis.

A grande maioria dos alunos, concordou e mostrou-se receptiva a que os papéis quer da Escola quer da Família devem ser de relação e de complementaridade e não de separação.

Questão (II) 2 -," Qual lhe parece ser, por um lado, a percepção que a Escola tem sobre as Famílias e, por outro, a percepção que as Famílias têm da Escola?"

Esta questão subdividiu-se em nove afirmações, estando estas, agrupadas em dois grupos:

- 1- *Visão da Família sobre a Escola;*
- 2- *Visão da Escola sobre a Família.*

Estes dois grupos subdividem-se ainda em visões positivas e visões negativas.

No quadro seguinte fazemos uma apresentação das afirmações correspondentes aos referidos grupos.

| Questão (II) 2 | <i>1-Visão Positiva da Família sobre a Escola</i> | <i>2-Visão Negativa da Família sobre a Escola</i> | <i>3-Visão Positiva da Escola sobre a Família</i> | <i>4-Visão Negativa da Escola sobre a Família</i> |
|-------------------|---|---|---|---|
| Afirmações | 2.1 | 2.2 e 2.3 | 2.4 | 2.5, 2.6 e 2.9 |

Quadro A4- Visões da Família sobre a Escola e visão da Escola sobre a Família

Nota: As afirmações 2.7e 2.8 não estão contempladas no quadro na medida em que se podem considerar tanto positivas como negativas.

Passaremos então à análise os dados obtidos nesta questão, tendo em conta as nove afirmações nela contida.

1-Visão Positiva da Família sobre a Escola

2.1" As Famílias valorizam a Escola, pois consideram-na como lugar que pode dar aos filhos aquilo que eles não podem dar"

| (II) 2.1 | Discordo totalmente | Discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|----------------|----------------------------|------------------|-----------------|----------------------------|
| EBESE | | 4alunos (57,1 %) | 3alunos(42,9%) | |
| EIESE | | 2alunos (14,3%) | 12alunos(85,7%) | |
| EBUE | | 4alunos (66,7%) | 2alunos (33,3%) | |
| EIUE | 2alunos (9,5%) | 5alunos (23,8%) | 12alunos(57,1%) | 2alunos (9,5%) |
| (EB+EI) | 2alunos (4,2%) | 15alunos(31,2%) | 29alunos(60,4%) | 2alunos (4,2%) |

Se observarmos por licenciaturas, percebemos que mais de metade dos alunos de EB quer da ESE quer da UE, parecem discordar com esta afirmação. Já em EI, quer da ESE quer da UE, mais de metade dos alunos concordou com a afirmação. Podemos constatar que em EI, grande parte dos alunos consideraram que as Famílias valorizam a Escola, pois, consideram-na como lugar que pode dar aos filhos aquilo que eles não podem dar, enquanto que em EB o inverso acontece. Encontramos aqui diferentes opiniões entre as duas licenciaturas.

2-Visão Negativa da Família sobre a Escola

2.2" As Famílias consideram a Escola e os professores como "adversários" "

| (II) 2.2 | Discordo totalmente | Discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|----------------|----------------------------|-----------------|-----------------|----------------------------|
| EBESE | 4alunos (57,1 %) | 3alunos (42,9%) | | |
| EIESE | 5alunos (35,7%) | 8alunos (57,1%) | 1aluno (7,1%) | |
| EBUE | 1aluno (16,7%) | 4alunos (66,7%) | 1aluno (16,7%) | |
| EIUE | 6alunos (28,6%) | 14alunos(66,7%) | 1aluno (4,8%) | |
| (EB+EI) | 16alunos (33,3%) | 29alunos(60,4%) | 3alunos (6,2%) | |

A grande maioria dos alunos discordou com esta afirmação. Trata-se de mais uma visão da Família face a Escola mas desta vez negativa. Através da análise destes dados,

podemos inferir que faz todo o sentido o facto de a grande maioria dos alunos discordarem desta afirmação, se na questão (II) 1 (ver página 57), a maioria dos alunos discordou com os papéis de separação e concordou com os papéis de relação e de complementaridade entre a Escola e a Família.

2.3”As Famílias consideram a Escola como algo que lhes é superior”

| (II) 2.3 | Discordo totalmente | Discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|----------------|----------------------------|-----------------|-----------------|----------------------------|
| EBESE | 1aluno (14,3 %) | 5alunos (71,3%) | 1aluno (14,3%) | |
| EIESE | | 4alunos (28,6%) | 10alunos(71,4%) | |
| EBUE | | 6alunos(100,0%) | | |
| EIUE | 3alunos (14,3%) | 15alunos(71,4%) | 3alunos (14,3%) | |
| (EB+EI) | 4alunos (8,3%) | 30alunos(62,5%) | 14alunos(29,2%) | |

Podemos verificar que a maior parte dos alunos de EBESE, EIUE, e que 100,0% dos alunos de EBUE, discordaram com esta afirmação, assim como 71,4% dos alunos de EIESE, 1 aluno de EBESE e 3 alunos de EIUE. Será que estes alunos viveram alguma experiência marcante ao longo dos seus estágios que os fizesse responder desta forma? Na questão (II) 1 (ver página 57), a grande maioria dos alunos concordou quanto à complementaridade e sentido de inter-ajuda entre a Escola e a Família, não havendo grandes discrepâncias nas respostas e admitindo que quer a Escola quer a Família, podem estar situadas em posições similares e nunca uma sobre a outra. Contudo, agora deparamo-nos com uma situação singular em que grande parte da turma EIESE admite que as Famílias consideram a Escola como algo que lhes é superior.

3-Visão Positiva da Escola sobre a Família

2.4”A Escola considera as Famílias como “ aliadas ””

| (II) 2.4 | Discordo totalmente | Discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|----------------|----------------------------|-----------------|-----------------|----------------------------|
| EBESE | | | 6alunos(85,7%) | 1aluno (14,3%) |
| EIESE | | 1aluno (7,1%) | 10alunos(71,4%) | 3alunos (21,4%) |
| EBUE | | 1aluno(16,7%) | 5alunos(83,3%) | |
| EIUE | | 2alunos(9,5%) | 16alunos(76,2%) | 3alunos (14,3%) |
| (EB+EI) | | 4alunos(8,3%) | 37alunos(77,1%) | 7alunos (14,6%) |

A grande maioria dos alunos concordou com esta afirmação o que vai ao encontro do que já foi justificado anteriormente. Se os alunos discordaram da afirmação 2.2 ”As Famílias consideram a Escola e os professores como "adversários"”, logo, faz todo o sentido agora, os alunos concordarem com o facto de a Escola considerar as Famílias como “ aliadas ”.

4-Visão Negativa da Escola sobre a Família

2.5”A Escola considera as Famílias como “ Intrusas””

| (II) 2.5 | Discordo totalmente | Discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|----------------|----------------------------|-----------------|-----------------|----------------------------|
| EBESE | 4alunos (57,1%) | 3alunos (42,9%) | | |
| EIESE | 5alunos (35,7%) | 8alunos(57,1%) | 1aluno (7,1%) | |
| EBUE | 2alunos(33,3%) | 4alunos(66,7%) | | |
| EIUE | 8alunos(38,1%) | 10alunos(47,6%) | 2alunos (9,5%) | 1aluno (4,8%) |
| (EB+EI) | 19alunos(39,6%) | 25alunos(52,1%) | 3alunos (6,2%) | 1aluno (2,1%) |

Esta afirmação vem ajudar a completar a informação referida anteriormente. Se os alunos se posicionaram conforme se posicionaram face às afirmações 2.2 e 2.4, agora faz todo o sentido a grande maioria dos alunos discordarem com esta afirmação.

2.6”A Escola recebe a entrada das Famílias, pois esta entrada pode provocar perda de autonomia”

| (II) 2.6 | Discordo totalmente | Discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|----------------|----------------------------|------------------|-----------------|----------------------------|
| EBESE | 4alunos (57,1%) | 3alunos (42,9%) | | |
| EIESE | 2alunos (14,3%) | 7alunos(50,0%) | 5alunos(35,7%) | |
| EBUE | 1aluno(16,7%) | 4alunos(66,7%) | 1aluno (16,7%) | |
| EIUE | 7alunos(33,3%) | 7alunos(33,3%) | 5alunos(23,8%) | 2alunos (9,5%) |
| (EB+EI) | 14alunos(29,2%) | 21alunos(43,8%) | 11alunos(22,9%) | 2alunos (4,2%) |

Relativamente a esta afirmação, podemos inferir que todos os alunos de EB à exceção de 1 aluno de EBUE, assim como 66,6% dos alunos de EIUE e 64,3% dos alunos de EIESE, parecem discordar com esta afirmação. No entanto, 35,7% dos alunos de EIESE e 33,3% dos alunos de EIUE, situam-se entre o “ Concordo” e/ou “ Concordo totalmente”. Para estes alunos, a posição tomada poderá ter em linha de conta o contexto de estágio e a política em que estes alunos estiveram inseridos. Ou seja, possivelmente as experiências vividas ao longo dos estágios e as realidades vividas nesse mesmo contexto, podem levar a que os alunos tomem estas posições.

2.9”A Escola é do domínio dos professores e na sua óptica, os pais não devem atravessar essa fronteira”

| (II) 2.9 | Discordo totalmente | Discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|----------------|----------------------------|-----------------|-----------------|----------------------------|
| EBESE | 6alunos (85,7%) | | 1aluno (14,3%) | |
| EIESE | 7alunos (50,0%) | 6alunos(42,9%) | 1aluno (7,1%) | |
| EBUE | 3alunos(50,0%) | 3alunos (50,0%) | | |
| EIUE | 12alunos(57,1%) | 8alunos(38,1%) | 1aluno (4,8%) | |
| (EB+EI) | 28 alunos(58,3%) | 17alunos(35,4%) | 3alunos (6,2%) | |

A grande maioria dos alunos discordou com esta afirmação à exceção de 1 aluno de EBESE, de EIESE e de EIUE.

Esta afirmação vem complementar os resultados obtidos nas afirmações 1.4, 1.7, 1.8 e 1.9, 1.10 e 1.11 da questão (II) 1 (ver página 53) , afirmações estas, que na sua maioria retratam os papéis de relação e de complementaridade entre a Escola e a Família. Se a maioria dos alunos esteve de acordo quanto aos papéis de relação e de complementaridade entre Escola e Família, logo a tendência para o discordar nesta afirmação (2.9) faz todo o sentido.

5- Afirmações susceptíveis de duas leituras

2.7”O envolvimento das Famílias implica mais obrigações e mais trabalho por parte da Escola e professores”

| (II) 2.7 | Discordo totalmente | Discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|----------------|----------------------------|-----------------|-----------------|----------------------------|
| EBESE | 4alunos (57,1%) | 1aluno (14,3%) | 2alunos(28,6%) | |
| EIESE | 2alunos (14,3%) | 1aluno(7,1%) | 11alunos(78,6%) | |
| EBUE | | 2alunos(33,3%) | 3alunos (50,0%) | 1aluno(16,7%) |
| EIUE | 3alunos(14,3%) | 6alunos(28,6%) | 12alunos(57,1%) | |
| (EB+EI) | 9alunos(18,8%) | 10alunos(20,8%) | 28alunos(58,3%) | 1aluno (2,1%) |

Esta questão trata de uma visão da Escola face às Famílias, no entanto não foi considerada nem positiva nem negativa, na medida em que pode ser encarada das duas formas. Mais obrigações, e mais trabalho pode ser considerado como algo positivo, no entanto, também pode ser considerado como algo negativo.

Nesta afirmação, 29 alunos parecem concordar, contudo, 19 alunos discordaram. Pouca análise vai ser possível fazer quanto a esta afirmação pelas razões já apresentadas, o mesmo se passando na afirmação seguinte.

2.8”O envolvimento das Famílias implica mais vigilância sobre o trabalho da Escola”

| (II) 2.8 | Discordo totalmente | Discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|----------------|----------------------------|-----------------|-----------------|----------------------------|
| EBESE | | 4alunos (57,1%) | 3alunos(42,9%) | |
| EIESE | 2alunos (14,3%) | 2alunos(14,3%) | 9alunos(64,3%) | 1aluno (7,1%) |
| EBUE | | 1aluno(16,7%) | 3alunos(50,0%) | 2alunos(33,3%) |
| EIUE | 3alunos(14,3%) | 8alunos(38,1%) | 10alunos(47,6%) | |
| (EB+EI) | 5alunos(10,4%) | 15alunos(31,2%) | 25alunos(52,1%) | 3alunos (6,2%) |

Mais uma vez, esta afirmação pode ser lida de duas formas. Mais vigilância sobre o trabalho da Escola pode ser entendida pelos alunos como algo positivo, no sentido que a vigilância pode trazer benefícios aos professores (qualidade no desempenho), mas também pode ser vista como algo negativo, podendo significar mais trabalho ou mais problemas. 20 alunos, discordam com esta afirmação, no entanto 28 alunos concordam. Não podemos tirar daqui conclusões significativas.

Esta questão foi construída com base no artigo de Marques (1996) onde o autor se questiona sobre as visões que as duas instituições (Escola e Família) possuem uma da outra. O autor encontrou alguns professores que consideram alguns pais intrusos, no entanto no nosso estudo, verificámos algumas visões que contradizem um pouco a ideia encontrada pelo autor. A maioria dos alunos, não considerou a Escola como algo que é superior à Família, verificou-se que os alunos admitem que a Escola considera as Famílias como aliadas, e não como intrusas e discordaram do facto de a Escola ser um domínio dos professores. Estes são alguns dados retirados desta questão, capazes de se oporem aos dados recolhidos pelo autor. É um facto também que o nosso estudo tem como população, futuros professores, que ainda não exerceram a sua profissionalidade. Se voltássemos a realizar este questionário mais tarde, aos mesmos alunos, já docentes a exercer a profissão, será que os dados se mantinham?

Questão (II) 3 “ *Considera que os professores e educadores devem ter em consideração o envolvimento das Famílias na sua planificação de actividades?* ”

| (II) 3 | Sempre | Pelo menos uma vez por semana | Pelo menos uma vez por mês | Pelo menos uma vez por trimestre | Pelo menos uma vez por semestre | Pelo menos uma vez por ano |
|----------------|---------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|---|--|-----------------------------------|
| EBESE | 4alunos (57,1%) | 2alunos (28,6%) | 1aluno (14,3%) | | | |
| EIESE | 4alunos (28,6%) | 4alunos (28,6%) | 4alunos (28,6%) | | 2alunos (14,3%) | |
| EBUE | 1aluno (16,7%) | 3alunos (50,0%) | 2alunos (33,3%) | | | |
| EIUE | 11alunos (52,4%) | 9alunos (42,9%) | 1aluno (4,8%) | | | |
| (EB+EI) | 20alunos (41,7%) | 18alunos (37,5%) | 8alunos (16,7%) | | 2alunos (4,2%) | |

A grande maioria dos alunos considerou que os professores devem ter em consideração o envolvimento parental frequentemente, sendo que 38 alunos considerou entre “ Pelo menos uma vez por semana” e “ Sempre”. Os restantes 10 alunos situaram-se entre “Pelo menos uma vez por mês” e “Pelo menos uma vez por semestre”, o que pode ser considerado como pouco frequente.

Quanto a esta questão apenas há a acrescentar que os alunos que responderam “sempre”, nos seus questionários, escreveram “ sempre que possível ”, tornando-se assim um “ sempre “ relativo. Muito possivelmente este “ Sempre” não deveria ter surgido nesta questão assim como não surgiu o “ Nunca”. Este “Sempre” pode ter colocado esta questão menos precisa e exacta.

Questão (II) 4 “ *Na sua opinião qual é a opção que mais valoriza?*”

- a) *A participação dos pais é uma mais-valia na vida da Escola e estes devem ser considerados como agentes educativos activos.*
- b) *A participação dos pais deve depender da iniciativa, do projecto educativo e da vontade dos educadores e professores.*

Nesta questão, os 48 alunos inquiridos posicionaram-se a alínea a). Esta preferência posiciona-se junto das ideias defendidas por Lima J. A. (2002). O autor apresenta três níveis ou patamares para o envolvimento parental, vistos de forma democraticamente diferente e num terceiro patamar, faz referência à importância de os pais serem considerados como agentes educativos activos.

Questão (II) 4.1 “ Diga as razões da sua escolha.”

Após ser feita a análise de conteúdo das justificações, chegámos ao seguinte quadro.

| Justificações para a escolha da alínea a) | Unidades de enumeração | Licenciaturas |
|---|-------------------------------|----------------------|
| 1.1 Os pais possuem muito conhecimento sobre os filhos. | 2 | EBUE, EIUE |
| 1.2 Os pais podem ajudar a melhorar as práticas dos professores/educadores. | 4 | EBESE, EIESE, EIUE |
| 1.3 Os pais ajudam a provocar aprendizagens significativas. | 6 | EIESE, EIUE |
| 1.4 Consciência da importância da relação entre Escola e Família. | 12 | EIESE, EBUE EIUE |
| 1.5 Intercâmbio com a comunidade. | 2 | EIESE, EIUE |
| 1.6 Papel das Famílias. | 2 | EIESE, EIUE |
| 2.Outros. | 5 | EIESE, EIUE |

Quadro A5- Justificações para o facto de os pais serem considerados, pelos alunos, como agentes educativos activos.

Nota: Ver análise de conteúdo apresentada no anexo 6.

A maioria das justificações para a escolha da alínea a), prenderam-se, com o facto de os alunos considerarem que há que ter “ *Consciência da importância da relação entre Escola e Família*”. Justificações como: “ *Acho que é de louvar a interacção Escola e Família, ambos aprendem “ juntos” (...).*” (EIESEh), “ *Os pais são os primeiros “educadores” a intervirem na educação dos filhos, tornando-se assim fundamental a sua participação na vida escolar.*” (EIUEb), “ *Porque os pais e professores/educadores*

devem trabalhar em parceria (...) facilita a comunicação e cooperação.”(EIUEd), foram exemplos desta consciência que assumidamente deve existir, segundo estes alunos.

O envolvimento parental com a Escola é uma mais-valia para todos, envolvimento esse, que só acontece se os pais forem considerados agentes educativos activos. As outras duas justificações mais predominantes, estão relacionadas com a participação activa dos pais na vida escolar e no melhoramento desta. Foram então designadas de “ *Os pais ajudam a provocar aprendizagens significativas.*” e “ *Os pais podem ajudar melhorar as práticas dos professores/educadores*”. Exemplos destas duas opiniões são: “ *Com a ajuda dos pais as aprendizagens complementam-se de uma forma mais sólida*”. (EIESEm), “ *A participação activa dos pais (...) desperta ainda mais o interesse da criança pela escola e pelos temas/projectos abordados.*” (EIESEn), “ *Os pais podem ajudar os professores em termos de conhecimentos a serem transmitidos.*” (EIESEa), “ *A família ajuda/apoia os educadores na transmissão de saberes e de conhecimento (...)*”(EIUEi).

As ideias menos registadas pelos alunos foram agrupadas em: “ *Pais possuem muito conhecimento sobre os filhos.*” e “ *Papel das Famílias*”. Exemplos da primeira são: “ *Os pais são grandes conhecedores das crianças, logo são uma mais-valia.*” (EIUEm) e “ *Os pais conhecem melhor os seus filhos.*” (EBUEa). E exemplos da segunda são: “ *Os pais também devem ter algum tipo de iniciativa na vida da escola. A participação dos pais não deve depender apenas da vontade dos educadores.*” (EIESEl) e “ *(...) deve haver vontade por parte das famílias e estas devem ter iniciativas.*”.

Síntese

Em relação às concepções dos alunos sobre a relação entre Escola e Família e como forma de responder a outra pergunta do nosso estudo: “Conhecer as diferentes concepções dos alunos estagiários sobre a relação entre Escola e Família das duas licenciaturas e dos dois estabelecimentos de ensino em causa”, concluímos que a maioria dos alunos concordou com os papéis de relação e de complementaridade, discordando assim com a separação dos respectivos papéis da Escola e da Família. Sendo assim, os alunos mostraram possuir visões positivas face à entrada das Famílias na Escola, manifestando que Escola não é algo que é superior à Família, que a Escola considera as Famílias como aliadas, e não como intrusas e que a Escola não é do domínio dos professores. Face a este posicionamento dos alunos, fez todo o sentido, a

maioria dos alunos admitir que os educadores e professores devem ter em consideração o envolvimento das Famílias na sua planificação de actividades “ Pelo menos uma vez por semana” e/ou “ Sempre”, ou seja, com alguma regularidade. Para tal, também fez todo o sentido, todos os alunos ter considerado que a participação dos pais é uma mais-valia na vida da Escola e que estes devem ser considerados como agentes educativos activos. As justificações, mais abordadas pelos alunos para o facto de os pais serem considerados agentes educativos activos foram: “A consciência, por parte da Escola e da Família, da importância da relação que deve existir entre a Escola e Família”; “os pais poderem ajudar a provocar aprendizagens significativas”; e “ os pais podem ajudar a melhorar as práticas dos professores/educadores”.

4.4 As práticas promotoras de relação entre Escola e Família

De modo a responder a outra pergunta fundamental neste estudo “ Conhecer as estratégias que os estagiários utilizaram a fim de envolver as Famílias no contexto educativo”, socorrer-nos-emos das questões (III) 5 e (III) 6 do questionário. Estas questões dão-nos alguns dados sobre as práticas, actividades e estratégias que os alunos desenvolveram a fim de promover a relação entre Escola e Família. Vamos também fazer referência à análise documental das planificações que algumas alunas nos forneceram.

Questão (III) 5 *Nas suas planificações e actividades tem em consideração a participação das Famílias.*

| (II) 5 | Sempre | Pelo menos uma vez por semana | Pelo menos uma vez por mês | Pelo menos uma vez por trimestre | Pelo menos uma vez por semestre | Pelo menos uma vez por ano |
|----------------|---------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|---|--|-----------------------------------|
| EBESE | 5alunos (71,4%) | 1 alunos (14,3%) | 1 aluno (14,3%) | | | |
| EIESE | 3alunos (21,4%) | 3alunos (21,4%) | 5alunos (35,7%) | 1aluno (7,1%) | 2alunos (14,3%) | |
| EBUE | 1aluno (16,7%) | 1alunos (16,7%) | 3alunos (50,0%) | 1aluno (16,7%) | | |
| EIUE | 11alunos (52,4%) | 6alunos (28,6%) | 4alunos (19,0%) | | | |
| (EB+EI) | 20alunos (41,7%) | 11alunos (22,9%) | 13alunos (27,1%) | 2alunos (4,2%) | 2alunos (4,2%) | |

A maioria dos alunos de EBESE e de EIUE, consideraram que tiveram em consideração a participação das Famílias muito constantemente nas suas planificações e actividades, nomeadamente “Pelo menos uma vez por semana” e “Sempre”. Os alunos de EIESE, posicionaram-se entre “ Sempre” e “ Pelo menos uma vez por semestre”, sendo que a maioria considerou esta temática com pouco frequência. Em relação aos alunos de EBUE, podemos considerar pouca frequência no que toca à consideração da participação das Famílias nas suas planificações e actividades. Vamos então tentar perceber melhor os posicionamentos destes alunos.

Questão (II) 5.1 “ Diga as razões da sua escolha.”

Após ser feita a análise de conteúdo das justificações, chegámos ao seguinte quadro.

| Justificações | Unidades de enumeração | Licenciaturas |
|--|------------------------|-----------------------------|
| 1.1 Disponibilidade dos pais. | 8 | EIESE, EBESSE EBUE, EIUE |
| 1.2 Importância da relação entre Escola e Família. | 11 | EIESE, EIUE |
| 1.3 Desenvolvimento de aprendizagens significativas e evolução da criança. | 3 | EBESSE, EIUE |
| 1.4 Contextualização do estágio. | 3 | EIESE, EIUE |
| 2.Outros. | 1 | EBUE |

Quadro A6- Justificações para as escolhas das opções da questão (III) 5

Nota: Ver análise de conteúdo apresentada no anexo 7.

Uma justificação que a maioria dos alunos facultou, prendeu-se com o facto de que planificando com e para os pais, pode ajudar a que quer a Escola quer a Família, tenham maior consciência da “ *Importância da relação entre Escola e Família*”. Por exemplo: “ *Acho que é gratificante quer para a escola quer para os pais saberem que podem participar e dar a conhecer e enriquecer a educação dos seus filhos e participar nela.*” (EIESEh), “ *A participação dos pais é sempre muito importante, pois responsabiliza-os na educação dos filhos (...)*”(EIUEb), “ *Porque o contributo da família ajuda a aproximá-la mais das crianças e da instituição.*” (EIUEl), entre outras.

Tal como na questão (II) 3, quase todos os alunos que responderam “Sempre”, nos questionários, escreveram “ sempre que possível”, justificando este “ sempre que possível” com a “ *Disponibilidade dos pais*”. Porque “ *(...) na minha opinião devemos também considerar (...) a disponibilidade da família*” (EBESEg), “ *É difícil conciliar os horários dos pais.*” (EBUEa), “ *Nem todos os pais se mostram receptivos a estas iniciativas.*” (EBUEa), “ *A disponibilidade dos pais nem sempre é compatível com a rotina diária do Jardim-de-Infância.*” (EIUEc).

Outras duas ideias fornecidas pelos alunos prendiam-se com o “ *Desenvolvimento de aprendizagens significativas e evolução da criança.*” e com a “ *Contextualização do estágio.*” Como exemplo para a primeira apontamos: “ *Os pais e outros familiares têm contribuído em diversas situações (...) enriquecendo as situações (...) e estas tornam-se mais significativas para os filhos.*” (EIUEm) e para a segunda: “ *Enquanto estagiária não tive muito esse à vontade para solicitar a participação dos pais (...)* ” (EIESEj) e “ *Por vezes não me lembro de fazê-lo, mas deve ser feito com maior regularidade.*” (EIUEn).

Apesar de os 31 alunos apontarem que nas suas planificações e actividades tem em consideração a participação das Famílias, alguns destes alunos queixaram-se que por vezes é difícil estabelecer a ligação com as Famílias, principalmente devido à disponibilidade dos pais. Contudo, os dados revelam que estes alunos têm consciência da importância da relação entre Escola e Família e que com esforços, alguns deles conseguiram estabelecer esta relação.

Questão (III) 6 “ *Que estratégias já utilizou no seu estágio para comunicar com as Famílias e/ou promover a participação conjunta em actividades?*”

Do total dos 48 alunos, 43 alunos responderam a esta questão sendo que 5 alunos não responderam, pertencendo 4 destes alunos à turma EBESE e 1 aluno a EIUE.

Esta questão foi dividida em dois grandes sentidos. Sendo o primeiro, a “Comunicação com as Famílias” e o segundo, a “Participação Conjunta em Actividades” uma vez que podem assumir-se como formas distintas de promoção do envolvimento parental.

Após ser feita a análise de conteúdo das estratégias utilizadas apontadas pelos alunos, chegámos ao seguinte quadro.

| Categorias | Subcategorias | Unidades de enumeração | Licenciaturas |
|---|--|-------------------------------|-------------------------|
| 1.Comunicação com as Famílias. | 1.1 Formal (Escrita) | 3 | EIESE, EIUE |
| | 1.1.1 Formal (Escrita e/ou Oral) | 14 | EIESE, EBUE, EIUE |
| | 1.2 Informal (Escrita) | 5 | EIESE, EBUE, EIUE |
| | 1.2.1 Informal (Oral) | 7 | EBESE, EIESE, EIUE |
| | 1.2.2 Informal (Escrita e/ou Oral) | 7 | EBESE, EIESE, EIUE. |
| 2.Participação conjunta em actividades. | 2.1 Actividades realizadas dentro da sala ou da Instituição. | 26 | EIESE, EBUE, EIUE |
| | 2.2 Actividades realizadas em casa. | 13 | EBUE, EIESE, EBUE, EIUE |
| | 2.3 Intercâmbio com a comunidade. | 4 | EIUE |
| | 2.4 Propostas de actividades dadas pelas Famílias. | 1 | EIESE |

Quadro A7- Estratégias utilizadas pelos alunos no seu estágio para comunicar com as famílias e/ou promover a participação conjunta em actividades.

Nota: Ver análise de conteúdo apresentada no anexo 8.

Através da observação do quadro anterior, é possível verificar que os alunos apontaram duas formas de comunicação, entre elas, a Comunicação Formal, e a Comunicação Informal. A primeira, foi alvo de uma subdivisão que intitulámos de: Formal (Escrita) e Formal (Escrita e/ou oral). E a segunda foi subdividida em Informal (Escrita), Informal (Oral) e ainda Informal (Escrita e/ou Oral).

Relativamente à **Comunicação Formal (Escrita)**, agrupámos ideias dos alunos que referenciavam por exemplo: “ *Inquéritos aos pais.*” (EIESEc).“ *Enviar cartas (...)*” (EIUEq) e “ (...) *convites enviados para casa*”. (EIUEb)

Na **Comunicação Formal (Escrita e/ou Oral)**, enquadrámos a comunicação que pode ser feita através da escrita ou oralmente, pois considerámos que não ficou claro se se

tratava de uma, ou de outra, como por exemplo: “ *Convite para dar o seu contributo sobre alguns temas a serem trabalhados no J.I.*” (EIESEb), “ *Através de reuniões de pais (...)*” (EIESEm), “ *Apresentação de trabalhos.*” (EBUEf), “ *(...) os pais vêm à sala e é-lhes comunicado o que estivemos ou estamos a fazer.*” (EIUEd), entre outros exemplos.

Em relação à **Comunicação Informal (Escrita)**, refere-se por exemplo: “ *Deixei recados no placar (...)*” (EIUEm), e “ *Expor os trabalhos desenvolvidos pelas crianças nas paredes da sala.*” (EIUEr). Ou seja, é uma comunicação sem grandes compromissos, daí ser considerada informal.

No que toca à **Comunicação Informal (Oral)**, refere-se por exemplo à comunicação que muitas vezes se faz no corredor ou à porta da sala, por exemplo: “ *(...) falar sobre o desempenho das crianças nas minhas aulas.*” (EBESEb), “ *Falei diariamente com os pais sobre as actividades e reacções dos seus filhos.*” (EIESEa), “ *Conversar com os pais quando levam os filhos à sala.*” (EIUEi), entre outros exemplos.

Na **Comunicação Informal (Escrita e /ou Oral)**, agrupámos unidades de registo que nos pareceram que pode integrar a escrita e a oralidade, não estando claras nas respostas a qual se referia, tais como: “ *Através do pedido de receitas de culinária.*” (EBESEa), “ *Pedir materiais para as actividades.*” (EIESEj), entre outros exemplos.

Tendo ainda em conta o quadro anterior e relativamente à segunda categoria (**Participação conjunta em actividades**), esta foi dividida em quatro subcategorias. A primeira subcategoria, diz respeito às “**Actividades Realizadas dentro da Sala ou da Instituição**”. Nesta subcategoria, agrupámos por exemplo: “ *(...) semanalmente os pais traziam receitas (...) e ingredientes (...)*” (EIESEe), “ *Levar pais (...) para lerem uma história.*” (EBUEd), “ *Peças de teatro.*” (EBUEf), “ *Um projecto “ Educação rodoviária.*” (EBUEe), “ *Falando com os pais para nos falarem sobre si e para nos transmitirem conhecimentos.*” (EIUEp) e “ *Utilizar a participação dos pais através da profissão dos pais*” (EIUEf). Podemos aqui socorrer-nos de um exemplo da planificação fornecida por uma aluna de EIESE (Planificação n.º1 em anexo 9), em que a aluna nos descreve uma actividade com vista a promover uma “ *Visita de uma mãe para falar acerca da sua profissão (Força Aérea)*”; onde seria esta mãe a falar de si e da sua profissão. Posto esta visita a aluna diz ter realizado um “ painel” de forma a comunicar a visita daquela mãe. Para reforçar esta ideia utilizamos uma resposta dada por um aluno de EIUE, onde o aluno refere que também elaborou “ *(...) cartolinas com*

as fotografias das visitas das famílias.” (EIUEs) como forma de comunicação informal escrita.

Outro exemplo de propostas de actividades a realizar dentro da sala ou da instituição, prendem-se com “*Sessões de leitura.*” (EIUEf). Na planificação n.º 2 em anexo 10, a aluna, também teve em conta a participação das Famílias durante o seu estágio. Esta aluna esteve “mergulhada” no projecto da Câmara Municipal de Évora, logo, pretendeu “ (...) *convidar um familiar de uma das crianças para contar uma história.* (...) “ e [passou] ”*a palavra ao familiar de uma das crianças para que este dialogue com as crianças.*”

Ainda tendo em conta esta subcategoria, as alunas que nos forneceram a planificação n.º3 em anexo 11, oferecem-nos outra estratégia não mencionada nas respostas dadas a esta questão mas que pensamos pertinente analisar. Na planificação n.º3, as alunas sugeriram “ (...) *uma actividade de plantação, onde será marcada pela visita de um pai que nos ajudará com esta tarefa,* (...) *De seguida, indico as várias sementes que vamos plantar, incentivando a participação do pai para indicar ao grupo de crianças as sementes que ele trouxe. Após este momento de diálogo disponho na mesa, junto do tapete, as várias sementes que as crianças, os pais e nós levámos para a sala. Indico o nome com a ajuda do pai.* (...)”

Consideramos que nesta actividade o pai, envolveu-se na actividade apenas como “ajudante” na execução da actividade, não tanto, como nos outros casos, como a figura central da actividade. É uma outra forma de envolvimento parental e muito importante certamente, pois aluna menciona que “ (...) *A intervenção do pai vai ser sempre importante, por isso vou incentivá-lo a dar mais algumas ideias para a nossa plantação de sementes.*”

Relativamente à subcategoria, “**Actividades Realizadas em Casa**”, inserem-se actividades como: “*Quando orientava os alunos para fazerem trabalhos de casa que envolvesse a família*” (EBESEb), “ (...) *pedia aos pais informação tirada da net (...) e livros.*” (EIESEe), “*Realização de pesquisas sobre diversos temas.*” (EBUEc) e “*Elaborar fantoches para a sala onde a família teve de colaborar.*” (EIUEa), entre outros.

Relativamente ao **Intercâmbio com a Comunidade**, agrupámos por exemplo: “*Organização de passeios e convívios com as famílias.*” (EIUEt) e “*Utilização (...) de um blog em parceria como o pai (...) dar a conhecer aquilo que aconteceu no J.I.*” (EIUEen), entre outros.

Em relação à última subcategoria, “**Propostas de Actividades dadas pelas Famílias**”, colocámos apenas uma ideia dada apenas por um aluno, nomeadamente, a “*Aceitação das propostas de participação dos pais dadas pelos próprios.*” (EIESEn).

Ainda em relação a esta questão, consideramos pertinente fazer a ligação das respostas dadas pelos alunos com os vários tipos de envolvimento proposto pela tipologia de Joyce Epstein. Utilizando a análise de conteúdo apresentada no anexo 7, podemos verificar quantas vezes os alunos das quatro turmas, realizaram actividades inseridas nos diversos tipos de envolvimento da referida tipologia.

| | Tipo1 | Tipo2 | Tipo 3 | Tipo4 | Tipo 5 | Tipo 6 |
|--------------|--------------|--------------|---------------|--------------|---------------|---------------|
| EBESE | | 1x | 1x | 2x | | |
| EIESE | | 11x | 8x | 3x | | |
| EBUE | | 2x | 8x | 2x | | |
| EIUE | | 15x | 17x | 6x | | 4x |
| EB+EI | | 29x | 34x | 13x | | 4x |

Quadro A8 – N.º de actividades realizadas pelos alunos inseridas na tipologia de Joyce Epstein.

Como é possível verificar, os tipos de envolvimento mais utilizados foram os tipos 2,3,4 e 6 da tipologia de Joyce Epstein, sendo o tipo 2 e 3 mais utilizado pelas duas turmas de EI, dizendo respeito efectivamente à promoção da comunicação entre a Escola e a Família e ao envolvimento dos pais em actividades no espaço escolar. O tipo 3, foi também consideravelmente utilizado por EBUE e o tipo 6 (envolver a comunidade) foi apenas mencionado por EIUE.

Ainda relacionado com a tipologia de Joyce Epstein, e não diminuindo a importância dos documentos que as alunas nos forneceram, vamos analisar o registo n.º1 (anexo 2) das alunas de EIUE à luz desta tipologia, uma vez que neste registo são também evidenciadas estratégias a fim de *promover comunicação com as Famílias e/ou promover a participação conjunta em actividades, utilizadas* pelas alunas assim como pela própria Instituição em causa.

| Tipologia Joyce Epstein | Práticas da Instituição | Práticas das alunas |
|--|--|---|
| Tipo 1 <i>Ajudar a Família a cumprir com as suas obrigações básicas;</i> | <i>“(…) conversas relacionadas com a saúde da criança.” (pág1)</i> | |
| Tipo 2 <i>Promover a comunicação entre a Escola e a Família;</i> | <i>“(…) tanto a educadora (...) como a auxiliar(...), recebem gentilmente os pais ou outros elementos da família e costumam conversar informalmente com eles. (...) conversas (...) acerca de alguma actividade que se vão realizar, algum recado, alguma novidade (...)” (pág1)“(…) a educadora reúne-se com os encarregados de educação com o objectivo de entregar uma ficha de avaliação de cada criança do ano anterior(...) também realiza uma reunião com os pais para a preparação da Festa de Natal. (...) (pág 2)” (...) Sempre que necessário, os pais também podem comunicar com a educadora através do telefone que existe na sala ou do telemóvel.(...) na sala existe à entrada da sala um placar com algumas informações para os pais,(...)A educadora, (...) costuma expor alguns trabalhos à</i> | <i>Também dialogávamos com os [pais]” (pág 1) “Também os incentivávamos a entrarem na sala para observarem os trabalhos e os registos expostos na parede, permitindo assim conhecerem os trabalhos realizados pelas crianças e o que as mesmas andavam a fazer.”(pág 2)“(…) expusemos nas paredes da sala muitos trabalhos realizados diariamente pelas crianças(...)”(pág 3)</i> |

| | | |
|--|--|--|
| | <i>entrada da sala(...) “ (pág 3)</i> | |
| Tipo 3 <i>Envolver os pais em actividades no espaço escolar</i> | | <i>“(…) convidámos os familiares das crianças para irem à sala mostrar como e com o que é que brincavam quando eram pequenos. A mãe do ..., do...,do... e da..., disponibilizaram-se para irem passar uma tarde com as crianças para contarem e ensinarem às mesmas com e como é que brincavam quando eram pequenas. (...) convidámos algumas mães a irem à sala contar uma história(...)(pág 4)“ Os familiares também foram convidados a participar em algumas festividades como, por exemplo, no Dia do Pai, no Dia da Mãe e no Dia da Família. (...)” (pág 5)</i> |
| Tipo 6 <i>Envolver a comunidade</i> | | <i>Algumas mães também acompanharam as crianças durante a visita ao aeródromo, o que demonstra a sua disponibilidade e proximidade com os adultos da sala(...) “ (pág 4) (...) “também planeamos diversas visitas ao exterior com o intuito de proporcionar às crianças o contacto com a comunidade.” (pág 5)</i> |

Quadro A9- Práticas indicadas no registo das alunas de EIUE em comparação com a tipologia de Joyce Esptein

Através da análise do registo fornecido pelas alunas, os tipos de envolvimento mais praticados inserem-se no tipo 2, 3 e 6, da tipologia de Joyce Epstein, no entanto, conseguimos também apurar uma actividade inserida no tipo 1 desta tipologia. Os tipos *4 – Envolver os pais em actividades de aprendizagem em casa; e Tipo 5 – Envolver os pais na tomada de decisões;* não se verificaram. Não vamos poder julgar os intervenientes que surgem aqui no registo, uma vez que este registo, pode não transparecer na realidade todas as actividades apresentadas pelos mesmos.

Relativamente às actividades do tipo 5, actividades que implicam por exemplo as Famílias participarem na tomada de decisões na direcção da Escola, estas, não foram expressas pelas alunas, uma vez que seu estatuto de alunos não lhes permite introduzir este tipo de actividades.

Síntese

Respondendo à pergunta do nosso estudo ” Conhecer as estratégias que os estagiários utilizaram a fim de envolver as Famílias no contexto educativo” verificámos vários aspectos. Verificámos, por exemplo, que 31 alunos consideraram com frequência a participação das Famílias nas suas planificações e actividades, nomeadamente “ Sempre” e “Pelo menos uma vez por semana”. A principal justificação para que tal tenha acontecido, prendeu-se com a consciência que estes alunos têm da importância da relação entre Escola e Família. Alguns alunos justificaram a pouca frequência do envolvimento das Famílias nas suas planificações de actividades com a disponibilidade dos pais ou falta de disponibilidade dos pais. No entanto, para estes 31 alunos, este facto, não foi impedimento para ter em consideração participação das Famílias nas suas planificações e actividades.

Algumas actividades desenvolvidas por alguns alunos como forma de comunicar com as Famílias foi efectivamente a comunicação formal (Escrita e/ou Oral) e como forma de promover a participação conjunta em actividades, foi a realização de actividades realizadas dentro da sala ou da Instituição e actividades realizadas em casa. Para completar esta informação dos alunos apresentada nas respostas dadas aos questionários, fizemos uma análise documental simples às planificações e registos que algumas alunas forneceram. Ainda para completar estas informações, comparámos as actividades apresentadas pelos alunos com os tipos de envolvimento da tipologia de

Joyce Epstein e concluímos que o tipo 2, 3 e 4 foram os tipos de envolvimento mais utilizados por estes alunos.

4.5 As dificuldades na relação entre Escola e Família

Outras duas perguntas essenciais do nosso estudo são: “ Saber se existem dificuldades por parte dos estagiários em estabelecer a relação entre a Escola e a Família”, assim como “ Saber como os alunos procuraram responder às dificuldades”.

Para tal, preocupámo-nos em saber quais as concepções que os alunos possuíam em relação a estas dificuldades, assim como perceber quais foram efectivamente as dificuldades sentidas por estes alunos ao longo dos seus estágios e como as conseguiram ultrapassar.

4.5.1 Concepções teóricas sobre o tipo de dificuldades e sua origem

Para respondermos a este propósito, socorrer-nos-emos das questões (IV) 7 e (IV) 8 do questionário, questões estas, que nos dão alguns dados sobre as concepções teóricas dos alunos face aos factores que possam dificultar a relação entre Escola e Família.

Questão (IV) 7” Segundo Don Davies (1995), os professores/educadores dizem, em geral, que os pais são difíceis de alcançar, existindo igualmente, na sua opinião, Escolas difíceis de alcançar.”

| (IV) 7 | Discordo totalmente | Discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|----------------|---------------------|-----------------|-----------------|---------------------|
| EBESE | | 1aluno (14,3%) | 6alunos (85,7%) | |
| EIESE | | 3alunos(21,4%) | 11alunos(78,6%) | |
| EBUE | | 3alunos (50,0%) | 3alunos(50,0%) | |
| EIUE | 1aluno (4,8%) | 9alunos(42,9%) | 10alunos(47,6%) | 1aluno (4,8%) |
| (EB+EI) | 1aluno(2,1%) | 16alunos(33,3%) | 30alunos(62,5%) | 1aluno(2,1%) |

Através da análise dos dados, podemos inferir que quase todos os alunos de EBESE e da EIESE, concordaram com esta afirmação, existindo, no entanto, maior discordância

entre os alunos da UE. Os alunos de EBUE e de EIUE encontram-se divididos entre o “Discordo” e o “Concordo”. Concluimos daqui, que os alunos da UE, parecem estar mais reticentes quanto a esta afirmação e quanto à sua veracidade. Possivelmente, os alunos que discordaram, ainda não encontraram Escolas difíceis de alcançar, ao longo do seu curto percurso da prática docente, enquanto que os alunos que concordaram, possivelmente já encontraram. Pensamos que os resultados desta questão, podem retratar um pouco as experiências de cada aluno, na sua individualidade. Contudo, várias teorias, entre elas de Marques (1997) e Villas Boas (2004) partilham da opinião que não existem apenas pais difíceis de alcançar mas também escolas igualmente difíceis de alcançar, não só devido a condições políticas, como também devido a questões ligadas à gestão da própria Escola. Contudo, a legislação, em algumas situações, incentiva o envolvimento parental, e a tornar as Escolas lugares de portas abertas.

Questão (IV) 8 “*Que factores considera que possam dificultar a relação entre Escola e Família?*”

Esta questão subdividiu-se em quinze factores, estando estes, agrupados em três grupos. Esta necessidade em estabelecer grupos, tem como base a diversidade de factores, nomeadamente estando uns ligados à Família, outros ligados à Escola e apenas um que não foi possível encaixar nos dois anteriores que encaminhámos para “Outros”.

No quadro seguinte, fazemos uma apresentação dos factores correspondentes aos três grupos:

| Questão (IV) 8 | 1-Família | 2-Escola | 3-Outros |
|-----------------|--|------------------------------------|----------|
| Factores | 8.1, 8.4, 8.5, 8.7,8.12,8.13 e 8.14 | 8.2, 8.3, 8.6, 8.8, 8.10 e 8.11 | 8.9 |

Quadro A10- Factores que possam dificultar a relação entre Escola e Família.

É de salientar, ainda que dos factores que estão ligados à Escola, subdividimo-los por categorias: factores ligados à organização da própria Escola, factores ligados à formação e ainda factores ligados às características dos professores.

| | | | |
|------------------------|----------------------------|--------------------------|----------------------------|
| Questão (IV) 8 | Escola/ organização | Escola / Formação | Escola/ professores |
| Factores/Escola | 8.2, 8.6 e 8.10 | 8.3 | 8.8, 8.11 |

Quadro A11 - Factores ligados à Escola que possam dificultar a relação entre Escola e Família.

Passaremos então à análise os dados obtidos nesta questão, tendo em conta os quinze factores nela contida.

1-Factores ligados à Família

8.1 “Horários das Famílias”

| (IV) 8.1 | Muito determinante | Determinante | Pouco determinante | Muito pouco determinante |
|----------------|---------------------------|---------------------|---------------------------|---------------------------------|
| EBESE | 4alunos (57,1%) | 3 alunos (42,9%) | | |
| EIESE | 6 alunos (42,9%) | 8 alunos (57,1%) | | |
| EBUE | 3 alunos (50,0%) | 2 alunos (33,3%) | 1 aluno(16,7%) | |
| EIUE | 7alunos (33,3%) | 12alunos(57,1%) | 2 alunos (9,5%) | |
| (EB+EI) | 20 alunos (41,7%) | 25alunos(52,1%) | 3alunos (6,2%) | |

A grande maioria dos alunos considerou que os horários das Famílias podem ser determinantes de modo a dificultar a relação entre Escola e Família. Este dado não surpreende, pois toda a conjuntura política e económica do país, obriga, cada vez mais, a uma sobrecarga de horários e de empregos por parte das Famílias, o que pode dificultar precisamente a relação aqui debatida. O que não se espera é que este dado seja encarado como uma inevitabilidade por parte dos alunos e espera-se que seja visto como um factor a ter em consideração quando planificam estratégias de interacção entre Escola e Família.

8.4 “Diversidade cultural das Famílias nas Escolas”

| (IV) 8.4 | Muito determinante | Determinante | Pouco determinante | Muito pouco determinante |
|----------------|--------------------|------------------|--------------------|--------------------------|
| EBESE | 1 aluno (14,3%) | 3 alunos (42,9%) | 1 aluno(14,3%) | 2 alunos(28,6%) |
| EIESE | 2alunos(14,3%) | 3alunos(21,4%) | 9alunos(64,3%) | |
| EBUE | 1 aluno (16,7%) | 4 alunos (66,7%) | 1 aluno (16,7%) | |
| EIUE | 2alunos(9,5%) | 8alunos(38,1%) | 7alunos(33,3%) | 4alunos (19,0%) |
| (EB+EI) | 6 alunos (12,5 %) | 18alunos(37,5%) | 18alunos(37,5%) | 6 alunos(12,5%) |

Tomando em consideração os dados obtidos, verificamos que em EBESE, 57,2% dos alunos, considerou este factor “ Determinante” e/ou “ Muito determinante” e que em EBUE, 83,4% dos alunos partilham da mesma opinião. Em EIESE, 64.3% dos alunos considerou a diversidade cultural das Famílias nas Escolas como sendo um factor “ Pouco determinante”. EIUE, encontra-se muito dividida, uma vez que 47,6% considerou “ Determinante” e/ou “ Muito determinante” e 52,3% dos alunos considerou “Pouco determinante”e /ou “Muito pouco determinante”.

Contudo, no seu total, precisamente metade dos alunos consideraram este factor determinante e a outra metade considerou menos determinante. No entanto, há estudos que indicam que a diversidade cultural é realmente um factor que pode dificultar a relação entre a Escola e a Família (Casa- Nova, 2005 in Silva P. (org), (2007)).

Tendo em conta as duas licenciaturas, os dados parecem indicar que os Educadores de Infância tendem a considerar este facto como menos relevante do que os Professores do Ensino Básico.

8.5 “Diversidades de condições sócio - económicas das Famílias”

| (IV) 8.5 | Muito determinante | Determinante | Pouco determinante | Muito pouco determinante |
|----------------|--------------------|------------------|--------------------|--------------------------|
| EBESE | | 3 alunos (42,9%) | 2alunos(28,6%) | 2alunos (28,6%) |
| EIESE | | 6alunos(42,9%) | 8alunos(57,1%) | |
| EBUE | | 2alunos (33,3%) | 2alunos(33,3%) | 2alunos (33,3%) |
| EIUE | 1aluno (4,8%) | 6alunos(28,6%) | 10alunos(47,6%) | 4alunos (19,0%) |
| (EB+EI) | 1aluno (2,1%) | 17alunos(35,4%) | 22alunos(45,8%) | 8alunos(16,7%) |

Através dos dados obtidos, podemos verificar que a turma EBESE, EIESE e EIUE, encontra-se muito dividida, entre o “Determinante” e o “ Pouco determinante”. No entanto, a maioria dos alunos considerou este factor como sendo “ Pouco determinante” e/ou “ Muito pouco determinante”. Contudo, os resultados do estudo de Seabra T.(sd) citado por Silva P. (2007), apresentaram perspectivas diferentes em Famílias de situação sócio - económicas diferentes. Se existe diferença nas visões das Famílias, com condições económicas distintas, sobre a Escola, é possível que este factor venha a dificultar a relação entre a Escola e a Família. Estes alunos parecem ter uma visão mais aberta face a este constrangimento, o que pode ser resultante da formação ou da sua pouca experiência dos mesmos.

8.7 “Idade dos pais”

| (IV) 8.7 | Muito determinante | Determinante | Pouco determinante | Muito pouco determinante |
|----------------|--------------------|-----------------|--------------------|--------------------------|
| EBESE | | 1 aluno (14,3%) | 5alunos(71,4%) | 1aluno (14,3%) |
| EIESE | | 4alunos(28,6%) | 7alunos(50,0%) | 3alunos (21,4%) |
| EBUE | | | 4alunos(66,7%) | 2alunos (33,3%) |
| EIUE | | 6alunos(28,6%) | 6alunos(28,6%) | 9alunos (42,9%) |
| (EB+EI) | | 11alunos(22,9%) | 22alunos(45,8%) | 15alunos(31,2%) |

A grande maioria dos alunos considerou que a idade dos pais é “Pouco determinante” e/ou”Muito pouco determinante” de modo a dificultar a relação entre Escola e Família. No entanto 28,6% dos alunos das duas turmas de EI, consideraram este factor “Determinante”.

8.12 “ Imagem das Famílias face aos professores/educadores”

| (IV)8.12 | Muito determinante | Determinante | Pouco determinante | Muito pouco determinante |
|----------------|--------------------|------------------|--------------------|--------------------------|
| EBESE | 1aluno (14,3%) | 2 alunos (28,6%) | 4alunos(57,1%) | |
| EIESE | | 11alunos(78,6%) | 1aluno (7,1%) | 2alunos (14,3%) |
| EBUE | | 1aluno (16,7%) | 3alunos(50,0%) | 2alunos (33,3%) |
| EIUE | 3alunos(14,3%) | 13alunos(61,9%) | 3alunos(14,3%) | 2alunos (9,5%) |
| (EB+EI) | 4alunos(8,3%) | 27alunos(56,2%) | 11alunos(22,9%) | 6alunos(12,5%) |

A maior parte dos alunos das turmas de EB consideraram este factor “Pouco determinante” e/ou “Muito pouco determinante”. Já nas turmas de EI, a maioria dos alunos considerou “Determinante” e/ou “Muito determinante”. É clara aqui uma diferença de perspectivas dos alunos dentro das duas licenciaturas.

8.13 “Imagem das Famílias face ao grau de Ensino”

| (IV)8.13 | Muito determinante | Determinante | Pouco determinante | Muito pouco determinante |
|----------------|---------------------------|---------------------|---------------------------|---------------------------------|
| EBESE | 2alunos (28,6%) | 2 alunos (28,6%) | 2alunos(28,6%) | 1aluno (14,3%) |
| EIESE | | 8alunos(57,1%) | 5alunos(35,7%) | 1aluno (7,1%) |
| EBUE | | 1aluno (16,7%) | 3alunos(50,0%) | 2alunos (33,3%) |
| EIUE | 4alunos(19,0%) | 10alunos(47,6%) | 4alunos(19,0%) | 3alunos (14,3%) |
| (EB+EI) | 6alunos(12,5%) | 21alunos(43,8%) | 14alunos(29,2%) | 7alunos(14,6%) |

Nas turmas EBESE e EIUE, a maior parte dos alunos consideraram que este factor pode ser determinante para dificultar a relação entre Escola e Família. Já a turma EBUE, assumiu uma posição completamente oposta, e considerou este factor ” Pouco determinante” e/ou “Muito pouco determinante”. Na turma EIESE, as opiniões dividem-se uma vez que 57,1% dos alunos, consideraram “Determinante” e 42,8% dos alunos consideraram ” Pouco determinante” e/ou “Muito pouco determinante”. As diferenças aqui apresentadas, assim como as apresentadas nos dois factores anteriores, talvez se expliquem mais uma vez com as diferentes realidades vividas pelos alunos nos seus contextos de formação.

8.14 “Nível de escolaridade das Famílias”

| (IV)8.14 | Muito determinante | Determinante | Pouco determinante | Muito pouco determinante |
|----------------|---------------------------|---------------------|---------------------------|---------------------------------|
| EBESE | 1aluno (14,3%) | 1aluno (14,3%) | 4alunos(57,1%) | 1aluno (14,3%) |
| EIESE | 1aluno (7,1%) | 8alunos(57,1%) | 4alunos(28,6%) | 1aluno (7,1%) |
| EBUE | | 2alunos (33,3%) | 3alunos(50,0%) | 1aluno (16,7%) |
| EIUE | 1aluno(4,8%) | 5alunos(23,8%) | 8alunos(38,1%) | 7alunos (33,3%) |
| (EB+EI) | 3alunos(6,2%) | 16alunos(33,3%) | 19alunos(39,6%) | 10alunos(20,8%) |

A maior parte dos alunos de EBESE, EBUE e EIUE, parecem considerar que o nível de escolaridade das Famílias, pode ser " Pouco determinante" e/ou " Muito pouco determinante" para dificultar a relação entre Escola e Família. No entanto, a turma EIESE, parece considerar este facto " Muito determinante e/ou" Determinante". De modo a enquadrar a posição destes últimos alunos, recorremo-nos ao estudo de Marques, citado por Villas Boas (2004), que apresenta que as Famílias Portuguesas com um curso médio ou superior, estabelecem mais contacto com a Escola do que as Famílias de classe baixa. Os nossos resultados não se ajustam aos resultados deste estudo, contudo não nos podemos esquecer que o nosso estudo foi realizado a futuros professores que ainda não ingressaram no mercado de trabalho, não conhecendo portanto grande parte das realidades da sua profissionalidade.

2-Factores ligados à Escola

8.2“ Horários dos professores/ educadores”

| (IV) 8.2 | Muito determinante | Determinante | Pouco determinante | Muito pouco determinante |
|----------------|---------------------------|---------------------|---------------------------|---------------------------------|
| EBESE | | 6 alunos (85,7%) | 1 aluno(14,3%) | |
| EIESE | | 12alunos(85,7%) | 2alunos(14,3%) | |
| EBUE | | 5 alunos (83,3%) | 1 aluno (16,7%) | |
| EIUE | 4alunos(19,0%) | 7alunos(33,3%) | 7alunos(33,3%) | 3alunos (14,3%) |
| (EB+EI) | 4 alunos (8,3 %) | 30alunos(62,5%) | 11alunos(22,9%) | 3 alunos(6,2%) |

A maioria dos alunos de EBESE, EIESE, e EBUE, consideraram que os horários dos professores/educadores são um factor" Determinante" que pode dificultar a relação entre Escola e Família. A turma EIUE, encontra-se dividida nas suas respostas, uma vez que 52,3% dos alunos considerou " Determinante" e/ou " Muito determinante", enquanto que 47,6% dos alunos assumiu posição contrária. Este facto pode ser justificado pelos modelos (educadores) que estes alunos conheceram nos seus contextos de formação.

No entanto, a maioria dos alunos considerou este factor determinante na dificuldade da relação entre Escola e Família.

O facto de este factor ser considerado determinante pela maioria dos alunos, pode vir a ser explicado, por exemplo, através do resultado obtido por Marques (1996), em que o autor admite que a “falta de tempo dos professores” podem justificar alguma separação entre Escola e Família. Esta falta de tempo dos professores pode ser uma consequência dos horários dos mesmos.

8.3 “Formação dos professores”

| (IV) 8.3 | Muito determinante | Determinante | Pouco determinante | Muito pouco determinante |
|----------------|--------------------|------------------|--------------------|--------------------------|
| EBESE | | 3 alunos (42,9%) | 1 aluno(14,3%) | 3 alunos(42,9%) |
| EIESE | | 5alunos(35,7%) | 9alunos(64,3%) | |
| EBUE | | 5 alunos (83,3%) | 1 aluno (16,7%) | |
| EIUE | 4alunos(19,0%) | 5alunos(23,8%) | 9alunos(42,9%) | 3alunos (14,3%) |
| (EB+EI) | 4 alunos (8,3 %) | 18alunos(37,5%) | 20alunos(41,7%) | 6 alunos(12,5%) |

Em relação a este factor, é possível verificar uma certa oposição nas respostas dos alunos. Na turma EBESE, observamos que existem 3 alunos que consideraram este factor “Muito pouco determinante”, no entanto, outros 3 alunos, consideraram-no “Determinante”. Na turma EIESE as opiniões também se dividem entre o “Determinante” e o “ Pouco determinante.” A turma EBUE, encontra-se mais unânime, uma vez que quase todos os alunos, à excepção de 1 aluno, consideraram “Determinante”. Na turma EIUE as opiniões voltam a dividir-se, uma vez que quase metade dos alunos se situaram no “ Determinante” e a outra metade no “ Pouco determinante”. Esta diferença de opiniões, pode ser explicada com a justificação dada anteriormente, ou seja, esta diferença de opiniões pode estar relacionada com o contexto de formação em que os alunos estiveram inseridos. Um professor (supervisor) pode não ter tido formação a fim de promover a relação entre Escola e Família, como o próprio Silva P. (2004) admite, no entanto, este professor, pode, ao longo da sua carreira, ter assumido uma posição crítica face a este aspecto, transpondo assim nestes futuros professores a consciência que é essencial trabalhar esta relação. Diferentes posturas dos

professores supervisores, podem ter sido responsáveis pelos diferentes tipos de respostas destes alunos.

8.6 “Localização da Escola em relação aos lares”

| (IV) 8. 6 | Muito determinante | Determinante | Pouco determinante | Muito pouco determinante |
|----------------|--------------------|------------------|--------------------|--------------------------|
| EBESE | | 4 alunos (57,1%) | 3 alunos (42,9%) | |
| EIESE | 2alunos(14,3%) | 8alunos(57,1%) | 3 alunos (21,4%) | 1aluno (7,1%) |
| EBUE | | | 5alunos (83,3%) | 1aluno (16,7%) |
| EIUE | 3aluno(14,3%) | 11alunos(52,4%) | 5alunos (23,8%) | 2alunos (9,5%) |
| (EB+EI) | 5alunos (10,4%) | 23alunos(47,9%) | 16alunos(33,3%) | 4alunos(8,3%) |

Na turma EBESE, os alunos dividiram as suas respostas entre o “ Pouco determinante ” e o “ Determinante”, o mesmo não acontecendo na turma EBUE, em que os alunos propuseram este factor como “ Pouco determinante “ e/ou “ Muito pouco determinante”, Em relação a EI, quer numa turma quer noutra, a maioria dos alunos, consideraram este factor “ Determinante” e/ou “Muito determinante”. Facto que vem ao encontro de Villas Boas (2004), que considera que um de entre muitos factores que pesa na escolha das Escolas é efectivamente a proximidade desta com os lares.

8.8 “Idade dos professores/ educadores”

| (IV) 8.8 | Muito determinante | Determinante | Pouco determinante | Muito pouco determinante |
|----------------|--------------------|-----------------|--------------------|--------------------------|
| EBESE | | 1 aluno (14,3%) | 5alunos(71,4%) | 1aluno (14,3%) |
| EIESE | | 2alunos(14,3%) | 8alunos(57,1%) | 4alunos (28,6%) |
| EBUE | | 1aluno (16,7%) | 3alunos(50,0%) | 2alunos (33,3%) |
| EIUE | | 7alunos(33,3%) | 5alunos(23,8%) | 9alunos (42,9%) |
| (EB+EI) | | 11alunos(22,9%) | 21alunos(43,8%) | 16alunos(33,3%) |

A maioria dos alunos, considerou que a idade dos professores/educadores pode ser um factor “ Pouco determinante” e/ou “Muito pouco determinante” No entanto, 22,9% do total dos alunos considerou-o “ Determinante “. Nesta linha de pensamento, Villas Boas (2004) obteve resultados que podem ajudar a compreender a importância deste factor na

promoção da relação entre Escola e Família. A autora apurou que professores mais novos tinham força para encararem problemas e encontrar soluções de modo a promover a relação entre Escola e Família, enquanto que os professores mais velhos, não tinham esta postura, assumindo algum pessimismo na promoção da referida relação.

8.10 “Política vigente na Escola”

| (IV)8.10 | Muito determinante | Determinante | Pouco determinante | Muito pouco determinante |
|----------------|--------------------|------------------|--------------------|--------------------------|
| EBESE | | 2 alunos (28,6%) | | 5alunos (71,4%) |
| EIESE | | 10alunos(71,4%) | 3alunos(21,4%) | 1aluno (7,1%) |
| EBUE | 1aluno (16,7%) | 1aluno (16,7%) | 3alunos(50,0%) | 1aluno (16,7%) |
| EIUE | 7alunos(33,3%) | 9alunos(42,9%) | 4alunos(19,0%) | 1aluno (4,8%) |
| (EB+EI) | 8alunos(16,7%) | 22alunos(45,8%) | 10alunos(31,2%) | 8alunos(16,7%) |

Relativamente a este factor, podemos verificar que existe uma diferença entre os alunos de EI e os alunos de EB. 71,4% dos alunos de EIESE e 76,2% dos alunos de EIUE, opinaram que a política vigente na Escola pode considerar-se como sendo um factor “Determinante” e/ou “Muito determinante” a dificultar a relação entre Escola e Família. Em EB, os alunos assumem uma posição mais contrária na medida em que 71,4% dos alunos de EBESE e 66,7% dos alunos de EBUE consideraram este factor “ Pouco determinante” ou “ Muito pouco determinante”. São os alunos de EI que apresentaram maior incidência nas suas respostas no “ Determinante”, o que pode ter a ver com as várias experiências que estes alunos viveram ao longo dos vários estágios, uma vez que estes têm a possibilidade de passar por vários estatutos de Creche e/ou Jardins de Infância (privado, público e IPSS), enquanto que as Escolas de EB cooperantes na sua maioria são apenas de carácter público. Logo, as políticas experimentadas nestes três tipos de Creche e Jardim de Infância podem ser mais variadas e possíveis de comparação, fazendo com que os alunos considerem a política vigente na Escola “ Determinante” a dificultar a relação entre Escola e Família.

8.11 “Imagem dos professores/educadores face às Famílias”

| (IV)8.11 | Muito determinante | Determinante | Pouco determinante | Muito pouco determinante |
|----------------|--------------------|------------------|--------------------|--------------------------|
| EBESE | 1aluno (14,3%) | 4 alunos (57,1%) | 2alunos(28,6%) | |
| EIESE | 1aluno (7,1%) | 11alunos(78,6%) | 1aluno (7,1%) | 1aluno (7,1%) |
| EBUE | | 2aluno (33,3%) | 3alunos(50,0%) | 1aluno (16,7%) |
| EIUE | 4alunos(19,0%) | 13alunos(61,9%) | 4alunos(19,0%) | |
| (EB+EI) | 6alunos(12,5%) | 30alunos(62,5%) | 10alunos(20,8%) | 2alunos(4,2%) |

A turma EBUE, destaca-se das restantes, uma vez que assume que a imagem dos professores/educadores face às Famílias não é um factor que possa dificultar a relação entre Escola e Família, ao contrário das restantes turmas, em que a maioria dos alunos consideraram este factor como “Determinante “ e “ Muito Determinante”, na medida em que pode dificultar esta mesma relação.

Villas Boas (2004), admite que há professores que consideram que por vezes os pais se demitem das suas funções, vendo a Escola como um lugar onde deixar os seus filhos. Tendo a autora por base o estudo de Davies et al, considera que quase todos os professores responsabilizaram os pais pela falta de interesse e ainda acrescenta que esta imagem negativa pode muitas vezes tornar-se recíproca e generalizada, colocando assim entraves à relação entre Escola e Família.

3-Outros

8.9 “Idade dos alunos”

| (IV) 8.9 | Muito determinante | Determinante | Pouco determinante | Muito pouco determinante |
|----------------|--------------------|------------------|--------------------|--------------------------|
| EBESE | | 6 alunos (85,7%) | | 1aluno (14,3%) |
| EIESE | | 1aluno (7,1%) | 8alunos(57,1%) | 5alunos (35,7%) |
| EBUE | | | 4alunos(66,7%) | 2alunos (33,3%) |
| EIUE | | 3alunos(14,3%) | 9alunos(42,9%) | 9alunos (42,9%) |
| (EB+EI) | | 10alunos(20,8%) | 21alunos(43,8%) | 17alunos(35,4%) |

A maioria dos alunos pareceu considerar que a idade dos alunos não é determinante para dificultar a relação entre Escola e Família, no entanto EBESE, situa-se em posição contrária e 6 alunos consideraram este factor “Determinante”. Villas Boas (2004), chegou a constatar que idade dos alunos pode influenciar a prática dos docentes no que toca à promoção da relação entre Escola e Família. A autora salienta que as Educadoras, geralmente tomam iniciativas de comunicação com os pais enquanto que os professores do 1º e 2º ciclo apenas aproveitam as oportunidades que vão surgindo para estabelecer algum contacto. Talvez por isso as duas turmas de EI, revelem a posição de “ Pouco determinante “ e “ Muito pouco determinante” face a este factor, uma vez que para esta faixa etária não se verifiquem faltas de iniciativas em estabelecer a relação entre Escola e Família. Contudo EBUE, partilha da mesma opinião. Estes dados, talvez se expliquem pelo facto de estes alunos pertencerem a um estabelecimento de ensino em que a sua formação inicial desperte neste futuros professores o interesse para a relação em causa. Já EBESE, considerou este factor “ Determinante”, o que se pode subentender que esta turma, considera o que Villas Boas (2004) apurou no seu estudo.

Posto todas estas respostas e tendo em conta a totalidade dos alunos, podemos concluir alguns factores que, para estes alunos, possam dificultar a relação entre Escola e Família. Os factores que mereceram maior enfoque como sendo os que dificultem mais a relação aqui debatida são: horários das Famílias, horários dos professores, localização da Escola em relação aos lares, a política vigente na Escola, a imagem dos professores/educadores face às Famílias e em parte a diversidade cultural das Famílias nas Escolas e a imagem das Famílias face ao grau de ensino.

4.5.2 Experiência de dificuldades

As questões (V) 9 e (V) 10 do questionário, dão-nos alguns dados sobre as dificuldades experimentadas na prática por estes alunos.

Questões (V) 9 “ *No seu estágio, sente dificuldades em conseguir o envolvimento das Famílias?*”

| (V) 9 | Sim | Não |
|----------------|--------------------|--------------------|
| EBESE | 3 alunos (42,9%) | 4 alunos (57,1%) |
| EIESE | 3 alunos (21,4%) | 11 alunos (78,6%) |
| EBUE | | 6 alunos (100,0%) |
| EIUE | 6 alunos (28,6%) | 15 alunos (71,4%) |
| (EB+EI) | 12 alunos (25,0%) | 36 alunos (75,0%) |

Através dos resultados obtidos verificamos que nas turmas EBESE, EIESE e EIUE, surgiram algumas dificuldades em conseguir o envolvimento das Famílias, no entanto, os alunos de EBUE, sugeriram que não sentiram dificuldades.

Questão (V) 10 “ *Se respondeu sim, que factores considera que podem influenciar essas dificuldades?*”

Através das respostas dadas podemos construir o seguinte quadro:

| <i>Factores</i> | 10.1 As Famílias dizem que não têm tempo. | 10.2 O contexto educativo não permite que se estabeleça a relação. | 10.3 O prof ou ed. cooperante não permite que o estagiário se envolva. | 10.4 Pouco tempo de estágio. | 10.5 Outros. |
|-----------------|--|---|---|-------------------------------------|---------------------|
| <i>Turmas</i> | | | | | |
| EBESE | | 1aluno | | 2alunos | |
| EIESE | 3 alunos | | | 1aluno | |
| EBUE | | | | | |
| EIUE | 6 alunos | | 1aluno | 3alunos | |
| EB+EI | 9 alunos | 1 aluno | 1 aluno | 6 alunos | |

Quadro A12 - Factores que podem influenciar as dificuldades sentidas pelos alunos.

Parece que há, em ambas as licenciaturas, um factor predominante – “ *Pouco tempo de estágio*”. No entanto, o tempo dedicado ao estágio final, de pelo menos três meses de

intervenção, parece-nos suficiente para se tomarem algumas iniciativas onde se promova o envolvimento parental.

Podemos ainda constatar que 9 alunos de EI lamentam o facto de “ *As Famílias dizem que não têm tempo.*” Já na questão (III) 5.1 (ver página 70), a “ *Disponibilidade dos pais*” ou a falta dela, já tinha sido uma subcategoria muito referenciada pelos alunos. Mais uma vez, alguns alunos posicionam-se como se a falta de tempo das Famílias não pudesse ser ultrapassada pela adopção de estratégias diversificadas.

4.5.3 Estratégias para ultrapassar as dificuldades

Para respondermos a este propósito, socorrer-nos-emos da questão (VI)11 do questionário, questão que nos dá alguns dados sobre o que os alunos consideram importante de modo a favorecer as relações entre a Escola e a Família.

Questão (VI) 11 “*Diga o que seria importante fazer de modo a favorecer as relações entre Escola e Família?*”

Todas as 17 afirmações apresentadas nesta questão, capazes de favorecer a relação entre Escola e Família, estão inseridas nos vários tipos de envolvimento apresentados pela tipologia de Joyce Epstein.

O quadro seguinte mostra precisamente que acções se inserem nos vários tipos de envolvimento da referida tipologia.

| | Tipo 1 | Tipo 2 | Tipo 3 | Tipo 4 | Tipo 5 | Tipo 6 |
|-------------------|-------------------------|---|-----------------|------------------|----------------------------|------------------|
| Afirmações | 11.1, 11.2 e 11.3 | 11.4, 11.5, 11.6, 11.7 e 11.8 | 11.9 e 11.10 | 11.11 e 11.12 | 11.13, 11.14 e 11.15 | 11.16 e 11.17 |

Quadro A13- Afirmações que estão inseridas nos vários tipos tipologia de Joyce Epstein.

Acções relacionadas com o tipo 1: Ajudar a Família a cumprir com as suas obrigações básica.

11.1 “A Escola promover formação para as Famílias”

| (VI) 11.1 | Muito importante | Importante | Pouco importante | Muito pouco importante | Não respondeu |
|----------------|------------------|-----------------|------------------|------------------------|---------------|
| EBESE | 1aluno (14,3%) | 5alunos (71,4%) | 1aluno (14,3%) | | |
| EIESE | 2alunos(14,3%) | 12alunos(85,7%) | | | |
| EBUE | | 5alunos (83,3%) | | 1aluno(16,7%) | |
| EIUE | 6alunos(28,6%) | 10alunos(47,6%) | 4alunos(19,0%) | | 1aluno(4,8%) |
| (EB+EI) | 9alunos(18,8%) | 32alunos(66,7%) | 5alunos(10,4%) | 1aluno(2,1%) | 1aluno(2,1%) |

Através dos resultados, podemos concluir que a maioria destes alunos, considera “ Muito importante “ e/ou “ Importante” o facto de a Escola promover formação para as Famílias. Estes dados, estão em coerência com os dados apresentados pelos alunos na questão (II) 1.11 (ver página 57) onde expressam que “ *A Escola deve ajudar as famílias a consciencializarem-se das suas responsabilidades*”. Talvez uma das formas para que tal aconteça, terá que passar pela formação oferecida pelas Escolas às Famílias.

11.2 “A Escola promover assistência básica às Famílias (alimentação, vestuário, ...)”

| (VI)11.2 | Muito importante | Importante | Pouco importante | Muito pouco importante | Não respondeu |
|----------------|------------------|-----------------|------------------|------------------------|---------------|
| EBESE | | 3alunos(42,%) | 4alunos(57,1%) | | |
| EIESE | 1aluno(7,1%) | 8alunos(57,1%) | 4alunos (28,6%) | 1aluno(7,1%) | |
| EBUE | 1aluno(16,%) | 1alunos(16,7%) | 1aluno (16,7%) | 3alunos(50,0%) | |
| EIUE | 2alunos(9,5%) | 13alunos(61,9%) | 4alunos(19,0%) | 1aluno(4,8%) | 1aluno(4,8%) |
| (EB+EI) | 4alunos(8,3%) | 25alunos(52,%) | 13alunos(27,1%) | 5alunos(10,4%) | 1aluno(2,1%) |

Através dos resultados obtidos, podemos constatar algumas diferenças nas respostas dos alunos. Cerca de metade da turma EBESE, considerou “ Importante” que a Escola promova assistência básica às Famílias, no entanto outra metade dos alunos considerou “ Muito pouco importante.” O mesmo se passa na turma EIESE, em que as opiniões

também se dividem. Já em EBUE, 66,7% dos alunos considera “ Pouco importante “ e/ou “ Muito pouco importante”, enquanto que em EIUE, 71,4% dos alunos consideraram “ Importante “ e/ou “ Muito importante” o facto de a Escola promover assistência básica às Famílias. Esta diferença significativa nas respostas dos alunos, pode ter a ver com algumas dúvidas que esta afirmação possa trazer. A Escola deve promover a assistência básica às Famílias? Quando? De que forma? Sempre ou em certas ocasiões? A todas as Famílias ou só às mais necessitadas?

11.3 “A Escola promover assistência médica às Famílias”

| (VI) 11.3 | Muito importante | Importante | Pouco importante | Muito pouco importante | Não respondeu |
|----------------|------------------|-----------------|------------------|------------------------|---------------|
| EBESE | | 2alunos (28,6%) | 4alunos (57,1%) | 1aluno(14,3%) | |
| EIESE | | 4alunos(28,6%) | 9alunos(64,3%) | 1aluno(7,1%) | |
| EBUE | 2alunos(33,3%) | 1aluno (16,7%) | | 3alunos(50,0%) | |
| EIUE | 2alunos(9,5%) | 7alunos(33,3%) | 11alunos(52,4%) | | 1aluno(4,8%) |
| (EB+EI) | 4alunos(8,3%) | 14alunos(29,2%) | 24alunos(50,0%) | 5alunos(10,4%) | 1aluno(2,1%) |

Dos resultados obtidos, podemos verificar que a maior parte dos alunos das duas turmas da ESE, não consideram importante o facto de as Escolas promoverem assistência médica às Famílias. A turma EBUE, encontra-se dividida entre “ Importante”, “ Muito importante “ e/ou “ Muito pouco importante”. A turma, EIUE, encontra-se também dividida entre o “ Pouco importante”, “ Importante” e/ou” Muito importante”.

Para (Villas-Boas, 2001) e (Coates, 1997) citados por Zenhas A. (2004, p. 32), a Escola tem que fornecer informações sobre a saúde, nutrição e outros aspectos, mas não está claro que a “ Escola tenha que promover a assistência básica ou médica às Famílias”. Talvez por estes motivos, tenha havido um número elevado de alunos que consideraram estas duas últimas afirmações como menos importantes.

As 3 acções integradas no tipo 1, foram alvo de algumas divergências de opiniões por parte dos alunos.

Acções relacionadas com o tipo 2: Promover a comunicação entre a Escola e a Família.

11.4 “Realização de jornais escolares”

| (VI)11.4 | Muito importante | Importante | Pouco importante | Muito pouco importante | Não respondeu |
|----------------|------------------|-----------------|------------------|------------------------|---------------|
| EBESE | | 6alunos (85,7%) | | 1aluno(14,3%) | |
| EIESE | 4alunos(28,6%) | 9alunos(64,3%) | 1aluno(7,1%) | | |
| EBUE | | 5alunos (83,3%) | 1aluno(16,7%) | | |
| EIUE | 9alunos(42,9%) | 10alunos(47,6%) | 1aluno(4,8%) | | 1aluno(4,8%) |
| (EB+EI) | 13alunos(27,1%) | 30alunos(62,5%) | 3alunos(6,2%) | 1aluno(2,1%) | 1aluno(2,1%) |

Verificámos que a grande maioria dos alunos considerou que a realização de jornais escolares pode ser uma medida importante de promoção da relação entre Escola e Família. Em jeito de curiosidade, nenhum aluno apontou na questão (III) 6 (ver página 71), a realização de jornais, como estratégia que já tivesse realizado no estágio, no entanto consideram-na como sendo uma medida “ Importante” e “ Muito importante”.

11.5 “Existência de cadernos diários que vão e vêm (da Escola para as Famílias e vice versa)”

Todos os alunos (à excepção de 1, que não respondeu), consideraram “Importante” e/ou “Muito importante” a existência de cadernos diários. Relativamente a este ponto, por exemplo, na questão (III) 6, houve um aluno que apresentou como estratégia já utilizada a fim de promover a relação entre a Escola e a Família, a construção de um: “*Livro de registo*” - *livro em que os pais e filhos partilham experiências conjuntas.*” (EBUEa)

11.6 “Realização de reuniões de pais”

Mais uma vez, todos os alunos que responderam, consideraram “Importante” e/ou “ Muito importante” à excepção do mesmo aluno que não respondeu. Por exemplo na questão (III) 6, 3 alunos das duas turmas de EI, salientaram que uma das estratégias que utilizaram a fim de promover a relação entre a Escola e a Família foi efectivamente através de reuniões de pais.

11.7“Possibilidade de contactar os professores telefonicamente”

| (VI)11.7 | Muito importante | Importante | Pouco importante | Muito pouco importante | Não respondeu |
|----------------|------------------|-----------------|------------------|------------------------|---------------|
| EBESE | 1aluno(14,3%) | 5alunos(71,4%) | 1aluno(14,3%) | | |
| EIESE | 7alunos(50,0%) | 4alunos(28,6%) | 3alunos(21,4%) | | |
| EBUE | 5alunos (83,3%) | 1aluno (16,7%) | | | |
| EIUE | 9alunos(42,9%) | 10alunos(47,6%) | 1aluno(4,8%) | | 1aluno(4,8%) |
| (EB+EI) | 22alunos(45,8%) | 20alunos(41,7%) | 5alunos(10,4%) | | 1aluno(2,1%) |

Apesar de 10,4% do total dos alunos, ter considerado “Pouco importante” esta possibilidade capaz de favorecer a relação entre Escola e Família, 87,5% do total dos alunos considerou-a “ Importante “ e/ ou “ Muito importante”. Um exemplo prático desta possibilidade, trata-se da escola do Entroncamento, que tenta responder aos anseios vividos pelas Famílias através de reuniões mensais com os pais e uma comunicação constante entre professores e Famílias através de telefonemas para casa dos professores, envio de notas aos pais entre outros meios alternativos e informais. (Marques, 1996)

11.8“Criação de sites na internet com informações escolares”

| (VI)11.8 | Muito importante | Importante | Pouco importante | Muito pouco importante | Não respondeu |
|----------------|------------------|-----------------|------------------|------------------------|---------------|
| EBESE | 1aluno(14,3%) | 6alunos(85,7%) | | | |
| EIESE | 4alunos(28,6%) | 8alunos(57,1%) | 2alunos(14,3%) | | |
| EBUE | 1aluno (16,7%) | 4alunos (66,7%) | | 1aluno(16,7%) | |
| EIUE | 9alunos(42,9%) | 10alunos(47,6%) | 1aluno(4,8%) | | 1aluno(4,8%) |
| (EB+EI) | 15alunos(31,2%) | 28alunos(58,3%) | 3alunos(6,2%) | 1aluno(2,1%) | 1aluno(2,1%) |

Como podemos verificar, esta é também uma medida que para a grande maioria dos alunos é considerada importante. Na questão (III) 6, um aluno de EIUE propôs a “ Utilização (...) de um blog em parceria como o pai (...) dar a conhecer aquilo que aconteceu no J.I.”. (EIUEen). Parece-nos que este tipo de estratégia é de louvar na

medida em que toda a Comunidade torna-se conhecedora de factos que podem ser úteis às Famílias e Comunidade. Ainda, se a falta de tempo das Famílias constitui uma dificuldade / obstáculo à relação entre Escola e Família, aqui temos uma estratégia que pode ultrapassar esta dificuldade, uma vez que as Famílias podem consultar a internet de acordo com as suas disponibilidades.

As 5 acções integradas no tipo 2 da tipologia Epstein, foram todas afirmações consideradas importantes pela maior parte dos alunos. Isto parece indicar que actividades que se inserem no tipo 2 "Promover a comunicação entre a Escola e a Família", são actividades valorizadas pela maioria destes alunos e essenciais. Devem ser portanto, actividades a pôr em prática, a fim de se promover a relação entre a Escola e a Família. Estes alunos, e futuros educadores/professores parecem estar despertos para as colocarem em prática.

Acções relacionadas com o tipo 3: Envolver os pais em actividades no espaço escolar.

11.9 "Realização de trabalho de voluntariado das Famílias na Escola"

| (VI)11.9 | Muito importante | Importante | Pouco importante | Muito pouco importante | Não respondeu |
|----------------|------------------|-----------------|------------------|------------------------|---------------|
| EBESE | 1aluno(14,3%) | 6alunos(85,7%) | | | |
| EIESE | 3alunos(21,4%) | 7alunos(50,0%) | 4alunos(28,6%) | | |
| EBUE | 3alunos (50,0%) | 2alunos (33,3%) | 1aluno(16,7%) | | |
| EIUE | 5alunos(23,8%) | 10alunos(47,6%) | 4alunos(19,0%) | 1aluno(4,8%) | 1aluno(4,8%) |
| (EB+EI) | 12alunos(25,0%) | 25alunos(52,1%) | 9alunos(18,8%) | 1aluno(2,1%) | 1aluno(2,1%) |

Ao analisarmos os dados obtidos relativos a esta afirmação, podemos concluir que a maioria dos alunos considerou " Importante" e/ou " Muito importante" o facto de existir trabalho de voluntariado das Famílias na Escola. No entanto ainda 20,9 % do total dos alunos considerou " Pouco importante" e /ou " Muito pouco importante". Esse trabalho de voluntariado pode passar, por exemplo, pela realização de festas como contemplamos a seguir.

11.10 “Realização de festas”

| (VI)11.10 | Muito importante | Importante | Pouco importante | Muito pouco importante | Não respondeu |
|----------------|------------------|-----------------|------------------|------------------------|---------------|
| EBESE | | 5alunos(71,4%) | 2alunos(28,6%) | | |
| EIESE | 3alunos(21,4%) | 9alunos(64,3%) | 2alunos(14,3%) | | |
| EBUE | 2alunos (33,3%) | 2alunos (33,3%) | 2alunos(33,3%) | | |
| EIUE | 5alunos(23,8%) | 12alunos(57,1%) | 3alunos(14,3%) | | 1aluno(4,8%) |
| (EB+EI) | 10alunos(20,8%) | 28alunos(58,3%) | 9alunos(18,8%) | | 1aluno(2,1%) |

Ao compararmos (EB+EI) destas duas afirmações 11.9 e 11.10, podemos depreender que o número de alunos que considerou “ Importante” e “ Muito importante” a primeira afirmação é quase o mesmo que considerou Importante” e “ Muito importante” a segunda. Isto leva-nos a dizer que estas duas afirmações transportam consigo actividades típicas do tipo 3 capazes de execução por parte destes alunos.

Acções relacionadas com o tipo 4: Envolver os pais em actividades de aprendizagem em casa.

11.11 “Apoio dos pais às actividades escolares em casa”

Os resultados desta afirmação fizeram-nos concluir que todos os alunos (à excepção de um aluno porque não respondeu), consideraram “ Importante” e/ou “ Muito importante” o apoio às actividades escolares que os pais possam dar aos filhos em casa. No entanto observámos algumas diferenças nas respostas da afirmação seguinte.

11.12 “Criação de espaços em casa dedicados ao estudo”

| (VI)11.12 | Muito importante | Importante | Pouco importante | Muito pouco importante | Não respondeu |
|----------------|------------------|-----------------|------------------|------------------------|---------------|
| EBESE | 5alunos(71,4%) | 2alunos(28,6%) | | | |
| EIESE | 3alunos(21,4%) | 6alunos(42,9%) | 5alunos(35,7%) | | |
| EBUE | 3alunos (50,0%) | 3alunos(50,0%) | | | |
| EIUE | 3alunos(14,3%) | 10alunos(47,6) | 7alunos(33,3%) | | 1aluno(4,8%) |
| (EB+EI) | 14alunos(29,2%) | 21alunos(43,8%) | 12alunos(25,0%) | | 1aluno(2,1%) |

Tendo em conta estes resultados, podemos constatar que para 100,0% dos alunos de EB, consideraram “ Importante” e/ou Muito importante” a criação de espaços em casa dedicados ao estudo. No entanto, 35,7% dos alunos de EIESE e 33,3% dos alunos de EIUE, já consideraram “ Pouco importante”. Estes últimos valores podem transcrever as diferenças que existem no método de ensino entre EI e EB. Crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, não sentem ainda o peso dos TPC’s, por exemplo, exigidos no EB, logo, 25,0% do total dos alunos de EI considerarem “ Pouco importante”. Se por ventura, tivesse surgido, uma afirmação do género: “Criação de espaços lúdicos em casa”, certamente as respostas seriam diferentes.

Acções relacionadas com o tipo 5: Envolver os pais na tomada de decisões.

11.13 “Criação de Associações de Pais”

| (VI)11.13 | Muito importante | Importante | Pouco importante | Muito pouco importante | Não respondeu |
|----------------|------------------|-----------------|------------------|------------------------|---------------|
| EBESE | 5alunos(71,4%) | 2alunos(28,6%) | | | |
| EIESE | 5alunos(35,7%) | 8alunos(57,1%) | 1aluno(7,1%) | | |
| EBUE | 4alunos (66,7%) | 2alunos (33,3%) | | | |
| EIUE | 6alunos(28,6%) | 11alunos(52,4%) | 3alunos(14,3%) | | 1aluno(4,8%) |
| (EB+EI) | 20alunos(41,7%) | 23alunos(47,9%) | 4alunos(8,3%) | | 1aluno(2,1%) |

Através do resultado dos dados desta afirmação, podemos concluir que todos os alunos (à excepção de um aluno porque não respondeu), consideraram “ Importante” e “ Muito importante” a criação de Associações de pais. Por exemplo, na questão (VII) 12.1 (ver

página 103), um aluno caracterizou a relação entre a Escola e a Família no seu contexto de estágio como “ Muito boa”, justificando a sua resposta dizendo que “ *Existe associação de pais e estes organizam eventos*”. (EIESEm), dando assim lugar de destaque às Associações de pais como uma forma de estabelecer o envolvimento parental na Escola.

11.14“Participação das Famílias na tomada de decisões na Escola”

| (VI)11.14 | Muito importante | Importante | Pouco importante | Muito pouco importante | Não respondeu |
|----------------|-------------------------|-------------------|-------------------------|-------------------------------|----------------------|
| EBESE | 3alunos(42,9%) | 4alunos(57,1%) | | | |
| EIESE | 5alunos(35,7%) | 8alunos(57,1%) | 1aluno(7,1%) | | |
| EBUE | 3alunos (50,0%) | 3alunos (50,0%) | | | |
| EIUE | 11alunos(52,4%) | 8alunos(38,1%) | 1aluno(4,8%) | | 1aluno(4,8%) |
| (EB+EI) | 22alunos(45,8%) | 23alunos(47,9%) | 2alunos(4,2%) | | 1aluno(2,1%) |

11.15”Realização do Projecto Educativo com as Famílias”

| (VII)11.15 | Muito importante | Importante | Pouco importante | Muito pouco importante | Não respondeu |
|----------------|-------------------------|-------------------|-------------------------|-------------------------------|----------------------|
| EBESE | 1aluno(14,3%) | 6alunos(85,7%) | | | |
| EIESE | 4alunos(28,6%) | 8alunos(57,1%) | 2alunos(14,3%) | | |
| EBUE | 3alunos (50,0%) | 2alunos (33,3%) | 1aluno(16,7%) | | |
| EIUE | 14alunos(66,7%) | 6alunos(28,6%) | | | 1aluno(4,8%) |
| (EB+EI) | 22alunos(45,8%) | 22alunos(45,8%) | 3alunos(6,2%) | | 1aluno(2,1%) |

Parece que podemos concluir que a grande maioria dos alunos considerou importante o facto de as Famílias participarem na tomada de decisões da Escola e ajudarem na realização do Projecto Educativo.

À semelhança do que foi escolhido na questão (II) 4.1 (ver página 65), (pais considerados como parceiro activos), torna-se evidente que os mesmos alunos considerem importante o

facto de os pais participam na planificação, na concepção, execução e avaliação do currículo, assim como nas demais tomadas de decisões na Escola.

Acções relacionadas com o tipo 6: Envolver a comunidade.

11.16 “Mais formação de professores nesta área”

| (VI)11.16 | Muito importante | Importante | Pouco importante | Muito pouco importante | Não respondeu |
|----------------|------------------|-----------------|------------------|------------------------|---------------|
| EBESE | 1aluno(14,3%) | 4alunos(57,1%) | 2alunos(28,6%) | | |
| EIESE | 2alunos(14,3%) | 12alunos(85,7%) | | | |
| EBUE | 3alunos (50,0%) | 3alunos (50,0%) | | | |
| EIUE | 9alunos(42,9%) | 10alunos(47,6%) | 1aluno(4,8%) | | 1aluno(4,8%) |
| (EB+EI) | 15alunos(31,2%) | 29alunos(60,4%) | 3alunos(6,2%) | | 1aluno(2,1%) |

Através do resultado dos dados desta afirmação, podemos concluir que a grande maioria dos alunos (à excepção de um aluno porque não respondeu), considerou “ Importante” e/ou “Muito importante” haver mais formação de professores nesta área. Esta afirmação está contemplada no tipo 6, uma vez que consideramos que a comunidade pode oferecer e exigir algum tipo de formação dos professores, a fim de provocar melhoramentos nos programas, nas práticas com a Família, e no desenvolvimento dos alunos.



11.17 “Convite às Famílias para se envolverem nas saídas/excursões da Escola”

| (VI)11.17 | Muito importante | Importante | Pouco importante | Muito pouco importante | Não respondeu |
|----------------|------------------|-----------------|------------------|------------------------|---------------|
| EBESE | | 3alunos(42,9%) | 2alunos(28,6%) | 2alunos(28,6%) | |
| EIESE | 6alunos(42,9%) | 4alunos(28,6%) | 4alunos(28,6%) | | |
| EBUE | 2alunos (33,3%) | | | 4alunos(66,7%) | |
| EIUE | 15alunos(71,4%) | 5alunos(23,8%) | | | 1aluno(4,8%) |
| (EB+EI) | 23alunos(47,9%) | 12alunos(25,0%) | 6alunos(12,5%) | 6alunos(12,5%) | 1aluno(2,1%) |

Através da análise dos dados, podemos constatar que as licenciaturas em EI, apresentam resultados mais unânimes do que em EB, uma vez que 71,5 % dos alunos de EIESE e 95,2% dos alunos de EIUE, consideraram “ Importante” e/ou “ Muito importante” fazer convites às Famílias para se envolverem nas saídas/excursões da Escola. No entanto, 57,2% dos alunos de EBESE e 66,7% dos alunos de EBUE, consideraram “ Pouco importante “ e/ou “ Muito pouco importante” esta acção. Para alunos do mesmo estabelecimento de ensino e até da mesma licenciatura, verificamos resultados díspares que talvez possam ser explicados através de motivações pessoais e até experiências pessoais que levam a este tipo de distanciamento de resultados. Contudo, de uma forma geral, a maior parte dos alunos considerou importante, fazer convite às Famílias para se envolverem nas saídas/excursões, tal como partilha, Silva P. (1993).

Síntese

Tendo como perguntas essenciais “Saber se existem dificuldades por parte dos estagiários em estabelecer a relação entre a Escola e a Família”, assim como “ Saber como os alunos procuraram responder às dificuldades”, a serem respondidas neste tópico, cremos que conseguimos apurar informações relevantes no sentido de dar resposta a essas mesmas perguntas.

Conseguimos apurar que em primeiro lugar, a maior parte dos alunos concordou com o facto de existirem professores/educadores que dizem, em geral, que os pais são difíceis de alcançar, existindo igualmente, (...), Escolas difíceis de alcançar.” E há pais e Escolas difíceis de alcançar porquê? Através das respostas dadas à questão (IV) 8 (ver página 90), conseguimos apurar alguns factores que estes alunos consideraram determinantes para que tal aconteça, sendo eles: os horários das Famílias, os horários

dos professores, a localização da Escola em relação aos lares, a política vigente na Escola, a imagem dos professores/educadores face às Famílias e em parte a diversidade cultural das Famílias nas Escolas e a imagem das Famílias face ao grau de ensino.

Percebermos também que na prática existiram algumas dificuldades sentidas por estes alunos ao longo dos seus estágios nomeadamente, o facto de “*As Famílias dizem que não têm tempo.*” e a “*Disponibilidade dos pais*” ou a falta dela. De modo a ultrapassar estas e outras dificuldades, a maioria destes alunos, considerou importantes quase todas as acções apresentadas na questão (VI) 11 (ver página 92), principalmente as acções que estão inseridas nos tipos 2e 3, da tipologia de Joyce Epstein, sendo que as acções inseridas nos tipos 1, 4, 5 e 6 foram, nem sempre mas por vezes, alvo de alguma disparidade nas respostas dadas pelos alunos.

Posto todas estas informações, importa agora perceber como se efectiva, na prática a relação entre Escola e Família no contexto de estágio dos alunos. Como é que, na prática, os Jardins-de-infância e Escolas que receberam estes alunos têm em conta esta temática aqui trabalhada.

4.6 O contexto de estágio e as práticas promotoras de relação entre Escola e Família

Para respondermos a este propósito, socorrer-nos-emos da questão (VII)12 do questionário, questão que nos dá alguns dados sobre a caracterização da relação entre a Escola e Família dos contextos de estágios dos alunos.

Questão (VII) 12 ” Como caracteriza a relação entre Escola e Família no seu contexto de estágio?

| (VII)12 | Muito má | Má | Boa | Muito boa | Não respondeu |
|----------------|----------|---------------|-----------------|-----------------|---------------|
| EBESE | | | 5alunos(71,4%) | 2alunos(28,6%) | |
| EIESE | | | 8alunos(57,1%) | 6alunos(42,9%) | |
| EBUE | | | 5alunos(83,3%) | 1aluno (16,7%) | |
| EIUE | | 1aluno (4,8%) | 14alunos(66,7%) | 5alunos(23,4%) | 1aluno(4,8%) |
| (EB+EI) | | 1aluno (2,1%) | 32alunos(66,7%) | 14alunos(29,2%) | 1aluno(2,1%) |

Tendo em conta análise dos dados podemos inferir que a grande maioria dos alunos considerou que a relação entre Escola e Família que foi estabelecida nos seus contextos de estágios, situa-se entre “Boa” e “ Muito boa”. No entanto um aluno de EIUE considerou-a “ Má ”.

De seguida analisaremos a questão (VII) 12.1 para tentarmos compreender as justificações das posições dos alunos face a esta questão.

Questão (VII) 12.1 “ Justifique a sua resposta.”

| (VII) 12.1 | Respondeu | Não respondeu |
|----------------|-----------------|----------------|
| EBESE | 3alunos(42,9%) | 4aluno(57,1%) |
| EIESE | 13alunos(92,9%) | 1aluno(7,1%) |
| EBUE | 3alunos(50,0%) | 3alunos(50,0%) |
| EIUE | 13alunos(61,9%) | 8alunos(38,1%) |
| (EB+EI) | 32alunos(66,7%) | 16aluno(33,3%) |

Através da análise do quadro, podemos concluir que 57,1% dos alunos de EBESE, 50,0% dos alunos de EBUE e 38,1% dos alunos de EIUE, não responderam a esta questão. A turma que nos forneceu mais respostas a esta questão foi efectivamente EIESE. Depois de realizada a análise de conteúdos das respostas dos alunos, chegámos ao seguinte quadro.

| Justificações | Unidades de enumeração | Licenciaturas |
|---|------------------------|--------------------------|
| 1.1 Disponibilidade dos pais. | 30 | EBESE, EIESE, EBUE, EIUE |
| 1.2 Disponibilidade da Instituição e/ou do professor/educador cooperante. | 9 | EIESE, EIUE |
| 1.3 Contextualização do estágio. | 2 | EIESE |
| 1.4 Propostas de actividades dadas pelas Famílias. | 2 | EIESE, EIUE |
| 1.5 Associações de pais. | 1 | EBESE |

Quadro A14- Justificações para as respostas dadas na questão (VII) 12.1

Nota: ver análise de conteúdo apresentada no anexo 12.

A escolha “ Muito Boa “ e “ Boa ” prendeu-se, com o facto de os alunos considerarem que existe muita “ *Disponibilidade dos pais*” em participarem e em envolverem-se. Exemplos de unidades de registo: “ *Muitos pais mostraram interesse na vida escolar dos seus filhos.*” (EBESEe), “*(...) a família (...) compareceu na escola e participou com entusiasmo.*” (EIESEf), “ *Os pais de alguns alunos com quem estou a estagiar são bastante receptivos a qualquer tipo de contacto. Pais muito disponíveis e presentes.*” (EBUEa) e “ *Durante o estágio houve muita participação das famílias (...)* (EIUEn), entre outras. Esta escolha, também teve em linha de conta, o facto de existir disponibilidade da Instituição e/ou do professor/educador cooperante. “ *A instituição (...) tenta promover actividades onde estes possam participar (...)*”(EIESEd) e “ *A instituição promove muitas situações de convívio (...) na elaboração do Projecto Educativo*”. (EIUEm). Contudo, é aqui se situa a opinião “Má” do aluno da turma EIUE e justificou-se da seguinte forma: “ *A educadora não acha necessário que os pais (...) participem em várias situações*”. (EIUEd).

Outras justificações têm a ver com a “ *Contextualização do estágio*”, os alunos queixaram-se que tiveram pouco tempo de estágio: “ *Poderia ter sido muito boa, mas o tempo de estágio não o permitiu, visto ser pouco tempo para uma maior relação.*” (EIESEl) e “ *Boa vontade para tudo, apesar de pouco tempo.*” (EIESEa). E ainda outras justificações têm a ver com “ *Propostas de actividades dadas pelas Famílias*”. Alguns alunos disseram que alguns pais “ *(...) Sugerem actividades que gostavam que os filhos realizassem.*”(EIESEg), “ *Alguns ofereciam-se para dinamizar determinadas actividades.*” (EIUEs).

E finalmente, um dos alunos que respondeu “ Muito boa” justificou a sua resposta dizendo que “ *Existe associação de pais e estes organizam eventos*”. (EIESEM), dando assim lugar de destaque às Associações de pais como uma forma muito importante de relação entre a Escola e a Família.

Síntese

Podemos considerar que os alunos que responderam a esta questão, caracterizam a relação entre Escola e Família no seu contexto de estágio como sendo “ Boa” e “ Muito boa “, no entanto, poucos foram os alunos que justificaram as suas opções. Podemos constatar que das justificações dadas, a mais mencionada prende-se com a disponibilidade dos pais. Isto parece indicar que os alunos atribuem o sucesso /insucesso da relação entre Escola e Família à forma como os pais se dispõem a

participar. Estes dados podem sugerir que ainda há uma falta de responsabilização por parte da Escola e dos alunos no sentido de serem eles os motores desta participação. Enquanto 30 referências diziam respeito aos pais, apenas 9 diziam respeito à Escola e/ou professores cooperantes.

4.7 Reflexão crítica face aos procedimentos metodológicos utilizados.

Os procedimentos metodológicos adoptados no estudo parecem ter permitido a recolha de um conjunto de dados ricos que permitem responder às perguntas do estudo. Contudo, uma vez que este processo é igualmente um processo de aprendizagem, identificamos de seguida alguns aspectos que nos pareceram ter influenciado no sentido de limitar a confiança com que procuramos responder às questões do estudo.

Um aspecto limitador tratou-se da falta da análise aos programas das licenciaturas em causa, uma vez que estes não estavam disponíveis no tempo que dispus.

Algumas lacunas também surgiram nos questionários e merecem as nossas críticas.

Pensamos também, que em relação à obtenção das planificações e documentos necessários para aprofundar algumas questões, poderíamos ter tido mais sucesso, uma vez que conseguimos pouca informação. Estas e outras críticas são apresentadas de seguida com mais pormenor.

4.7.1 Questionário

Após a aplicação dos questionários e iniciada a análise dos mesmos, verificámos alguns equívocos, quer a nível de linguagem quer a nível de estrutura.

Relativamente à questão (II) 2, e nomeadamente em relação à formação dos grupos:

1-visão da Família e *2- visão da Escola*, é possível constatar que existem 4 (2.4, 2.5, 2.6 e 2.9) + 2 (2.7 e 2.8) afirmações dedicadas à Escola e apenas 3 (2.1, 2.2 e 2.3) afirmações dedicadas à Família. Este facto podia ser considerado um equívoco ou lapso, e ser alvo de questionamento sobre o número de afirmações dedicado a cada Instituição. Contudo parece-nos importante justificar. O questionário foi aplicado a alunos, futuros docentes, logo, interessava-nos que houvesse um parecer que incidisse mais sobre a Escola e não tanto sobre as Famílias.

Ainda relacionado com esta questão, as afirmações 2.7 “ *O envolvimento das Famílias implica mais obrigações e mais trabalho por parte da Escola e professores.*” e 2.8 “*O envolvimento das Famílias implica mais vigilância sobre o trabalho da Escola.*”, não foram muito bem colocadas, uma vez que podem possuir duas leituras, o que pode provocar alguma confusão aos inquiridos.

Segundo Munõz (2003), a apresentação de um questionário deve ser revista e este deve estar apresentado de forma clara e com rigor. O autor considera ainda que é muito importante rever a clareza das perguntas. Clareza esta, que parece não se encontrar aqui nestas duas afirmações.

Na questão (II) 3 e (III) 5, uma das hipóteses de escolha é “ Sempre”. Consideramos que esta hipótese não deveria constar nas hipóteses de escolha, uma vez que este “ Sempre” pode ser subjectivo. E pensamos ainda que, se não utilizámos o “ Nunca “ porquê colocar o “ Sempre”? Consideramos assim que este facto constitui-se como uma crítica ao questionário.

Em relação à questão (VII) 12, consideramos que existe um equívoco de estrutura na medida em que as hipóteses de escolha estão agrupadas da seguinte forma: Boa, Muito boa, Má e Muito má. Pensamos que deveriam estar agrupadas de outra forma: Muito boa, Boa, Má e Muito má, ou seja, por ordem decrescente. Consideramos que seja um equívoco de estrutura, contudo não muito relevante, uma vez que as respostas não foram comprometidas por ele, no entanto considerámo-lo.

E finalmente a questão (VIII)15 e 15.1, pensamos, que não deveria ter sido colocada no final do questionário. Esta era uma questão fundamental e muito importante, na medida em que nos podia dar informações preciosas sobre as condutas dos supervisores dos alunos inquiridos. No entanto, tornou-se numa questão de obtenção de poucos dados para uma possível análise. Só agora, a experiência dita, que este facto deveu-se a esta questão ser a última do questionário e de poder existir já um certo cansaço por parte dos inquiridos, para responderem a esta questão aberta.

4.7.2 Planificações

Foram pedidas algumas planificações a todos os inquiridos que deixaram o seu contacto no questionário, como forma de aprofundar alguns dados recolhidos no mesmo.

Dos 11 alunos de EIESE, dos 9 alunos de EIUE, e dos 3 alunos de EBUE, que deixaram o contacto e que foram contactados pelos menos 6 vezes, a fim de nos entregarem

algumas planificações, onde estivesse patente a relação entre Escola e Família ao longo dos seus estágios, apenas obtivemos 3 planificações e 1 registo escrito.

Não foi mencionada a turma EBESE, pois nenhum aluno deixou o contacto. Contudo, obtivemos de todos, as moradas das suas residências e foi-lhes enviada uma carta com o pedido para nos fornecerem as referidas planificações e onde estavam expressos os possíveis contactos para onde poderiam enviá-las. De qualquer forma, não obtivemos qualquer tipo de resposta.

É de lamentar tal sucedido, uma vez que falámos telefonicamente, electronicamente ou por correio, com todos estes alunos, e obtivemos muitas respostas positivas quanto à entrega das referidas planificações, no entanto isso não se verificou. Há que tentar entender o porquê deste acontecimento e parece-nos que existem dois grandes factores importantes que podem estar na causa deste sucedido. Primeiro, os questionários foram aplicados a quatro turmas de alunos finalistas e a sua aplicação e pedido para entregarem as planificações foi realizado no mês de Maio. Maio, é o mês em que estes alunos estão a terminar as suas licenciaturas e é o mês quando se realiza a Queima das Fitas. Estes dois acontecimentos são duas experiências marcantes na vida de um estudante.

E segundo, o pedido foi-se prolongando para os meses de Junho, Julho e Agosto, meses estes, em que os alunos já estão de férias e estarão todos, certamente, preocupados com o envio de currículos e com os concursos que podem mudar as suas vidas.

Futuramente, podemos tentar encontrar algumas respostas, estabelecendo novamente alguns contactos, apesar de não as poder implementar neste estudo actual. Fazendo portanto, para tal um estudo complementar a este.

Capítulo 5- Considerações Finais

Este estudo tinha como objectivos específicos, “1- Conhecer as diferentes concepções dos alunos estagiários sobre a relação entre Escola e Família das duas licenciaturas em causa; 2- Procurar compreender a relação entre a formação inicial destes alunos e a forma como eles compreendem e implementam a relação entre Escola e Família; 3- Conhecer as estratégias que os estagiários utilizam a fim de envolver as Famílias no contexto educativo; 4- Saber se existem dificuldades por parte dos estagiários em estabelecer a relação entre a Escola e a Família; 5- Saber como os alunos procuram responder às dificuldades e 6- Conhecer formas de supervisão estabelecidas pelos educador(es)/professor(es) cooperantes e professor(es) orientador(es) de estágio aos alunos em estudo, no sentido de promover a relação entre Escola e Família.

Como tal, agrupámos as nossas considerações finais em tópicos que ajudam a sintetizar a informação apurada.

Concepções e praticas dos alunos estagiários sobre a relação entre Escola e Família

Como forma de responder ao primeiro e terceiro objectivos, fizemos uma análise das concepções dos alunos sobre a relação entre Escola e Família, assim como das práticas dos alunos promotoras desta relação. Os resultados parecem indicar que a maioria dos alunos concorda com o facto de os papéis quer da Escola quer da Família sejam de relação e de complementaridade, discordando assim com a separação dos respectivos papéis. O que quer dizer que a maioria destes alunos entra em consenso com o que está referido na Lei de Bases do Sistema Educativo, que dá ênfase à complementaridade da educação Pré-Escolar e da Família. Desde a Lei de Bases, que a legislação assume a Escola como um espaço de aprendizagem inserido na sociedade, o que implica a participação dos Pais e Encarregados de Educação nas Escolas. Complementando esta visão, conseguimos também apurar que a maioria dos alunos admite que os professores e educadores devem ter em consideração o envolvimento das Famílias nas suas planificações de actividades com muita regularidade, assumindo assim os pais como agentes educativos activos.

Formação inicial e concepções de relação entre Escola e Família

No que respeita à relação entre a formação inicial destes alunos e a forma como eles compreendem e implementam da relação entre Escola e Família, os dados apresentados permitem-nos apurar várias perspectivas dos alunos sobre a formação inicial no sentido de promover a relação entre Escola e Família. Os dados parecem indicar que quer a Escola Superior de Educação de Beja, quer a Universidade de Évora, fornecem aos seus alunos, formação para que estes promovam a relação entre Escola e Família. Observámos tal facto, através do estudo realizado às disciplinas que os alunos mencionaram como sendo disciplinas que abordaram esta temática ao longo das licenciaturas, assim como através dos Dossiês de Estágio Pedagógico que são pedidos aos alunos da UE, e das planificações apresentadas pelas alunas dos dois estabelecimentos de ensino.

Dificuldades na relação entre Escola e Família e estratégias de intervenção

Em relação às dificuldades na relação entre Escola e Família, quisemos averiguar quais seriam as concepções teóricas dos alunos sobre o tipo de dificuldades e a sua origem, quais as reais dificuldades sentidas pelos mesmos, assim como as estratégias que estes estabeleceram de modo a ultrapassá-las. Conseguimos apurar que existem alguns factores que estes alunos consideraram como dificultadores da relação entre Escola e Família, sendo eles: os horários das Famílias, os horários dos professores, a localização da Escola em relação aos lares, a política vigente na Escola, a imagem dos professores/educadores face às Famílias, em parte a diversidade cultural das Famílias nas Escolas e a imagem das Famílias face ao grau de ensino. Factores estes que também foram apresentados por Marques, (1996, p. 2) e Mota, (1996) citado por Lima J. A. (2002). No entanto, “*As Famílias dizem que não têm tempo.*” e a “*Disponibilidade dos pais*”, foram as dificuldades que estes alunos mais sentiram ao longo dos seus estágios. De modo a ultrapassar estas e outras dificuldades, a maioria destes alunos, considerou importantes as acções que estão inseridas nos tipos 2 e 3, da tipologia de Joyce Epstein, que foram apresentadas por nós na questão (VI) 11 do questionário. Também foram consideradas actividades várias pelos alunos onde a comunicação formal (Escrita e/ou Oral) e a promoção da participação conjunta em actividades, nomeadamente a realização de actividades realizadas dentro da sala ou da Instituição e actividades

realizadas em casa, foram as actividades mais realizadas por estes alunos a fim de combater estas dificuldades em estabelecer a relação entre Escola e Família.

Contexto de estágio e relações entre Escola e Família

Finalmente, e querendo responder ao sexto objectivo, apurámos formas de supervisão que foram estabelecidas aos alunos pelos educadores/professores cooperantes e professores orientadores. Os alunos expressaram que os seus supervisores os tinham orientado, ao longo dos seus estágios, através de várias formas entre as quais: Propondo conversas/encontros com as Famílias; Propondo actividades/estratégias; Alertar para... Estas actividades foram consideradas pelos alunos, como sendo actividades incentivadoras ao estabelecimento da relação entre Escola e Família. Muitas destas formas são capazes de serem enquadradas em alguns cenários de supervisão propostos por Alarcão, I, & Tavares, J. (2003)

Sugestões sobre como dar seguimento e/ou complementar este estudo

É um facto que este estudo merece ser complementado, uma vez que carece de algumas informações. Estabelecer novamente contacto com os alunos e Instituições será uma forma plausível de conseguir as informações que não conseguimos apurar no tempo proposto, nomeadamente informações sobre os programas das duas licenciaturas em causa, sobre os contextos de estágio e sua avaliação. Conseguir um número maior de instrumentos de planificação seria uma meta também a alcançar assim como conseguir mais informação sobre estes pontos, nomeadamente das duas licenciaturas da ESE de Beja.

Apesar destes inconvenientes, é de salientar o grau de satisfação com que escrevo estas últimas palavras. Considero que a nível pessoal, este estudo, ofereceu-me experiências muito ricas, capazes de serem transportadas a outras situações do quotidiano. Mas foi sobretudo, a nível profissional, que maior satisfação senti, na medida em que irei aplicar grande parte da sabedoria adquirida, na minha vida profissional, nomeadamente no campo da supervisão. Enquanto Educadora cooperante da Universidade de Évora, sempre que receber uma estagiária, irei certamente fazer uso de certas experiências adquiridas ao longo deste estudo, sendo elas ligadas à supervisão e não só, e poderei certamente ajudar e orientar as alunas de uma forma mais científica e ponderada.

Referências Bibliográficas

AFONSO, N.(2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico.* (1ª ed). GRAFIASA. Edições ASA.

ALARCÃO, I & TAVARES, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed). Coimbra: Almedina.

CARMO, H. & FERREIRA, M.M. (1998). *Metodologia da Investigação- Guia para Auto-aprendizagem.* Universidade Aberta, Lisboa.

DAVIES, D. & MARQUES R. & SILVA P. (1993) *Os professores e as famílias: A colaboração possível.* Lisboa: Livros horizonte, LDA.

DEB (2002). *Orientações curriculares para a Educação Pré – Escolar.* Lisboa. Ministério da Educação.

DEB (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1º ciclo.* Lisboa. Ministério da Educação.

DIEZ, J.J.(1989). *Família - Escola, uma relação vital.* Colecção crescer. Porto: Porto Editora.

FORMOZINHO, J. O. (Org) (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância.* (2ªed). Porto: Porto Editora.

GHIGLIONE, R. E. e MATALON (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática.* Edições Celta.

GIL, A.C. (1996). *Como elaborar projectos de pesquisa.* (3ªed). São Paulo. Editora Atlas.

LIMA, J. A. (Org) (2002). *Pais e professores um desafio à cooperação.* (1ª ed). Porto: Edições Asa.

LUDOVICO, O. M. T (2007). *Educação pré - escolar: Currículo e Supervisão.* Penafiel: Editorial Novembro.

MARQUES R. (1996). *O envolvimento das famílias no processo Educativo: resultados de um estudo em cinco países*. Lisboa. Recuperado a 10 de Fevereiro de 2008, de www.eses.pt/usr/Ramiro/Texto.htm

MARQUES R.(1997). *Ensinar valores*. Teorias e Modelos. Porto. Porto Editora.

MUNÓZ, T, GARCIA (2003), *El Cuestionário como instrumento de investigación/Evaluación*, Recuperado a 23 de Janeiro de 2009, de http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/El_Cuestionario.pdf

NEVES I. (2007). *A formação prática e a supervisão da formação*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, págs. 79 a 95, Recuperado a 17 de Março de 2009, de www.esepf.pt/SeE12/A_Formação.pdf

SARMENTO T.(2005). *(Re)Pensar a interacção Escola Família*. Revista Portuguesa de Educação. Porto Editora, ano/vol.18, número 001. Universidade Minho. Braga Portugal. Pp.53-75. Recuperado a 7 de Fevereiro de 2009, de www.redalyc.uaemex.mx/pdf

SEVERINO, M. A. (2007). *Supervisão em Educação de Infância: supervisores e estilos de supervisão*. Penafiel: editorial Novembro.

SILVA P.(2004). *Pedro Silva (ESE de Leiria) em entrevista a “ a Página*. Jornal a Página da Educação, ano 23, n.º 136, Julho, p.17.Recuperado a 20 de Março de 2009, de www.esss.edu.pt/escola/.../entrevistas.htm

SILVA P. (Org). (2007). *Escolas, Famílias e Lares. Um caleidoscópio de olhares*. (1ª ed) Porto: Profedições.

SOUSA. A.B. (2005) *Investigação em educação*. Lisboa. Livros Horizonte.

TUCKMAN B.W. (2000). *Manual de Investigação em educação*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

VILLA-BOAS. (2004) *A Relação Escola - Família – comunidade inserida na problemática da formação de professores*. Universidade de Lisboa. Recuperado a 15 de Janeiro de 2009, de www.educ.fc.ul/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf

YIN, K. R. (1987). *Case study research. Design and Methods. Applied social research methods series*, v. 5 . London. Sage publications Beverly Hills.

ZENHAS. A.M. (2004). *A Direcção de turma no centro da colaboração entre a Escola e a Família*. Dissertação de mestrado não publicada. Minho. Instituto de Educação e Psicologia.

ZABALZA, M. A. (2004). *La enseñanza universitária. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea Ediciones.

Legislação consultada:

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto:

-Perfil geral de desempenho profissional do educador e do professor dos Ensinos Básicos e Secundário.

-Perfil específico de desempenho profissional dos Educadores de Infância.

-Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º ciclo do Ensino Básico.

Lei de Bases dos Sistema Educativo - Versão nova consolidada - 30/08/2005

Decreto- Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro - Novos currículos do Ensino Básico.

Anexos

QUESTIONÁRIO

(Alunos estagiários 4º ano das licenciaturas de Educação de Infância e de professores do 1º ciclo do Ensino Básico do ano lectivo 2008/2009 da ESE de Beja e da Universidade de Évora)

Caros colegas finalistas

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica. Pretende-se perceber como é promovida a relação entre Escola e Família em contexto de formação inicial de Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo do Ensino Básico, na ESE de Beja e na Universidade de Évora. Pretende-se, também, estudar a forma como os estagiários inserem esta dimensão na sua prática no estágio final, assim como perceber qual o estímulo que educadores/professores cooperantes e professores orientadores de estágio oferecem aos mesmos no que toca a esta temática.

Todas as informações recolhidas neste questionário são confidenciais. Não escreva o seu nome nem qualquer elemento de identificação.

A sua colaboração é muito importante e imprescindível para o sucesso deste trabalho, na medida que vai ajudar a compreender as vossas realidades educativas em relação a esta temática e assim permitir que se reflecta sobre elas.

Muito obrigada pela sua colaboração.

I. Identificação

Licenciatura que frequenta

II) Concepções sobre a relação entre Escola e Família

1. No final do século XVIII, a polémica e o debate sobre a relatividade dos papéis quer da Escola quer da Família já era uma preocupação. No seu entender, quais os seus papéis e qual a relação que deve existir entre eles?

(Assinale apenas um x, para cada uma das hipóteses, numa escala que vai de “discordo totalmente ” a “concordo totalmente ”.)

| | | Discordo totalmente | Discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|-----------|---|----------------------------|-----------------|-----------------|----------------------------|
| 1 | As Famílias só têm a função de cuidar das crianças. | | | | |
| 2 | As Famílias devem ter funções de gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar. | | | | |
| 3 | As Famílias devem cooperar com outros agentes educativos. | | | | |
| 4 | As Famílias devem dar parecer sobre aspectos funcionais dos estabelecimentos deste nível de educação. | | | | |
| 5 | As Famílias devem participar em actividades educativas de animação e de atendimento. | | | | |
| 6 | As Escolas só têm que transmitir conhecimentos. | | | | |
| 7 | A Escola é uma entidade que pode surgir isolada. | | | | |
| 8 | O papel da Escola deve estar separado do papel da Família. | | | | |
| 9 | O papel da Escola deve complementar o papel da Família e vive versa. | | | | |
| 10 | A Escola e a Família devem assumir uma cooperação mútua. | | | | |
| 11 | A Escola deve ajudar as Famílias a consciencializarem-se das suas responsabilidades. | | | | |
| 12 | A Família deve ajudar a Escola a ter uma melhor percepção de cada criança. | | | | |

2. Qual lhe parece ser, por um lado, a percepção que a Escola tem sobre as Famílias e, por outro, a percepção que as Famílias têm sobre a Escola?

(Assinale apenas uma x, para cada uma das hipóteses, numa escala que vai de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”).

| | | Discordo totalmente | Discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|----------|---|----------------------------|-----------------|-----------------|----------------------------|
| 1 | As Famílias valorizam a Escola, pois consideram-na como lugar que pode dar aos seus filhos aquilo que eles não podem dar. | | | | |
| 2 | As Famílias consideram a Escola e os professores como “adversários”. | | | | |
| 3 | As Famílias consideram a Escola como algo que lhes é superior. | | | | |
| 4 | A Escola considera as Famílias como “aliadas”. | | | | |
| 5 | A Escola considera as Famílias como “intrusas”. | | | | |
| 6 | A Escola receia a entrada das Famílias, pois esta entrada pode provocar perda de autonomia. | | | | |
| 7 | O envolvimento das Famílias implica mais obrigações e mais trabalho por parte da Escola e professores. | | | | |
| 8 | O envolvimento das Famílias implica mais vigilância sobre o trabalho da Escola. | | | | |
| 9 | A Escola é um domínio dos professores e na sua óptica, os pais não devem atravessar essa fronteira. | | | | |

3. Considera que os professores e educadores devem ter em consideração o envolvimento das Famílias na sua planificação de actividades?

(Assinale com um x a resposta que lhe parecer mais adequada.)

- Sempre
- Pelo menos uma vez por semana
- Pelo menos uma vez por mês
- Pelo menos uma vez por trimestre
- Pelo menos uma vez por semestre
- Pelo menos uma por ano

4. Na sua opinião qual é a opção que mais valoriza?

(Assinale com um x a resposta que lhe parecer mais adequada.)

a) A participação dos pais é uma mais valia na vida da escola e estes devem ser considerados como agentes educativos activos.

ou

b) A participação dos pais deve depender da iniciativa, do projecto educativo e da vontade dos educadores e professores.

4.1 Diga as razões da sua preferência.

III. Práticas de relação entre Escola e Família

5. Nas suas planificações e actividades tem em consideração a participação das Famílias?

(Assinale com um x a resposta que lhe parecer mais adequada.)

- Sempre
- Pelo menos uma vez por semana
- Pelo menos uma vez por mês
- Pelo menos uma vez por trimestre
- Pelo menos uma vez por semestre
- Pelo menos uma vez por ano

5.1 Diga as razões da sua escolha:

6- Que estratégias já utilizou no seu estágio para comunicar com as Famílias e/ou promover a participação conjunta em actividades?

IV. Perspectiva teórica sobre as dificuldades na efectivação da parceria.

7. Segundo Don Davies (1995), os professores/ educadores dizem, em geral, que os pais são difíceis de alcançar, existindo igualmente, na sua opinião, Escolas difíceis de alcançar.

(Assinale com um x o seu grau de concordância em relação à afirmação anterior.)

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

8. Que factores considera que possam dificultar a relação entre Escola e Família?

(Assinale apenas um x para cada uma das hipóteses, numa escala que vai de “muito determinante” a “muito pouco determinante”).

| | Factores | Muito determinante | Determinante | Pouco determinante | Muito pouco determinante |
|----|---|---------------------------|---------------------|---------------------------|---------------------------------|
| 1 | Horários das Famílias. | | | | |
| 2 | Horários dos professores/educadores. | | | | |
| 3 | Formação dos professores. | | | | |
| 4 | Diversidade cultural das Famílias nas Escolas. | | | | |
| 5 | Diversidade de condições sócio-económicas das Famílias. | | | | |
| 6 | Localização da Escola em relação aos lares. | | | | |
| 7 | Idade dos pais. | | | | |
| 8 | Idade dos professores/educadores. | | | | |
| 9 | Idade dos alunos. | | | | |
| 10 | Política vigente na Escola. | | | | |
| 11 | Imagem dos professores/educadores face às Famílias. | | | | |
| 12 | Imagem das Famílias face aos professores/educadores . | | | | |
| 13 | Imagem das Famílias face ao grau de ensino. | | | | |
| 14 | Nível de escolaridade das Famílias. | | | | |

15 Outros. Quais?.....

V. Experiência sobre as dificuldades na efectivação da parceria

9. No seu estágio, sente dificuldades em conseguir o envolvimento das Famílias?

| | |
|---|---|
| S | N |
|---|---|

10. Se respondeu sim, que factores considera que podem influenciar essas dificuldades?

(Assinale com um x a(s) resposta (s) que lhe parecer mais adequada (s).)

10.1. As Famílias dizem que não têm tempo.

10.2. O contexto educativo onde estagia não permite que se estabeleça a relação.

10.3. O (A) professor (a) ou educador (a) cooperante não permite que o (a) estagiário (a) se envolva com as Famílias.

10.4. Pouco tempo de estágio.

10.5. Outros.

Quais?

-
-
-

VI. Possível resolução das dificuldades

11. Diga, o que seria importante fazer de modo a favorecer as relações entre Escola e Família?

(Assinale apenas um x, para cada uma das hipóteses, numa escala que vai de “muito importante” a “muito pouco importante”).

| | Ações | Muito importante | Importante | Pouco importante | Muito pouco importante |
|----|---|-------------------------|-------------------|-------------------------|-------------------------------|
| 1 | A Escola promover formação para Famílias. | | | | |
| 2 | A Escola promover assistência básica às Famílias (alimentação, vestuário, ...). | | | | |
| 3 | A Escola promover assistência médica às Famílias. | | | | |
| 4 | Realização de jornais escolares . | | | | |
| 5 | Existência de cadernos diários que vão e vêm (da Escola para as famílias e vice versa). | | | | |
| 6 | Realização de reuniões de pais. | | | | |
| 7 | Possibilidade de contactar os professores telefonicamente. | | | | |
| 8 | Criação de sites na internet com informações escolares. | | | | |
| 9 | Realização de trabalho de voluntariado das Famílias na Escola. | | | | |
| 10 | Realização de festas. | | | | |
| 11 | Apoio dos pais às actividades escolares em casa. | | | | |
| 12 | Criação de espaços em casa dedicados ao estudo. | | | | |
| 13 | Criação de Associações de pais. | | | | |
| 14 | Participação das Famílias na tomada de decisões na Escola. | | | | |
| 15 | Realização do Projecto Educativo com as Famílias | | | | |
| 16 | Mais formação de professores nesta área. | | | | |
| 17 | Convite às Famílias para se envolverem nas saídas/ excursões da Escola. | | | | |

VII. Condições do contexto de estágio

12. Como caracteriza a relação entre Escola e Família no seu contexto de estágio?

(Assinale com um x a resposta que lhe parecer mais adequada)

Boa

Muito boa

Má

Muito má

12.1 Justifique a sua resposta.

-

-

-

VIII. Formação

13. Na sua formação inicial teve alguma ou algumas disciplina (s) onde tenha sido abordada esta temática? Se sim, quais?

| | |
|---|---|
| S | N |
|---|---|

14. Na ficha de avaliação final do estágio está mencionado, de alguma forma, algum ponto relacionado com a relação entre Escola e Família?

| | |
|---|---|
| S | N |
|---|---|

15. Os seus supervisores (educadores/professores cooperantes e professores orientadores de estágio) orientam-no/a no sentido de promover a relação entre Escola e Família?

| | |
|---|---|
| S | N |
|---|---|

15.1 Se sim, como?

-

Se considerar que algo ficou por abordar neste questionário e gostaria de mencionar, utilize este espaço para esse fim.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

A fim de aprofundar alguns dados recolhidos neste questionário, gostaria de entrevistar alguns participantes deste estudo. Caso não se importe de ser contactado(a) futuramente por favor deixe algum contacto.

.....
.....

Obrigada

Anexo 2

Componentes e Organização do Dossiê de Estágio Pedagógico 2009

Índice

Introdução

Apresentar sinteticamente o conteúdo do dossiê.

Fazer alusão a aspectos da própria intervenção relacionados com as Orientações Curriculares e com o Perfil de Desempenho do Educador de Infância que se propuseram desenvolver.

1. Caracterização da instituição.

Estatuto da instituição (IPSS, rede pública), local, tipo de população que abrange, elementos da história institucional; Caracterização dos espaços, salas e respectivas valências (creche, J.I., ATL), espaços exteriores; Trabalho em equipa entre educadoras. (estes dados devem ser recolhidos a partir da análise do Projecto Educativo, observação, de entrevistas com coordenadora, utilizando instrumentos de análise qualitativos e quantitativos).

2. Caracterização do grupo

N.º de crianças, idade, sexo, tempo de frequência da instituição ou sala; Identificação de interesses e necessidades, experiências e competências das crianças nas diferentes áreas curriculares (recolha feita ao longo do semestre).

Equipa directamente envolvida na sala, há quanto tempo acompanham o grupo;

Contexto familiar das crianças.

3. Concepção da acção educativa (projecto curricular)

Neste ponto o registo parte da análise do projecto curricular da educadora para a construção do projecto curricular cooperado (aluna / educador).

3.1. Fundamentos da acção educativa (princípios, modelo curricular, processos que suportam a acção no contexto, ilustrando com exemplos que os corroborem).

3.2. Organização do cenário educativo.

3.2.1. Organização do espaço e materiais, regras de funcionamento, potencialidades de utilização pelas crianças.

3.2.2. Organização do tempo: rotinas diárias e semanais, organização das diversas actividades no tempo.

3.2.3. Organização do grupo (tempos de grande grupo, de pequeno grupo, trabalho individual e a pares); acção mediadora do educador nas diversas situações; função de outros adultos na sala.

3.3. Organização do planeamento e da avaliação. Incluir neste ponto a utilização do portfólio com as crianças, e a forma como o realizaram no estágio (opções organizativas e reflexão sobre o processo).

4. Interações com a família e com a comunidade

Como se concebe o trabalho com as famílias, explicitação de momentos formais e informais de contacto e comunicação com as famílias e com a comunidade (periodicidade, funções e conteúdos das diferentes interações); níveis de participação dos pais na vida da instituição e da sala; iniciativas das alunas desenvolvidas ao longo da intervenção.

5. Planificações

Planificações semanais e diárias.

6. Caderno de Formação

O caderno de Formação contempla a dimensão descritiva, reflexiva e projectiva da acção educativa.

A dimensão descritiva encerra um conjunto de relatos seleccionados, de situações vividas ao longo do dia. A aluna deve descrever as situações contextualizadamente de modo a que o leitor do seu texto compreenda o que quer dizer.

Parte-se desta dimensão descritiva para a dimensão reflexiva na qual a aluna atribui significado ao que descreveu, realçando aspectos relevantes, relacionando-os com elementos teóricos e reflexivos. Com base no reflectido projectam a sua acção futura.

Ex:- A planificação revelou-se adequada? Porquê? Que alterações? Consequências para futuras planificações.

- As actividades foram significantes para as crianças? Que elementos justificam essa apreciação? As propostas estavam contextualizadas? Como dar continuidade às situações vividas pelas crianças?

- Em que momentos ou actividades sentiu mais dificuldade? Quais as razões para tal? (organizativas, institucionais, pessoais) O que vai fazer para ultrapassar estas dificuldades?

- Que situações considera terem sido as mais conseguidas? Que reflexões invocam?

- O que podemos compreender desta situação? Que significados lhe atribui?

- Que competências estão presentes? Quais os dados contextuais que interferem com o que se observou? Como posso dar seguimento a esta situação? Pode e deve questionar o que não compreende e levantar hipóteses sobre o sucedido assim como enunciar intenções para o futuro.

7. Registos mais significantes

Situações que merecem um maior destaque em função do significado que tiveram para a aluna: o dia em que uma criança fez pela primeira vez a representação da figura humana, conseguiu resolver uma situação de conflito, a carta que se escreveu, o passeio que se fez, o texto que construiu, o projecto que se concluiu, ou iniciou, a conversa que a aluna teve com a educadora, com a auxiliar ou com um familiar.

Devem ilustrar com elementos de avaliação referidos na planificação e no Caderno de Formação e numerar cada registo individualmente.

8. Relatório do projecto

Neste ponto apresenta-se um projecto desenvolvido com um grupo de crianças da sala. Este registo deve contemplar:

- 8.1. Fundamentação teórica do trabalho de projecto;
- 8.2. Os grandes sentidos do projecto;
- 8.3. Descritivo das fases do desenvolvimento do projecto;
- 8.4. Reflexão final.

9. Conclusão / autoavaliação

Em função do trabalho desenvolvido no contexto e das referências de natureza curricular que se procuraram seguir:

- Quais foram as aprendizagens efectuadas enquanto co-construtor da sua profissionalidade?
- Quais foram as mais-valias da intervenção?
- Quais os constrangimentos encontrados?
- Que propostas de desenvolvimento para a prática profissional?

10. Bibliografia

(referida no texto)

11. Anexos

Anexo 3

Registo nº 1

Interacções com a Família e com a Comunidade

Consideramos que, para que haja um trabalho em parceria entre o educador e a família, é necessário que este reconheça a importância do contexto da família no processo de aprendizagem da criança, uma vez que este é o primeiro sistema onde a criança está inserida e estes são os primeiros intervenientes no crescimento e desenvolvimento da criança. Por outro lado, os pais também têm de compreender a intencionalidade do educador e que este só quer contribuir para o bem-estar físico, emocional e social da criança, tal como para um desenvolvimento e aprendizagem de qualidade. Assim, ao compreenderem a importância um do outro e ao trabalharem em parceria, influenciam positivamente o desenvolvimento da criança. Para tal, é necessário que haja diálogo, cooperação, partilha de saberes e de aprendizagens sobre a criança, tanto no contexto familiar como no contexto educativo. Durante a nossa permanência na sala, observámos que, tanto a educadora , como a auxiliar recebem gentilmente os pais ou outros elementos da família e costumam conversar informalmente com eles. Estas conversas que ocorrem quando os pais ou familiares vão deixar a criança ou buscá-la são acerca de alguma actividade que se vão realizar, algum recado, alguma novidade e, muitas vezes, conversas relacionadas com a saúde da criança. Durante o nosso Estágio Pedagógico nós tivemos sempre o cuidado de, durante o acolhimento, enquanto uma se dirigia para o cantinho das almofadas com um pequeno grupo de crianças para marcarem as presenças, a outra ficava nas mesas para dialogar com as crianças e receber as que iam chegando mais tarde acompanhadas pelos familiares.

Segundo Hohmann e Weikart (2004) deve-se : Conversar com os elementos da família de manhã, quando deixam as crianças e, mais tarde, quando as vão buscar. Aproveitar ao máximo as oportunidades diárias que surgem nos momentos em que os elementos da família largam e pegam as crianças, para falar com eles.

Também dialogávamos com os mesmos, de modo a conhecê-los melhor. Verificámos que alguns pais permanecem mais tempo na sala e cumprimentam as outras crianças enquanto outros pais trocam apenas algumas palavras com os adultos. Isto reflecte a integração dos pais neste ambiente educativo. Durante este semestre além de tentarmos dialogar mais com os familiares das crianças, também os incentivámos a entrarem na sala para observarem os trabalhos e os registos expostos na parede, permitindo-lhes

assim conhecerem os trabalhos realizados pelas crianças e o que as mesmas andavam a desenvolver. Tal como Hohmann e Weikart (2004) referem “... *os adultos podem igualmente “agarrar” as famílias fazendo-as sentir-se desejadas e bem aceites no contexto da escola.*” (p. 117). Por exemplo, o pai da _____ disse-nos que ela nunca contava aos pais o que fazia na sala, então nós convidámos o pai a entrar e fomos mostrando os diversos trabalhos que as crianças andavam a desenvolver e os trabalhos feitos pela _____. Enquanto mostrávamos os trabalhos expostos também dialogámos sobre o procedimento dos mesmos e o que pretendíamos fazer nos próximos dias. O pai da _____ mostrou-se bastante interessado e sugeriu trazer um animal de estimação da _____ para a mesma o apresentar. O mesmo não chegou a acontecer mas trouxe uma tartaruga para a nossa Área das Ciências, contribuindo assim para o enriquecimento desta área recente. Outros pais, ao entrarem, observavam os registos expostos por iniciativa própria e nós aproveitávamos para conversarmos com eles sobre os mesmos, o que contribuía não só para um conhecimento por parte dos pais sobre o que estava a ser desenvolvido na sala, como também para uma maior proximidade entre ambas as partes. No início do ano lectivo, a educadora reúne-se com os encarregados de educação com o objectivo de entregar uma ficha de avaliação de cada criança do ano anterior, expor alguns objectivos que pretende alcançar, estabelecer algumas rotinas e o horário de atendimento aos pais, entre outros. Normalmente, também realiza uma reunião com os pais para a preparação da Festa de Natal. A educadora não costuma realizar nenhuma reunião com os pais no final do ano lectivo. Esta reunião seria importante para ser feito um balanço final das aprendizagens e desenvolvimento de cada criança, numa partilha de opiniões de ambas as partes. Mas a educadora afirma que sempre que necessário convoca uma reunião com os encarregados de educação. Pensamos que as reuniões, as festividades e o envolvimento das famílias no processo de aprendizagens contribuem para um melhor relacionamento e entendimento. Contudo, a educadora podia convocar mais reuniões com os pais para dialogar acerca das crianças, do modo como estão a progredir, os trabalhos que realizam, as dificuldades, necessidades e interesses que vão surgindo, entre outras questões relacionadas com o seu desenvolvimento. Assim, a educadora tomava conhecimento das expectativas dos pais, escutava as suas questões e ao mesmo tempo esclarecia as suas práticas educativas. A educadora também tem um horário de atendimento aos pais que é às terças-feiras às 15h30. No entanto, a educadora referiu que os pais não costumam comparecer. Sempre que necessário, os pais também

podem comunicar com a educadora através do telefone que existe na sala ou do telemóvel.

Para auxiliar a comunicação entre a família e os adultos da sala existe à entrada da sala um placar com algumas informações para os pais, como se pode observar na figura 17, tais como a programação mensal, o registo da higiene de cada criança, o registo de entradas e saídas do estabelecimento, alguns recados para os pais, o horário de atendimento da educadora, o horário de trabalho da educadora e da auxiliar, e o Plano de emergência do . Nós também colámos o nosso horário neste placar e sempre que escrevíamos alguma carta aos pais ou simplesmente recados ou informações colocávamo-los aqui.

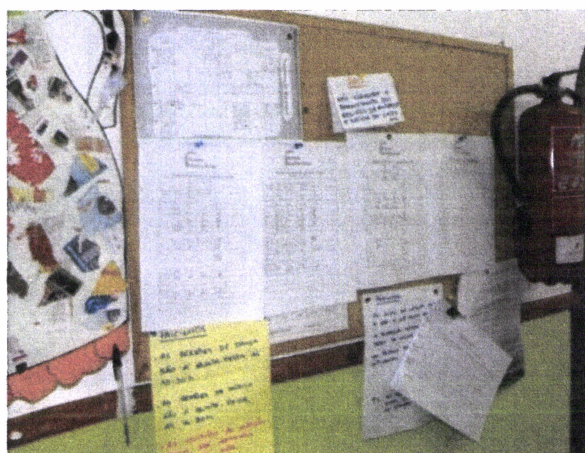


Figura 17: Placar à entrada da sala

Pelo que temos observado, a educadora costuma dar a conhecer e envolver as famílias, de modo a testemunharem alguns trabalhos das suas crianças neste espaço. A educadora, por exemplo, costuma expor alguns trabalhos à entrada da sala, que proporciona em paralelo com o que nós proporcionamos como, por exemplo, trabalhos alusivos à Primavera. Ao longo do semestre, expusemos nas paredes da sala muitos trabalhos realizados diariamente pelas crianças, como se pode observar na figura 18 principalmente, trabalhos individuais ou de pequeno grupo. Os trabalhos eram substituídos sempre que havia trabalhos novos. Assim, os trabalhos expostos são uma fonte de inspiração para todos, uma vez que as crianças observam os trabalhos expostos dos colegas e sentem-se valorizadas por verem os seus trabalhos expostos, sendo também uma fonte de comunicação com as famílias, tal como referimos no exemplo anterior.

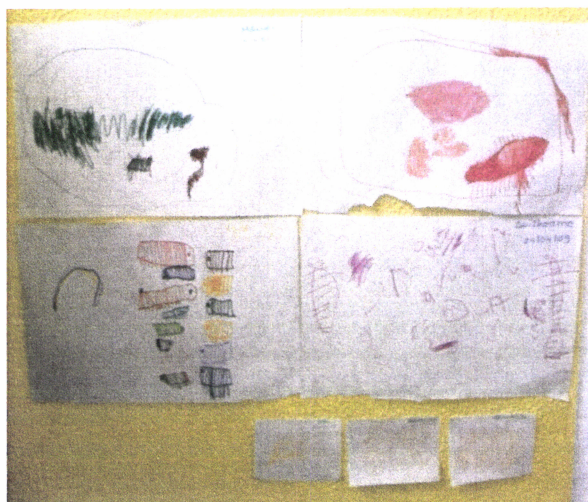


Figura 18: Trabalhos expostos nas paredes da sala

Nós ao longo deste semestre convidámos os familiares das crianças para irem à sala mostrar como e com o que é que brincavam quando eram pequenos. A mãe do [redacted], do [redacted], do [redacted] e da [redacted] disponibilizaram-se para irem passar uma tarde com as crianças para contarem e ensinarem às mesmas com e como é que brincavam quando eram pequenas. E, também, em diferentes momentos, convidámos algumas mães a irem à sala contar uma história, sendo estas a mãe do [redacted], a mãe do [redacted] e a mãe do [redacted]. Consideramos que ao convidarmos os familiares a ir à sala estamos a incentivar a participação das famílias no processo educativo das suas crianças e estamos a criar relações positivas com as mesmas, ao mesmo tempo que promovemos o alargamento e o enriquecimento das situações de aprendizagem no contexto de sala. Algumas mães também acompanharam as crianças durante a visita ao aeródromo, o que demonstra a sua disponibilidade e proximidade com os adultos da sala, e foi uma oportunidade de passarem algum tempo com o grupo e de assistirem a momentos de aprendizagens dos filhos. Tal como Hohmann e Weikart (2004) mencionam *“Isto fornece inúmeras oportunidades para pais, mães, crianças e professores conversarem, desfrutarem da companhia uns dos outros, e partilharem experiências de aprendizagem activa.”* (p.120).

Os familiares também foram convidados a participar em algumas festividades como, por exemplo, no Dia do Pai, no Dia da Mãe e no Dia da Família.

Durante o nosso Estágio Pedagógico também planeámos diversas visitas ao exterior com o intuito de proporcionar às crianças o contacto com a comunidade. Algumas dessas visitas foram feitas à Biblioteca Pública, a uma livraria, a uma exposição de escultura e de gravura, ao aeródromo de Évora e a outra instituição educativa. Estas visitas são fundamentais para promover a cultura, e o contacto com outras realidades e pessoas.

Anexo 4



Licenciatura em Educação de Infância - Estágio

Planificação Semanal Cooperada - Design do Plano

Jardim de Infância:

Educador(a) Cooperante:

Nome das Alunas:

Grupo de Crianças:

Semana:

Visto:

Propostas Emergentes:

Propostas do(a) educador(a):

Rotinas institucionais a garantir:

Rotinas organizativas a contemplar:

Trabalho de acompanhamento individual ou de pequeno grupo:

Momentos de animação:

Saídas previstas:

Visitas/Convidados previstos:

Anexo 5

15.Os seus supervisores (educadores/professores cooperantes e professores orientadores de estágio) orientam-no/a no sentido de promover a relação entre Escola e Família?

15.1 Se sim como?

| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de enumeração |
|--|--|---|-------------------------------|
| 1 Supervisores orientam no sentido da relação entre Escola e Família. | 1.1 Propondo conversas/ encontros com as Famílias. | <p>“ Discussão de alguns temas com as famílias que facilitem a relação das escolas com estas.” (EBESEf)</p> <p>“ Pediam-nos para solicitar a presença (...)” (EIESEi)</p> <p>“ Na comunicação que deve existir com a família (...) apoiar as famílias nas suas dificuldades de forma a utilizar estratégias.” (EIUEd)</p> <p>“ Comunicar com os pais, chamando-os a participar na vida da escola (...)”(EIUEi)</p> | 4 |
| | 1.2 Propondo actividades/ estratégias. | <p>“ Criando actividades/estratégias para que a família participe sempre que possível.” (EIESEf)</p> <p>“ Através do projecto (...)”(EIESEf)</p> <p>“ Através da participação dos pais para enriquecer ou falar sobre determinado tema.” (EIESEh)</p> <p>“Participação em projectos.” (EIESEk)</p> <p>“ As professores orientadores através de algumas ideias de actividades que vão dando.” (EBUEa)</p> <p>“ A professora cooperante através do exemplo que dá.” (EBUEa)</p> <p>“ Dando exemplos de estratégias que podemos optar.” (EIUEc)</p> <p>“ Informando-nos do modo como</p> | 12 |

| | | | |
|--|----------------------|---|----|
| | | <p>proceder.” (EIUEe)</p> <p>“ Fomentando a importância através de casos práticos.” (EIUEf)</p> <p>“ Criando (...) projectos e actividades (...)”(EIUEg)</p> <p>“ Promovendo actividades de cooperação.” (EIUEh)</p> <p>“ (...) criando projectos para promover a participação (...)”(EIUEo)</p> | |
| | 1.3 Alertar para.... | <p>“ Através da (...) explicação do tema (...)” (EIESEd)</p> <p>“ (...) sensibilizando-nos para a importância da relação escola-família.” (EIESEe)</p> <p>“ (...) colaboração deles nas actividades propostas.” (EIESEg)</p> <p>“ (...) a professora orientadora (...) fazia chamadas de atenção.” (EIESEI)</p> <p>“ (...) a educadora cooperante(...) fazia chamadas de atenção.” (EIESEI)</p> <p>“ Através de alertas de que este tipo de relação é muito importante (...)”(EIESEm)</p> <p>“ Alertam para realizar actividades onde incluam os pais.” (EBUEb)</p> <p>“ Inserir a família nas actividades (...)”(EBUEd)</p> <p>“ Incentivando para que envolva as famílias no que está a decorrer na sala (...) desenvolvimento de actividades (...)”(EIUEb)</p> <p>“ Promoção de um maior envolvimento entre jardim-de-infância e famílias.” (EIUEj)</p> <p>“ A professora orientadora sensibilizou as alunas para a importância dessa parceria.”</p> | 15 |

| | | | |
|----------|--|--|---|
| | | <p>(EIUEm)</p> <p>“ Incentivando-nos para promover situações que envolvam as famílias.” (EIUEn)</p> <p>“ Incentivando uma relação mais próxima com a família (...)”(EIUEo)</p> <p>“ Relembrando-nos de trabalharmos nesse sentido.” (EIUES)</p> <p>“ Através do incentivo que me forneceram para a integração das famílias no J.I. (...)” (EIUEt)</p> | |
| 2 Outros | | <p>“ Reuniões.” (EBUEf)</p> <p>“Actividades.” (EBUEf)</p> <p>“ Reuniões ao início da manhã ” (2x) (EIUEk) (EIUEl)</p> | 4 |

Anexo 6

4. Na sua opinião qual é a opção que mais valoriza?

- a) A participação dos pais é uma mais valia na vida da escola e estes devem ser considerados como **agentes educativos activos**.
- b) A participação dos pais deve depender da iniciativa, do projecto educativo e da vontade dos educadores e professores.

4.1 Diga as razões da sua preferência.

| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de enumeração |
|---|--|--|-------------------------------|
| 1 Pais como agentes educativos activos. | 1.1 Pais possuem muito conhecimento sobre os filhos. | <p>“ Os pais conhecem melhor os seus filhos.” (EBUEa)</p> <p>“ Os pais são grandes conhecedores das crianças, logo são uma mais-valia.” (EIUEm)</p> | 2 |
| | 1.2 Os pais podem ajudar a melhorar as práticas dos professores/ educadores. | <p>“ Os pais melhoram a prestação de um professor na educação do filho quando nos ajudam positivamente.” (EBESEb)</p> <p>“ Os pais podem ajudar os professores em termos de conhecimentos a serem transmitidos.” (EIESEa)</p> <p>“ A família ajuda/apoia os educadores na transmissão de saberes e de conhecimento (...) (EIUEi)</p> <p>“Porque este processo envolve vários saberes e conhecimentos que contribuem não só para os educandos (...)”(EIUEd)</p> | 4 |
| | 1.3 Os pais ajudam a provocar aprendizagens significativas. | <p>“ (...) o que podem transmitir é sempre visto de maneira diferente, isto é, tem mais impacto alguém exterior à Instituição ir lá para lhes transmitir algo.” (EIESEg)</p> <p>“ A participação dos pais quando solicitada é sempre uma mais-valia. É sempre bom contar com os pais quando se tem em vista novas experiências.” (EIESEj)</p> | 6 |

| | | | |
|--|--|---|-----------|
| | | <p>“ Com a ajuda dos pais as aprendizagens complementam-se de uma forma mais sólida. (EIESEm)”</p> <p>“ A participação activa dos pais (...) desperta ainda mais o interesse da criança pela escola e pelos temas/projectos abordados.” (EIESEn)</p> <p>“ A família ajuda/apoia os educadores (...) o que potencia desenvolvimento das crianças.” (EIUEi)</p> | |
| | <p>1.4 Consciência da importância da relação entre Escola e Família.</p> | <p>“ Porque os pais podem ter experiências para partilhar. A opinião dos pais pode ser uma mais-valia para a melhoria de certas coisas.” (EIESEd)</p> <p>“ Acho que é de louvar a interacção Escola e Família, ambos aprendem “ juntos” (...).” (EIESEh)</p> <p>“ Uma cooperação entre a Escola e a Família vai ajudar a criança no seu desenvolvimento.” (EIESEk)</p> <p>“ Os pais devem acompanhar a 100% aquilo que os educandos fazem na escola.” (EBUEb)</p> <p>“ Fortalecer laços de cooperação.” (EIUEa)</p> <p>“ Os pais são os primeiros “educadores” a intervirem na educação dos filhos, tornando-se assim fundamental a sua participação na vida escolar.” (EIUEb)</p> <p>“ Os pais são os principais responsáveis pela criança, logo devem ser incluídos activamente na vida escolar da criança” (EIUEc)</p> <p>“ Porque os pais e professores/educadores devem trabalhar em parceria (...) facilita a comunicação e cooperação”(EIUEd)</p> <p>“ Porque se cria um ambiente familiar securizante para a criança.” (EIUEi)</p> <p>“ Devem ser envolvidos nas actividades e no</p> | <p>12</p> |

| | | | |
|----------|-----------------------------------|---|---|
| | | <p>projecto educativo.” (EIUEI)</p> <p>“ Pais e Escola devem trabalhar para uma educação de qualidade.” (EIUEm)</p> <p>“ Os pais devem ser vistos como agentes educativos activos, parceiros do trabalho dos educadores.” (EIUEt)</p> | |
| | 1.5 Intercâmbio com a Comunidade. | <p>“ Aproximação entre comunidade e Jardim- de- Infância.” (EIESEa)</p> <p>“Porque este processo envolve vários saberes e conhecimentos que contribuem (...) também nas relações sociais e comunitárias.” (EIUEd)</p> | 2 |
| | 1.6 Papel das Famílias. | <p>“Os pais também devem ter algum tipo de iniciativa na vida da escola. A participação dos pais não deve depender apenas da vontade dos educadores.” (EIESEI)</p> <p>“ (...) deve haver vontade por parte das famílias e estas devem ter iniciativas.” (EIUEn)</p> | 2 |
| 2 Outros | | <p>“ Aproximação dos pais da educadora e das crianças.” (EIESEa)</p> <p>“ Presenciar aprendizagens dos educandos.” (EIUEa)</p> <p>“ Valorizar a Família.” (EIUEa)</p> <p>“ Valorizar a importância dos pais nas aprendizagens dos filhos.” (EIUEf)</p> <p>“Mais envolvimento de ambas as partes.” (EIUEj)</p> | 5 |

Anexo 7

5. Nas suas planificações e actividades tem em consideração a participação das Famílias?

Sempre (6); Pelo menos uma vez por semana (5); Pelo menos uma vez por mês (4); Pelo menos uma vez por trimestre (3), Pelo menos uma vez por semestre (2); Pelo menos uma vez por ano (1).

5.1 Diga as razões da sua escolha.

| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de enumeração |
|--|--|---|-------------------------------|
| 1 Consideração da participação das Famílias nas planificações e actividades. | 1.1 Disponibilidade dos pais. | <p>“ Porque na minha opinião devemos também considerar (...) a disponibilidade da família” (EBESEg) (4)</p> <p>(...) “ a disponibilidade também não é muita, acho que uma vez por semana, ir lá um pai já é bom.” (EIESEg) (5)</p> <p>“ Infelizmente, ainda existe pouca disponibilidade das famílias, o que não quer dizer que não exista interesse (...)”(EIESEl) (4)</p> <p>“ A disponibilidade dos pais influencia muito (...)”(EIESEm) (4)</p> <p>“Sempre que possível.” (3x) (EBESEa) (EBESEe) (EBESEf) (6)</p> <p>“ É difícil conciliar os horários dos pais. Nem todos os pais se mostram receptivos a estas iniciativas.” (EBUEa) (4)</p> <p>“ A disponibilidade dos pais nem sempre é compatível com a rotina diária do jardim-de-infância.” (EIUEc) (5)</p> | 8 |
| | 1.2 Importância da relação entre Escola e Família. | <p>“ Os pais têm de estabelecer contacto mais profundo (...)” (EIESEa) (4)</p> <p>“ Para passar para pais/ família a ideia de que também são importantes.” (EIESEe)</p> | 11 |

| | | | |
|--|---|---|----------|
| | | <p>(5)</p> <p>“ Acho que é gratificante quer para a escola quer para os pais saberem que podem participar e dar a conhecer e enriquecer a educação dos seus filhos e participar nela.” (EIESEh) (5)</p> <p>“ É importante o contacto com a Escola (...) fortalece relações.” (EIESEk) (4)</p> <p>“ (...) participação das famílias (...) consegue-se manter as famílias mais informadas.” (EIESEn) (6)</p> <p>“ A participação dos pais é sempre muito importante, pois responsabiliza-os na educação dos filhos (...) ”(EIUEb) (5)</p> <p>“ Conhecer melhor as famílias (...) crianças (...) envolver as famílias no processo educativo.” (EIUEe) (4)</p> <p>“ Porque é importante a integração das famílias nas actividades da sala.”(EIUEi) (5)</p> <p>“ Cooperação” (EIUEj) (6)</p> <p>“ Porque o contributo da família ajuda a aproximá-la mais das crianças e da instituição.” (EIUEl) (6)</p> <p>“ Envolvimento das crianças, das famílias, atracção de ambas.” (EIUEs) (5)</p> | |
| | <p>1.3 Desenvolvimento de aprendizagens significativas e evolução da criança.</p> | <p>“ O apoio da família é uma mais-valia na evolução da criança e na avaliação das necessidades da mesma.” (EBESEb) (6)</p> <p>“Os pais participarem é uma mais-valia (...) porque promove momentos de troca de saberes e de conhecimentos.” (EIUED) (6)</p> <p>“ Os pais e outros familiares têm contribuído em diversas situações (...) enriquecendo as situações (...) e estas</p> | <p>3</p> |

| | | | |
|----------|--|---|---|
| | | tornam-se mais significativas para os filhos”. (EIUEm) (5) | |
| | 1.4 Contextualização do estágio. | <p>“ Enquanto estagiária não tive em consideração, talvez por erro meu (...) ” (EIESEd) (2)</p> <p>“ Enquanto estagiária não tive muito esse à vontade para solicitar a participação dos pais (...) ” (EIESEj) (2)</p> <p>“ Por vezes não me lembro de fazê-lo, mas deve ser feito com maior regularidade.” (EIUEn) (4)</p> | 3 |
| 2 Outras | | “ Nem sempre os pais podem participar na organização das aulas, porque há temas específicos que devem ser dados pelos professores.” (EBUEb) (5) | 1 |

Anexo 8

6- Que estratégias já utilizou no seu estágio para comunicar com as Famílias e/ou promover a participação conjunta em actividades?

| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de enumeração |
|--------------------------------|----------------------------------|---|-------------------------------|
| 1.Comunicação com as Famílias. | 1.1Formal. (Escrita) | <p>“ Inquéritos aos pais.” (EIESEc) (tipo 2)</p> <p>“ (...) convites enviados para casa”. (EIUEb) (tipo 2)</p> <p>“ Enviar cartas (...)”(EIUEq) (tipo 2)</p> | 3 |
| | 1.1.1Formal (Escrita e/ou oral) | <p>“ Convite para dar o seu contributo sobre alguns temas a serem trabalhados no J.I.)” (EIESEb) (tipo 3)</p> <p>“Apresentação de projecto efectuados pelas crianças. (3x) (EIESEf) (EIESEg) (EIESEl) (tipo 2)</p> <p>“ Através de reuniões de pais (...)” (EIESEm) (tipo 2)</p> <p>“ Apresentação de projectos e produtos finais dos mesmos.” (EBUEc) (tipo 2)</p> <p>“ Apresentação de trabalhos.” (EBUEf) (tipo 2)</p> <p>“ (...) os pais vêm à sala e são-lhes comunicado o que estivemos ou estamos a fazer” (EIUEd) (tipo 2)</p> <p>“ Reuniões de pais” (2x) (EIUEg) (EIUEo) (tipo 2)</p> <p>“ Convidar os pais para contribuir com informações para o projecto.” (EIUEq) (tipo 3)</p> <p>“ Convidar as famílias (...) contarem histórias.” (EIUEr) (tipo 3)</p> <p>“ Convite para momentos e actividades de culinária (...)” (EIUEt) (tipo 3)</p> <p>“ Convite para momentos e actividades (histórias) (...)”(EIUEt) (tipo 3)</p> | 14 |

| | | | |
|--|---------------------------------------|--|----|
| | Total (Formal) | | 17 |
| | 1.2 Informal. (Escrita) | <p>“Exposições sobre os projectos desenvolvidos.” (EIESEn) (tipo 2)</p> <p>“Livro de registo”- livro em que os pais e filhos partilham experiências conjuntas.” (EBUEa) (tipo 3)</p> <p>“Deixei recados no placar (...)” (EIUEm) (tipo 2)</p> <p>“Expor os trabalhos desenvolvidos pelas crianças nas paredes da sala.” (EIUEr) (tipo 2)</p> <p>“Realização de “cartolinas com as fotografias das visitas das famílias.” (EIUEs) (tipo 2)</p> | 5 |
| | 1.2.1 Informal (Oral) | <p>“(…) falar sobre o desempenho das crianças nas minhas aulas.” (EBESEb) (tipo 2)</p> <p>“Falei diariamente com os pais sobre as actividades e reacções dos seus filhos.” (EIESEa) (tipo 2)</p> <p>“Conversar com os pais quando levam os filhos à sala.” (EIUEi) (tipo 2)</p> <p>“(…) conversas informais.” (EIESEm) (tipo 2)</p> <p>“Quando os via dava (...) recados oralmente (...)” (EIUEm) (tipo 2)</p> <p>“Conversas frequentes com os pais e familiares das crianças.” (EIUEn) (tipo 2)</p> <p>2 Falando com as famílias (...) transmitirem conhecimentos” (EIUEp) (tipo 2)</p> | 7 |
| | 1.2.2 Informal (Escrita e/ou Oral) | <p>“Através do pedido de receitas de culinária.” (EBESEa) (tipo 3)</p> <p>“Através de recados (...)” (2x) (EIESEd) (EIESEg) (tipo 2)</p> <p>“Pedir materiais para as actividades.” (EIESEj) (tipo 2)</p> <p>“Pedir (...) material de desperdício (...)” (EIUEb) (tipo 2)</p> | 7 |

| | | | |
|---|--|--|----|
| | | <p>“ Pedir materiais para o enriquecimento de algumas áreas da sala.” (EIUEc) (tipo 2)</p> <p>“ Mostrava registos (...) trabalhos (...).” (EIUEm) (tipo 2)</p> | |
| | Total (Informal) | | 18 |
| 2.Participação conjunta em actividades. | 2.1 Actividades realizadas dentro da sala ou da Instituição. | <p>“ (...) semanalmente os pais traziam receitas (...) e ingredientes (...)”(EIESEe) (tipo 3)</p> <p>“ (...) fazerem actividades/experiências/culinária/ginástica com as crianças.” (EIESEf) (tipo 3)</p> <p>“ (...) dar a perceber a toda a sala no que consiste (...) a profissão.” (EIESEh) (tipo 3)</p> <p>“ Todas as semanas vai um familiar com a respectiva criança contar uma história.” (EIESEk) (tipo 3)</p> <p>“ (...) as crianças apresentaram aos pais o projecto e depois em conjunto viram as estrelas e a lua pelos telescópios.” (EIESEl) (tipo 3)</p> <p>“ Visionamento de um vídeo com todo o processo de desenvolvimento de um projecto.” (EIESEn) (tipo 3)</p> <p>“ Organização de actividades em que os pais actuam.” (EBUEb) (tipo 3)</p> <p>“ Levar pais (...) para lerem uma história.” (EBUEd) (tipo 3)</p> <p>“ Comemorar dadas significativas (...)” (EIUEa) (tipo 3)</p> <p>“ Participação dos avós em várias actividades como culinária e costura.” (EIUEd) (tipo 3)</p> <p>“ Hora do conto em que um dos pais vem uma vez por semana contar uma história.” (EBUEe) (tipo 3)</p> <p>“(…) virem à sala (...) ler uma história (...)” (EIUEe) (tipo 3)</p> <p>“ (...) virem à sala (...) ensinar uma canção, tocar um instrumento(...) (EIUEe) (tipo 3)</p> <p>“ Utilizar a participação dos pais através da</p> | 26 |

| | | | |
|--|--|--|-----------|
| | | <p>profissão dos pais” (EIUEf) (tipo 3)</p> <p>“ Participação dos pais em dias de festa”. (EIUEf) (tipo 3)</p> <p>“ Lanches e encontros” (EIUEj) (tipo 3)</p> <p>“ Comemoração do dia do pai e do dia da mãe.” (EIUEk) (tipo 3)</p> <p>“ (...) participação (dos pais) nas efemérides”. (EIUEl) (EIUEt) (tipo 3)</p> <p>“ Falando com os pais para nos falarem sobre si e para nos transmitirem conhecimentos.” (EIUEp) (tipo 3)</p> <p>“Participação nos projectos, através da demonstração de conteúdos.” (EIUEt) (tipo 3)</p> <p>“Festas de final de ano (...)”(EBUEa) (tipo 3)</p> <p>“ Intervenção em adereços.” (EBUEf) (tipo 3)</p> <p>“ Peças de teatro.” (EBUEf) (tipo 3)</p> <p>“ Um projecto “ Educação rodoviária.” (EBUEe) (tipo 3)</p> <p>“ Sessões de leitura.” (EIUEf) (tipo 3)</p> | |
| | <p>2.2 Actividades realizadas em casa.</p> | <p>“Quando orientava os alunos para fazerem trabalhos de casa que envolvesse a família” (EBESEb) (tipo 4)</p> <p>“ Trabalhos de casa que envolviam os pais.” (EBESEd) (tipo 4)</p> <p>“ Pedia ajuda aos pais na recolha de 3 temas que trabalhei.” (EIESEa) (tipo 4)</p> <p>“ (...) pedia aos pais informação tirada da net (...) e livros.” (EIESEe) (tipo 4)</p> <p>“ Pedir às crianças “ trabalhos de casa”, isto é pedir-lhes que com a ajuda dos pais pesquise na internet ou em livros informação que ajude nos projectos existentes na sala.” (EIESEi) (tipo 4)</p> <p>“ Actividades de leitura entre pais e filhos.”</p> | <p>13</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | <p>(EBUEa) (tipo 4)</p> <p>“ Realização de pesquisas sobre diversos temas.” (EBUEc) (tipo 4)</p> <p>“ Construir histórias para a sala”. (EIUEa) (tipo 4)</p> <p>“ Elaborar fantoches para a sala onde a família teve de colaborar.” (EIUEa) (tipo 4)</p> <p>“ (...) realização de pequenas actividades em casa, resultado do trabalho entre pais e filhos.” (EIUEb) (tipo 4)</p> <p>“ Propor que façam pesquisas/desenhos/histórias acerca de determinados temas.” (EIUEc) (tipo 4)</p> <p>“ As crianças levam questões para casa e depois comunicam em grande grupo.” (EIUEd) (tipo 4)</p> <p>“ Pedindo-lhes que ajudem os filhos a escrever uma história”. (EIUEi) (tipo 4)</p> | |
| | 2.3 Intercâmbio com a Comunidade. | <p>“ (...) Visitas de estudo (...) (EIUEe) (tipo 6)</p> <p>“Passeios” (EIUEh) (tipo 6)</p> <p>“ Organização de passeios e convívios com as famílias.” (EIUEt) (tipo 6)</p> <p>Utilização (...) de um blog em parceria como o pai (...) dar a conhecer aquilo que aconteceu no J.I.”. (EIUEn) (tipo 6)</p> | 4 |
| | 2.4 Propostas de actividades dadas pelas Famílias. | <p>“ Aceitação das propostas de participação dos pais dadas pelos próprios.” (EIESEn) (tipo 3)</p> | 1 |

Legenda: (tipo 1,2,3,4,5 e 6) – Tipos de envolvimento de Joyce Epstein

Anexo 9

Plano Diário

Planificação nº 1

Quarta-Feira (11 de Março)

| | |
|---|--|
| Instituição: Orientador de estágio: Sala: Grupo homogéneo (4 anos) | Educadora da sala: Estagiária: Nº de crianças: 24 |
|---|--|

| Momentos / Rotinas | Actividades / Estratégias | Recursos | Tempo previsto |
|--|---|---|-------------------------------------|
| 9h / 10 h Acolhimento | - Registo das presenças, do tempo, da data e do dia da semana; | - Mapa de presenças; - Mapa do tempo; - Mapa da data; - Mapa do dia da semana; | |
| 10h Diálogo introdutório | - Diálogo com as crianças acerca de algumas novidades e acontecimentos realizados no dia anterior; - Plano da manhã; | - Marcadores; | - 10 Minutos |
| 10:20h Desenvolvimento de | - Visita de uma mãe para falar acerca da sua | | - 10 Minutos - 20/30 Minutos |

| | | | |
|---|---|--|---------------------|
| <p>actividades / projectos</p> <p>11:20h</p> <p>Arrumação dos trabalhos e da sala</p> <p>11:30h</p> <p>Comunicação das aprendizagens feitas</p> <p>12h / 13h</p> <p>Almoço</p> | <p>profissão (Força Aérea);</p> <p>- Elaboração de uma história levando as crianças a “fazerem de conta” que vão num helicóptero, leva-las a criar um destino para onde querem ir e a pensarem o que querem lá ir fazer (a estagiária aponta a história criada por todo o grupo, para colocar num painel que servirá para apontar a visita);</p> <p>- Na manta as crianças falam sobre as aprendizagens e observações realizadas na parte da manhã, podendo dar ainda informações ou ensinarem coisas apreendidas ao grupo;</p> | | <p>- 30 Minutos</p> |
| PARTE DA TARDE | | | |
| <p>13h / 14h</p> <p>Pausa</p> <p>14:30h</p> <p>Actividades</p> | <p>- Sessão dirigida por um professor de música</p> | | <p>- 30 Minutos</p> |

Planificação nº2



Licenciatura em Educação de Infância

Estágio Pedagógico

Planificação Diária Cooperada

Dia: 17/04/09

Horas: Das 9h às 12h e
das 15.30h às 17.30h

Visto: _____

FORMANDA: _____

Nome:

INSTITUIÇÃO:

Denominação:

Educadora Cooperante:

1.PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO:

Tendo em conta o projecto “A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas”, pretendo convidar um familiar de uma das crianças para contar uma história. E partindo do interesse demonstrado pelas crianças pretendo que estas observem e registem o crescimento e o desenvolvimento dos bichos-da-seda.

2.PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:

➤ Momento em pequeno grupo:

Proporcionar a observação dos bichos-da-seda e questionar as crianças acerca do que já sabem sobre estes insectos – Área do Conhecimento do Mundo.

Observar o crescimento dos bichos-da-seda através da medição e contá-los – Domínio da Matemática.

➤ Momento em grande grupo:

Promover o envolvimento da família na sala para que esta se sinta desejada e bem aceite neste contexto, permitindo que esta participe e colabore no projecto “A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas”, através do conto de uma história – Área de Formação Pessoal e Social.

Proporcionar o conto da história como um momento significativo onde o familiar de uma das crianças conta uma história para a sua criança como também para as restantes crianças – Área de Formação Pessoal e Social/ Domínio da Linguagem Oral.

Incentivar o familiar de uma das crianças a juntar-se às crianças durante o momento em pequeno grupo – Área de Formação Pessoal e Social.

3.PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

9.00h – Acolhimento: As crianças sentam-se nas mesas onde interagem umas com as outras e conversam informalmente com os adultos presentes na sala. Algumas crianças durante os diálogos com os adultos contam-lhes as novidades, partilhando-as assim com o grupo. As crianças que vão chegando são recebidas pela educadora Ana e pela Paula que também conversam informalmente com os familiares. Durante este momento, eu vou chamando pequenos grupos de quatro ou cinco crianças para marcarem as presenças. O mapa de presenças localiza-se no cantinho das almofadas. Aqui, as crianças sentam-se em meia-lua de frente para mim e conversamos acerca do dia do mês e do dia da semana em que estamos. Chamo uma criança de cada vez para marcar a presença e se for necessário ajudo-a. Depois, as crianças voltam para as mesas e chamo outro pequeno grupo.

9.30h – Momento em grande grupo/ Planeamento: Reunimo-nos no cantinho das almofadas e recorrendo ao mapa de presenças, contamos o número de crianças que marcaram as presenças e o número de crianças presentes. Depois, pergunto-lhe: “E quem falta?”, escuto as suas respostas e pergunto-lhes: “Quantas crianças faltam?” e confirmamos as suas respostas.

Posteriormente, digo-lhes: “Já repararam que temos uma área nova na sala?”, escuto as respostas das crianças e se estas já tinham reparado vamos observar a área

nova para descobrir o que esta contém. Se as crianças ainda não tinham reparado nesta área nova digo-lhes que está ao lado da área da matemática e vamos observá-la. Aproximamo-nos da área, onde se encontra afixado o nome e o número máximo de crianças que pode permanecer nesta área e digo-lhes: “Esta área nova chama-se área das ciências. E quantas crianças podem estar nesta área?” escuto as respostas das crianças e digo-lhes, para reforçar a ideia, que podem estar duas crianças na área das ciências. Depois, observamos o que há nesta área. Voltamos para o cantinho das almofadas e sentamo-nos. Pergunto-lhes: “Que materiais ou objectos gostavam de ter nesta área?” caso as crianças não saibam responder pergunto-lhes: “Como podemos saber o que há numa área das ciências?”. Escuto as sugestões das crianças e registo-as. Depois, questiono-as: “Que áreas temos agora na nossa sala? E quantas são?” com o intuito de relembrar todas as áreas que temos na sala. De seguida, digo-lhes que vou estar na área das ciências para apoiar as crianças que queiram observar os bichos-da-seda. Pergunto aleatoriamente a cada criança para que área pretende ir e o que pretende lá fazer. Por último, as duas crianças responsáveis por arrumar as almofadas arrumam-nas.

10.00h – Momento em pequeno grupo: As crianças brincam livremente pelas diversas áreas da sala e os adultos presentes circulam pelas áreas, interagindo e apoiando as crianças. Eu vou estar na área das ciências para apoiar as crianças enquanto estas observam os bichos-da-seda. Vou registando os seus comentários e vou questionando-as acerca dos bichos-da-seda como, por exemplo, como nasceram, o que comem, se crescem, entre outras. Depois as crianças observam as folhas de amoreira e os bichos-da-seda a comê-las. Mais tarde, tentamos contar quantos bichos-da-seda temos e medir alguns para que as crianças comecem a verificar o crescimento dos bichos-da-seda. Tudo irá ficar registado.

11.00h – Arrumação da sala: Cada criança participa na arrumação da área onde permaneceu.

11.10h – Momento de rever: Reunimo-nos no cantinho das almofadas onde questiono uma criança “O que é que fizeste hoje?” e “Como é que fizeste isso?” para apoiar a reflectir sobre, a falar acerca de, e a mostrar aquilo que fez no momento em pequeno grupo. Não é necessário questionar todas as crianças. As duas crianças responsáveis por arrumar as almofadas arrumam-nas.

11.20h – Higiene: As crianças dirigem-se para a casa de banho para lavarem as mãos e, se necessário, fazerem as necessidades fisiológicas. Ajudo-as no que for preciso.

11.30h – Almoço: As duas responsáveis pela tarefa de dar de comer ao peixe dão-lhe e as duas crianças responsáveis por pôr a mesa colocam-na. Por fim, as crianças almoçam.

12.00h – Higiene: As crianças, consoante acabam de almoçar, vão à casa de banho fazer as necessidades fisiológicas, lavar os dentes, a cara e as mãos. Um adulto ajuda-as.

15.30h – Lanche: As crianças lancham.

15.45h – Higiene: As crianças, à medida que acabam de lanchar, vão à casa de banho lavar a cara e as mãos.

15.55h – Momento em grande grupo: Reunimo-nos no cantinho das almofadas e digo às crianças que hoje vem cá um familiar de uma das crianças para contar uma história. Passo a palavra ao familiar de uma das crianças para que este dialogue com as crianças. Antes de iniciar, cantamos a canção “A hora da história” e depois o familiar de uma das crianças inicia o conto da história. Após o conto da história, dialogamos sobre esta. Posteriormente, pergunto a cada criança para que área quer ir e o que quer lá fazer. O familiar de uma das crianças é convidado a permanecer connosco e a participar nas brincadeiras das crianças. Por fim, as duas crianças responsáveis por arrumar as almofadas arrumam-nas.

16.20h – Momento em pequeno grupo: As crianças dirigem-se para as áreas que escolheram e brincam livremente nestas. Os adultos apoiam e interagem com as crianças nas diversas áreas.

17.00h – Arrumação da sala: Cada criança participa na arrumação da área onde esteve.

17.10h – Momento de recreio: As crianças vão para o exterior brincar livremente.

4.RECURSOS NECESSÁRIOS:

Recursos Humanos:

- Educadora Ana;
- Auxiliar de acção educativa Gina;
- Eu;
- Paula;
- Grupo de 16 crianças;
- O familiar de uma das crianças.

Recursos Materiais:

- Folha;
- Caneta;
- Bichos-da-Seda;
- Livro.

5.ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO:

Observar, escutar e registar os comentários das crianças, de forma a compreender o que estas já sabem sobre os bichos-da-seda e o interesse que demonstram por estes insectos.

Observar as crianças e escutar os seus comentários enquanto se conta e mede os bichos-da-seda, de modo a perceber as dificuldades ou facilidades que as crianças demonstram e a perceber se compreendem o crescimento e desenvolvimento destes insectos.

Observar as reacções das crianças e escutar os seus comentários durante o conto da história pelo familiar de uma das crianças, de modo a compreender a atenção, o interesse e o envolvimento destas.

Observar as crianças e ouvir os comentários delas durante a visita de um familiar de uma das crianças, de modo a compreender se a visita deste adulto é significativo para as crianças.

Planificação nº 3

Licenciatura em Educação de Infância

O

Estágio Pedagógico

**Planificação Diária Cooperada**

Dia: 20 / 3 / 2009

Horas: Das 9h00m às
16h00mVisto:

FORMANDO /A:

INSTITUIÇÃO:

| | |
|--------|---|
| Nomes: | Denominação: Educador(a) Cooperante: |
|--------|---|

1. Perspectiva global do dia / Grandes sentidos do trabalho:

Este dia surge no âmbito do início da primavera, estação que é marcada pelo aparecimento de plantas e flores que nesta época crescem. Em reunião de conselho foi proposto que se fizesse plantações de sementes, onde as crianças se mostraram bastante entusiasmadas. De manhã irei fazer uma actividade de plantação, onde será marcada pela visita de um pai que nos ajudará com esta tarefa, e da parte da tarde iremos explorar uma experiência neste âmbito.

Este dia insere-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, fazendo maior enfoque à área do conhecimento do mundo e à área das ciências.

2. Principais objectivos de natureza curricular:

- Incentivar a participação da criança no grupo, valorizando o diálogo nos diversos momentos;
- Proporcionar o convívio e partilha entre pais, filhos e profissionais da educação, da sala;
- Dar a conhecer uma grande diversidade de sementes, explorando assim o conhecimento do mundo;

- Incentivar as crianças para várias hipóteses sobre a germinação, motivando-as assim para a observação contínua das sementeiras;
- Promover o contacto com a realidade, através da plantação em terra;
- Criar uma nova tarefa no quadro de tarefas de forma a promover a responsabilidade;
- Promover a autonomia da criança em situações do quotidiano, como na higiene e na hora das refeições;
- Explorar a área das ciências, através de uma nova experiência com flores, promovendo a curiosidade e a formulação de hipóteses;
- Dar a conhecer os métodos de registo do crescimento das sementes, assim como da experiência com flores.

3. Planificação das actividades no espaço e no tempo e organização dos sujeitos:

9h00m – Acolhimento na sala.

9h20m – As crianças presentes na sala marcam as presenças aleatoriamente com a ajuda do responsável por esta tarefa. As restantes crianças marcam aquando da sua chegada. Aos poucos elas vão sentando-se nos bancos na área do tapete.

9h45m – Reunião de grande grupo no tapete, onde verificamos se as presenças estão todas marcadas. Dialogamos sobre o dia anterior, de forma a escutar o que elas dizem sobre o facto de o pai ter estado com elas.

10h00m – Por volta desta hora o pai chegará e iniciaremos a actividade proposta. Questiono as crianças sobre a estação do ano a que estamos a chegar e com isso o que aparece. Incentivo a participação das crianças, propondo também que alguma criança fale. Explico às crianças que iremos fazer plantação de várias sementes e plantas e que o pai vai ajudar-nos, de forma a simbolizar o começo da Primavera. Questiono as crianças se sabem plantar sementes e como se plantam, de modo a que elas indiquem o material necessário e o procedimento. De seguida, indico as várias sementes que vamos plantar, incentivando a participação do pai para indicar ao grupo de crianças as sementes que ele trouxe. Após este momento de diálogo disponho na mesa, junto do tapete, as várias sementes que as crianças, os pais e nós levámos para a sala. Indico o nome de cada uma

com a ajuda do pai. Seguidamente, proponho às crianças que agrupemos as sementes segundo critérios à sua escolha (grandes, pequenas, de uma cor ou de várias, entre outros). Incentivo o diálogo e a participação de todas as crianças de forma a darem a sua opinião. Enquanto mantemos este diálogo, dou ao grupo de crianças algumas sementes de forma a que passem entre eles para sentirem a sua textura. De seguida coloco ao grupo de crianças outra questão “*Então e como é que estas sementes irão crescer e ser lindas plantas?*”, incentivo o grupo a colocar várias hipóteses, conversando sobre cada uma delas. Irei também explorar a plantação de sementes interrogando o grupo de crianças sobre outros possíveis factores que possam influenciar o crescimento “*Será que as sementes maiores vão ser as plantas com maior tamanho? As plantas crescem todas ao mesmo tempo?*”. Tento incentivar o grupo para colocar novas questões, deixando que eles divaguem e tentem encontrar perguntas e respostas, como por exemplo se a luz influencia o crescimento. Tento que estas questões sejam questionadas pelas crianças, dando a informação que eles pretendem neste dia, porque não é um objectivo explicar tudo sem que eles primeiro assimilem a aprendizagem.

10h30m – Após esta explicação em torno deste tema, formo três grupos para iniciarmos a plantação das nossas sementes, acrescentando que depois de plantarmos é muito importante colocarmos o nome para sabermos de que planta se trata. Cada grupo terá a cargo a plantação de dois tipos de sementes, sendo apoiados por mim, pela Miriam, pela educadora, pelo pai e pela auxiliar. A divisão das crianças irá ser feita de forma aleatória, ouvindo também as suas preferências. À medida que menciono o nome de uma criança esta irá vestir um bibe de plástico e desloca-se para uma das mesas. Cada adulto responsável por um pequeno grupo irá fazer a explicação de como se deve plantar, assim como o que está a plantar, mencionando todos os passos pedindo a ajuda das crianças nesta tarefa “*Deve-se colocar um pouco de terra, depois espalhar as sementes, colocar de novo terra e por último regar um pouco com água.*”. Deixo que as crianças explorem todos os materiais existentes, de forma a terem um contacto com estes. Depois de plantadas as sementes, o adulto escreve num papel a que planta corresponde, assim como a data. (posteriormente para facilitar o registo iremos numerar cada vaso).

11h10m – À medida que termina a plantação, peço às crianças que arrumem o material e se desloquem para a casa de banho, de forma a realizarem a lavagem das mãos e a higiene.

11h20m – O grupo de crianças estará sentado no tapete e distribuirei a fruta.

11h25m – Dialogamos sobre o realizado nesta manhã, decidindo alguns pontos: “*O que teremos de fazer agora com as sementes que plantarmos?*”. Proponho que haja a introdução de uma nova tarefa no quadro de tarefas já para a próxima semana, onde três crianças ficarão responsáveis por regar as sementes durante uma semana, assim como fazer o registo do seu crescimento, através de um quadro onde desenham e uma fotografia que tiram no momento. Mostro o quadro e explico como se preenche. Dialogamos sobre a proposta, mostrando o quadro do registo, ouvindo algo que as crianças queiram também propor. Após um diálogo em redor desta decisão em grande grupo vou explorar um pouco o dicionário das plantas que se encontra na sala. Iremos pesquisar algumas plantas que tenhamos semeado, vendo o que diz, descobrindo também possíveis questões e informações. Este momento também serve para incentivar as crianças a procurarem este tipo de livros. A intervenção do pai vai ser sempre importante, por isso vou incentivá-lo a dar algumas ideias para a nossa plantação de sementes.

Depois desta reunião no tapete sobre a manhã, agradecemos a presença do pai e despedimo-nos.

11h40m – Digo às crianças que podem ir um pouco para o pátio e assim brincar um pouco no exterior.

11h55m – As crianças ficarão no pátio encostadas à parede de forma a realizarem a sua higiene à medida que são chamadas. Irei chamá-las através de um jogo, onde proponho que façam de estátuas. Incentivo a que façam estátuas criativas e com posições engraçadas. Sentam-se nas mesas à medida que saem da casa de banho.

12h00m – Início da refeição. As crianças sentam-se em lugares aleatórios.

12h35m – As crianças começam a terminar a refeição e deslocam-se autonomamente até à casa de banho e realizam a sua higiene.

13h00m – Recreio e sesta para as crianças mais novas.

14h00m – As crianças irão sentar-se no tapete e começo por explicar o que iremos fazer durante a tarde. Menciono que iremos fazer uma experiência relacionada com o que realizamos pela manhã – as plantas – de nome “*As plantas bebem água*”. Mostro as flores que previamente comprei e questiono o grupo se sabem o seu nome.

De seguida indico que a experiência vai fazer com que as plantas mudem de cor, mas para sabermos como, vamos realizar esta experiência e observar o que acontece, como verdadeiros cientistas. Faço esta experiência com 4/5 crianças de cada vez, por isso peço a quatro crianças para marcarem no mapa de actividades que vão para a área das ciências, enquanto as restantes escolhem outra área de aprendizagem.

14h10m – As crianças serão apoiadas na mesa por mim, onde o material já está previamente preparado. Cada grupo terá uma flor, uma cor diferente de corante alimentar, um frasco de vidro, um jarro com água e um pedaço de papel autocolante da cor do corante para rotular o frasco. Um dos grupos não colocará corante. Explico às crianças os materiais que temos e o procedimento da experiência. Proponho que uma criança faça cada passo, primeiramente colocar água no frasco, depois colocar corante e por fim a flor. Iremos dialogar sobre o que poderá acontecer à flor, questionando-os “*As plantas bebem água? Se beberem esta água o que acham que vai acontecer?*”. Mais uma vez apelo a que as crianças pensem sobre uma hipótese, explorando a resolução de problemas. Depois de algum diálogo sobre este assunto digo às crianças que segunda-feira iremos ver o que aconteceu às nossas flores, fazendo um registo. Quando um grupo terminar irá marcar a bola vermelha em redor da actividade na área das ciências e de seguida escolher outra área. Seguidamente vou escolher mais quatro crianças, e assim sucessivamente.

14h55m – As crianças arrumam o material utilizado e sentam-se no tapete. Neste momento as crianças da sesta já estão na sala.

15h00m – Reunião de conselho onde falamos sobre o realizado durante o dia, fazendo referência à experiência da tarde e à observação e registo que teremos de fazer na segunda-feira. Seguidamente iremos fazer a distribuição de tarefas, assim como da nova tarefa que introduzimos de manhã – regar as plantas. Depois iremos dialogar sobre o diário de conselho, fazendo uma planificação conjunta. Por fim iremos fazer a escolha de novos trabalhos para a sua exposição. Peço a algumas crianças que vão escolhendo o desenho, sendo esta parte apoiada pela Miriam, enquanto eu converso com o grande grupo. O diálogo e a participação de todos vão ser estimulados, sendo este momento um momento de grande grupo.

15h45m – As crianças irão novamente à casa de banho e de seguida sentam-se nas mesas.

15h50m – Início do lanche.

4. Recursos necessários:

| | | |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Recursos humanos:— Educadora Susana;— Estagiária Miriam;— Estagiária Susana;— Auxiliar Bia;— Auxiliar Mariana;— Crianças;— Pais e outros familiares. | <ul style="list-style-type: none">• Recursos materiais:— Vasos;— Terra;— Sementes que as crianças trouxeram de casa;— Bibes de plástico;— Paus;— Folha;— Caneta;— Água;— Dicionário das plantas;— Quatro cravos brancos;— Três cores de corante alimentar;— Quatro frascos de vidro;— Três quadrados de cor de papel autocolante. | <ul style="list-style-type: none">• Recursos de espaço:— Campo de relva;— Jardim. |
|---|--|---|

5. Organização da avaliação:

- Observar o empenho, entusiasmo, alegria, convívio e participação de todos os intervenientes;
- Observar o comportamento das crianças quando o pai está inserido numa actividade deste género;
- Escutar se as crianças colocam várias hipóteses e respondem às questões sobre esta actividade;

- Verificar se sabem identificar características das várias sementes, assim como o nome das sementes que visualizam;
- Verificar o envolvimento das crianças na actividade das sementeiras e da experiência.

Anexo:

Registo do dia ___ / ___ / ___

| Vaso 1 - | Vaso 2 - |
|---------------------------|---------------------------|
| Fotografia/desenho | Fotografia/desenho |

Anexo 12

12. Como caracteriza a relação entre Escola e Família no seu contexto de estágio?

Muito boa (4); Boa (3); Má (2); Muito má (1)

12.1 Justifique a sua resposta.

| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de enumeração |
|--|-------------------------------|--|------------------------|
| 1 Relação entre Escola e Família no contexto de estágio. | 1.1 Disponibilidade dos pais. | <p>“ Alguns pais mostraram interesse na vida escolar dos alunos.” (EBESEa) (3)</p> <p>“ Sempre que solicitava as famílias para a sua envolvimento no meio escolar era correspondida.” (EBESEb) (3)</p> <p>“ Muitos pais mostraram interesse na vida escolar dos seus filhos.” (EBESEe) (3)</p> <p>“ Participam em tudo o que lhes foi solicitado.” (EIESEa) (4)</p> <p>“ Pais muito interessados” (EIESEa) (4)</p> <p>“ Sempre que foi solicitada a sua ajuda sempre responderam positivamente.” (EIESEc) (3)</p> <p>“ (...) sempre que pedia a colaboração da mesma, foi sempre aceite da melhor forma.” (EIESEe) (4)</p> <p>“(…) a família (...) compareceu na escola e participou com entusiasmo.” (EIESEf) (4) (tipo 3)</p> <p>“ Sempre que são solicitados, os pais/ família, tentam ajudar e atendem ao pedido da escola.” (EIESEh) (3)</p> <p>“ Sempre que solicitada a ajuda dos pais estes prontificam-se a ajudar.” (EIESEi) (3)</p> <p>“ Não há por parte de todos os pais uma participação espontânea, mas quando</p> | 30 |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>solicitados, participam.” (EIESEj) (3)</p> <p>“Participam sempre que são solicitados”. (EIESEk) (3)</p> <p>“ São interessados.” (EIESEk) (3)</p> <p>“ Houve sempre interesse por parte de alguns pais em saber qual o trabalho que estávamos a desenvolver.” (EIESEn) (3)</p> <p>“ Os pais de alguns alunos com quem estou a estagiar são bastante receptivos a qualquer tipo de contacto. Pais muito disponíveis e presentes.” (EBUEa) (4)</p> <p>“ Os pais participam e vão a eventos organizados.” (EBUEb) (3)</p> <p>“ Os pais realizam actividades na sala de aula.” (EBUEb) (3)</p> <p>“ As famílias respondem positivamente quando contactadas” (EIUEb) (3)</p> <p>“ Alguns dos pais participam em actividades.” (EBUEd) (3)</p> <p>“ A maior parte dos pais não vão às reuniões.” (EBUEd) (3)</p> <p>“ Interessam-se pelas actividades da sala.” (EIUEb) (3)</p> <p>“ (...) pais mostram-se disponíveis para comunicar e partilhar algumas das suas experiências com as crianças.” (EIUEe) (4)</p> <p>“ Os pais só costumam participar em duas reuniões por ano (...) (EIUEd) (2)</p> <p>“ Bastante comunicação diária com os pais.” (EIUEf) (3)</p> <p>“ Mesmo não participando muito, os pais procuram saber o que os filhos fizeram (...)”(EIUEi) (4)</p> <p>“ Durante o estágio houve muita participação das famílias (...) (EIUEn) (3)</p> <p>“ Mesmo quando não vinham à escola, percebia-se que se mantinham interessados</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | <p>no que fazíamos. (EIUE_n) (3)</p> <p>“ Sempre que solicitava tivemos a participação e colaboração das famílias.” (EIUE_o) (3)</p> <p>“ Todos responderam ao nosso pedido de participação.” (EIUE_s) (4)</p> <p>“ Participação frequente das famílias nas actividades do grupo.” (EIUE_t) (3)</p> | |
| | <p>1.2 Disponibilidade da Instituição e/ou do professor/educador cooperante.</p> | <p>“ A instituição (...) tenta promover actividades onde estes possam participar (...)” (EIUE_s_d) (4)</p> <p>“ Há sempre disponibilidade para conversas com os pais.” (EIUE_s_m) (4)</p> <p>“ A instituição promove muitas situações de convívio (...) na elaboração do Projecto Educativo.” (EIUE_m) (4)</p> <p>“ Disponibilidade permanente para partilhar ideias/acontecimentos”. (EIUE_a) (3)</p> <p>“ Horário de atendimento flexível e adaptado à disponibilidade das famílias.” (EIUE_a) (3)</p> <p>“ (...) o trabalho que se realiza (...) tende sempre a incluir os pais.” (EIUE_c) (3)</p> <p>“ A educadora não acha necessário que os pais (...) participem em várias situações”. (EIUE_d) (2)</p> <p>“ Sempre houve uma grande inter ajuda entre a escola e a família.” (EIUE_g) (3)</p> <p>“ A escola procura saber/obter informações das famílias que sejam relevantes (...)” (EIUE_i) (4)</p> | 9 |
| | <p>1.3 Contextualização do estágio.</p> | <p>“ Boa vontade para tudo, apesar de pouco tempo.” (EIUE_s_a) (4)</p> <p>“ Poderia ter sido muito boa, mas o tempo de estágio não o permitiu, visto ser pouco tempo para uma maior relação.” (EIUE_s_l) (3)</p> | 2 |